



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche

Dipartimento Scienze della Persona

Ciclo n. XXII

RICERCA VALUTATIVA E FORMAZIONE

**Indicatori per la valutazione
dei percorsi di alfabetizzazione
per immigrati adulti**

Supervisore

Chiar.mo Prof. FABIO DOVIGO

Tesi Dottorato di Ricerca

Emanuela Brumana

Matricola n. 700249

Anno Accademico 2009/2010

INDICE

PREMESSA	pag. 5
Motivazioni	pag.5
Struttura dell'elaborato	pag.7
1. PRESENTAZIONE DELLE RICERCA	pag.11
1.1 UNA RICERCA VALUTATIVA	pag.11
1.1.1 Il progetto di ricerca	pag.11
1.1.2 Indicatori e costruzione dell'informazione	pag.13
1.1.3 Esportabilità dei risultati	pag.15
1.1.4 Indicatori valutativi	pag.17
1.1.5 Dal concetto agli indicatori	pag.20
1.2 IL CONCETTO DI PARTENZA	pag.25
1.2.1 Un interessante oggetto di studio	pag.27
1.2.2 Caratteristiche generali dei corsi	pag.34
1.3 IL CONTESTO	pag.41
1.3.1 Il ruolo del contesto nella ricerca valutativa	pag.41
1.3.2 La scelta dei contesti	pag.43
1.4 LE TECNICHE DI INDAGINE UTILIZZATE	pag.46
1.4.1 La raccolta di informazioni	pag.46
1.4.2 Le fonti secondarie	pag.48
1.4.3 L'osservazione	pag.50
1.4.4 Le interviste e i focus group	pag.55
Riepilogo	pag.63
2. I CONTESTI DELLE RICERCA	pag.64
2.1 LA COMUNITÀ IMMIGRATI RUAH	pag.64
2.1.1 Il progetto e le attività	pag.64
2.1.2 La scuola di italiano	pag.66
2.2 L'ASSOCIAZIONE L'ARCOBALENO	pag 77
2.2.1 Il progetto e le attività	pag.77
2.2.2 La scuola di italiano	pag.79
2.3 IL CENTRO EDA DI PONTE SAN PIETRO	pag.83
2.3.1 Il progetto e le attività	pag.83
2.3.2 I corsi di alfabetizzazione	pag.85

2.4 IL PROGETTO CANTADORA	pag.94
2.4.1 Il progetto e le attività	pag.94
2.4.2 I corsi di alfabetizzazione	pag.99
Riepilogo	pag.104
3. LA PRIMA FASE DELLA RICERCA: DAL CONCETTO ALLE DIMENSIONI	pag.105
3.1 ALFABETIZZAZIONE IN L2	pag.105
3.1.1 Le scienze di riferimento	pag.110
3.1.2 Modelli teorici per l'apprendimento della L2	pag.111
3.3 IMMIGRATI ADULTI	pag.119
3.4 LE DIMENSIONI	pag.121
3.4.1 La dimensione formazione	pag.121
3.4.2 La dimensione accoglienza	pag.125
3.4.3 La dimensione socializzazione	pag.128
3.4.4 La dimensione integrazione	pag.130
Riepilogo	pag.134
4. LA RICERCA EMPIRICA: IL LIVELLO DI SCUOLA	pag.135
4.1 DIMENSIONE FORMAZIONE	pag.136
4.1.1 Finalità	pag.136
4.1.2 Utenza	pag.137
4.1.3 Articolazione dei corsi	pag.140
4.1.4 Flessibilità organizzativa	pag.142
4.1.5 La competenza in L2	pag.145
4.1.6 Analfabetismo	pag.147
4.1.7 Frequenza, abbandoni, orientamento	pag.150
4.1.8 Personalizzazione	pag.152
4.1.9 In rete con le scuole	pag.153
4.1.10 Monitoraggio e valutazione	pag.154
4.1.11 Risorse	pag.155
Riepilogo	pag.161
4.2 DIMENSIONE ACCOGLIENZA	pag.162
4.2.1 Accesso	pag.162
4.2.2 Colloquio in ingresso	pag.164
4.2.3 Clima	pag.165
Riepilogo	pag.168
4.3 DIMENSIONE SOCIALIZZAZIONE	pag.169
4.3.1 Relazione educativa	pag.170
4.3.2 Differenze culturali	pag.172

4.3.3 Spazi della scuola	pag.173
4.3.4 Reti di amicali	pag.174
4.3.5 Attività extrascolastiche	pag.176
Riepilogo	pag.178
4.4 DIMENSIONE INTEGRAZIONE	pag.179
4.4.1 Conoscenza dei servizi territoriali	pag.179
4.4.2 Supporto all'uso dei servizi	pag.180
4.4.3 Orientamento scolastico e lavorativo	pag.181
Riepilogo	pag.183
5. LA RICERCA EMPIRICA: IL LIVELLO DIDATTICO	pag.185
5.1 DIMENSIONE FORMAZIONE: APPRENDIMENTO ED insegnamento	pag.186
Riepilogo	pag.195
Dimensione formazione: il set di indicatori	pag.196
5.2 DIMENSIONE ACCOGLIENZA : ASCOLTO E SOLIDARIETÀ	pag.204
Riepilogo	pag.210
Dimensione formazione: il set di indicatori	pag.211
5.3 DIMENSIONE SOCIALIZZAZIONE: STARE BENE INSIEME	pag.215
Riepilogo	pag.224
Dimensione formazione: il set di indicatori	pag.225
5.4 DIMENSIONE INTEGRAZIONE: CONQUISTA DI AUTONOMIA	pag.229
Riepilogo	pag.234
Dimensione formazione: il set di indicatori	pag.235
6. LA RICERCA EMPIRICA: IL PUNTO DI VISTA DEGLI ALLIEVI	pag 239
6.1 LA MOTIVAZIONE	pag.240
6.2 LA LINGUA COME STRUMENTO DI INCLUSIONE SOCIALE	pag.243
6.3 LA SCUOLA COME CONTESTO INTERCULTURALE	pag.244
6.4 ATTENZIONE AI PROGRESSI NELL'APPRENDIMENTO	pag.245
6.5 BENESSERE A SCUOLA	pag.247
CONCLUSIONI	pag.249
BIBLIOGRAFIA	pag.256

PREMESSA

MOTIVAZIONI

Il termine *formazione* ha progressivamente ampliato il suo significato, che prima era prevalentemente legato al mondo del lavoro e alla preparazione professionale.

La formazione è, oggi, considerata processo continuo e dinamico di apprendimento, luogo di incontro e di confronto fra esperienze differenti in ambiti formali, non formali ed informali. Si parla, infatti, di “*formazione sia scolastica, che extrascolastica, di formazione diffusa, permanente, nell’arco della vita, come apprendimento di pratiche condivise*”¹

La presente ricerca, finalizzata alla costruzione di un set di indicatori valutativi per i corsi di alfabetizzazione per adulti immigrati e che riguarda l’acquisizione dell’italiano come lingua seconda, non può che riferirsi a percorsi dove sono continuamente presenti “*contaminazioni formative*”² fra i vari ambiti, quello della quotidianità, dei mass-media, del formale e del non formale, fra culture differenti, fra pensiero e azione, fra oralità e scrittura.

La quantità di attori coinvolti in questi percorsi (Associazioni, Istituzioni Pubbliche, Sindacati, Imprese, Volontariato) e la necessità continua di sviluppare competenze e scambiare conoscenze richiedono costantemente di misurarsi con il problema della *valutazione*, che dovrebbe essere considerata non come un’azione occasionale delegata ad esperti esterni, ma come un processo continuo e complesso finalizzato al monitoraggio e al miglioramento dei percorsi formativi, che ne coinvolge direttamente gli attori.

La *valutazione della formazione* è, pertanto, cruciale: da un lato è importante saper attribuire valore alla conoscenza, sia in termini di processo, sia di esiti, dall’altro le agenzie formative, formali e non formali, dipendono sempre più da risorse assegnate in ragione di una legittimità sociale, dimostrata anche dall’esito di attività di autovalutazione o rendicontazione. Inoltre, nella prospettiva del *lifelong learning*,

¹ F., Dovigo, *Etnopedagogia. Viaggiare nella formazione*, Franco Angeli, Milano, 2002. p.13

² D., Boldizzoni., R. Nacamulli, (a cura di), *Oltre l’aula*, Apogeo, Milano, 2004

appare evidente il fatto che la valutazione costituisca un passaggio fondamentale, poiché funziona come “cerniera” fra le diverse esperienze di apprendimento.³

Se la valutazione della formazione viene assunta come mezzo per introdurre consapevolezza e miglioramenti, essa acquisisce una rilevanza strategica per tutti i soggetti che, a vario titolo, sono coinvolti nei percorsi formativi, in particolare per gli Enti, che li erogano e sono interessati a migliorarne la qualità.

Ci pare, invece, che vi siano ancora poca attenzione a questo aspetto e poca innovazione, soprattutto nelle esperienze “di nicchia” come può essere considerata quella dell’insegnamento della L2 agli immigrati adulti, che richiederebbe invece un’attenta valutazione dei processi. Si tratta, infatti, di una realtà poco esplorata, ma rivelatasi interessante per alcune caratteristiche che le sono proprie, quali la flessibilità sia organizzativa che didattica, l’indispensabile personalizzazione delle proposte, dato che l’utenza si presenta eterogenea per età, sesso, provenienza, progetto migratorio, e l’orientamento all’inclusione sociale.

Un altro elemento che ha indotto a tentare di ricercare indicatori valutativi per i corsi di alfabetizzazione per immigrati adulti è che, a detta di molti operatori del settore, l’ambito sembra essere quasi incompatibile con la pratica stessa di valutazione dei processi ancor più che degli esiti, a causa dei caratteri di emergenza delle esperienze e di provvisorietà dell’utenza.

In realtà, a nostro parere, dovrebbero essere proprio analisi e riflessioni su esperienze di questo tipo, in cui non c’è possibilità di percorsi standard, di format predefiniti, di strategie d’aula tradizionali, che permettono e richiedono di costruire strumenti nuovi per guidare la riprogettazione educativa e sociale, per tenere sotto controllo la qualità dell’offerta formativa e per non lasciare al caso o all’improvvisazione l’azione degli operatori, molto spesso volontari.

Un ulteriore motivo che ha supportato la nostra scelta è che il fenomeno migratorio in Italia ha ormai raggiunto proporzioni ragguardevoli, quindi richiede la costante attivazione di corsi di alfabetizzazione per rispondere al bisogno degli immigrati neo-arrivati, oltre che per quelli già residenti, di apprendere la lingua italiana e, contemporaneamente, di ricevere una formazione più ampia che possa orientarli nella

3 L. Quaratino, *La valutazione qualitativa del processo formativo*, in Boldizzoni, Nicamulli, *Oltre l’aula*, Apogeo, Milano, 2004

società di approdo. Le esperienze finora messe in campo sono state differenti ed articolate, vengono gestite da Centri di prima Accoglienza, Associazioni di Volontariato, Enti Locali, Cooperative Sociali, molto spesso operanti all'interno di reti territoriali con i Centri di Educazione per Adulti e si sono dimostrate sostenibili, visto che, nella maggior parte dei casi, proseguono la loro attività. Se le buone pratiche messe in atto vengono osservate attentamente, descritte ed analizzate, è possibile offrire indicazioni utili per migliorare la qualità dell'offerta che ciascun Ente eroga e, contemporaneamente, introdurre innovazione o miglioramenti anche nei corsi tradizionali.

I corsi di alfabetizzazione per immigrati adulti si sono rivelati anche un oggetto di studio complesso, che deve tener conto di imprevedibilità, arbitrarietà, casualità sempre presenti quando sono coinvolte persone, ancor più con vite caratterizzate da marginalità e provvisorietà, quindi la ricerca di indicatori ha dovuto prestare attenzione anche agli effetti "collaterali ed inattesi"⁴, poiché i soggetti che animano questi contesti sono caratterizzati da una identità in fase di forte trasformazione, sia che ci si riferisca agli immigrati partecipanti ai corsi, che agli operatori volontari, (neo-pensionati o giovani prossimi alla laurea che vogliono sperimentarsi in un nuovo ruolo).

La ricerca, pertanto, si è indirizzata verso una *metodologia qualitativa*, che consiste nel raccogliere le differenze, la molteplicità di voci, l'emotività, utile in ambienti in cui le interazioni, le rappresentazioni, le decisioni contribuiscono a costruire sia le identità dei singoli che dell'organizzazione stessa. E' stato fondamentale mantenere un atteggiamento di curiosità nei confronti dei fenomeni studiati, evitando rigidi schemi che avrebbero potuto semplificare ed impoverire la realtà, scegliendo una metodologia rivolta non a "*misurare il cambiamento, quanto invece a raccontare il ruolo che la formazione ha nel cambiamento*"⁵

STRUTTURA DELL'ELABORATO

Il primo capitolo del presente elaborato è dedicato alla presentazione della ricerca: ne vengono indicati i caratteri, gli obiettivi e la cornice concettuale; una particolare

⁴P. Gagliardi, L.Quarantino, *L'impatto della formazione. Un approccio etnografico alla valutazione dei risultati*, Guerini e Associati, Milano, 2000

⁵F. Dovigo, *Etnopedagogia. Viaggiare nella Formazione*, cit., p.28

attenzione è dedicata alle varie fasi del percorso di ricerca, che hanno portato alla definizione del set di indicatori valutativi per i corsi di alfabetizzazione per immigrati adulti.

Successivamente viene motivata la scelta dell'oggetto di indagine, facendo riferimento sia ai fenomeni di trasformazione sociale in atto, sia alla peculiarità dei processi formativi sotto indagine, che appaiono interessanti sia per tipologia di apprendenti coinvolti, sia per l'ambito di riferimento.

Di seguito, si giustifica la collocazione territoriale della ricerca empirica e la scelta dei 4 contesti formativi individuati.

Infine, si presenta la metodologia a cui ci si è affidati con particolare attenzione agli strumenti utilizzati.

Il secondo capitolo presenta i profili delle 4 Scuole di Italiano per Stranieri considerate nella presente ricerca, che sono stati ricavati dall'analisi delle informazioni contenute nei documenti messi a disposizione dai Responsabili delle scuole stesse. Le informazioni ed i dati di ciascuna scuola sono stati organizzati in un format simile per tutti i contesti, che ne facilita una possibile comparazione e che si articola in 2 sezioni principali: la prima riguarda il progetto più ampio nel quale si inseriscono i corsi di alfabetizzazione e le finalità dello stesso, la seconda presenta ognuna delle Scuole di Italiano descrivendone articolazione dell'offerta formativa, domanda di formazione, risorse, soluzioni organizzative, attività didattica.

Il terzo capitolo contiene il resoconto della prima fase della ricerca, che ha portato alla definizione delle dimensioni e sottodimensioni costitutive del concetto di partenza, secondo l'impianto metodologico delineato da Lazarsfeld.⁶

La domanda iniziale è stata "A cosa rimanda il concetto di partenza? I corsi di alfabetizzazione cosa rappresentano in ambito formativo e sociale?"

Il primo passo - consultare la letteratura di settore - ha portato ad approfondire il significato di alfabetizzazione che, in questo studio, si inserisce nel più ampio contesto dell'educazione in età adulta, e ad individuare alcune delle discipline a cui è necessario riferirsi, nonché il significato della definizione di "immigrato adulto".

⁶ P.F. Lazarsfeld. "Dai concetti agli indici empirici", in P. F. Lazarsfeld e R. Boudon (a cura di), *L'analisi empirica nelle scienze sociali. I: Dai concetti agli indici empirici*, Il Mulino, Bologna, 1969

Al necessario approfondimento teorico è seguita la consultazione della documentazione, che ha permesso di verificare come il concetto di partenza sia stato articolato nei differenti contesti: questo ha offerto indicazioni per articolare il concetto in “dimensioni” e “sottodimensioni”, a cui si fa riferimento nel set di indicatori.

Nel quarto capitolo si offre ampio resoconto della seconda fase della ricerca, condotta sul campo attraverso sedute osservative e 4 interviste in profondità proposte ai Referenti delle Scuole di Italiano considerate⁷.

Dopo aver delimitato i contorni del campo semantico relativo all’oggetto da esplorare individuandone 4 dimensioni (formazione, accoglienza, socializzazione, integrazione), l’attenzione si è spostata su ciascuna di esse per raccogliere ulteriori dati ed informazioni al fine di costruire il set di indicatori.

Ad ogni dimensione è dedicato un paragrafo e, a conclusione di ogni paragrafo, viene rappresentato lo schema che indica il processo di scomposizione delle dimensioni in indicatori di I e II livello. I contenuti delle interviste ai 4 Referenti e le riflessioni a seguito delle prime sedute osservative hanno fornito anche elementi utili per operativizzare una parte del set di indicatori, cioè articolarlo ulteriormente, individuando aspetti o elementi osservabili, in questo caso relativi al livello di scuola, alle caratteristiche dell’offerta in termini di corsi e orari, alla progettazione in rete, alle possibilità di accesso per l’utenza ed alla flessibilità organizzativa.

Il quinto capitolo dà conto delle informazioni raccolte nei vari contesti attraverso sedute osservative svolte durante le lezioni e 8 interviste a docenti professionisti e volontari operanti nelle 4 Scuole di Italiano⁸.

Questa ulteriore fase di ricerca è servita ad articolare gli indicatori relativi all’ambito della didattica. Trattandosi di ricerca valutativa, il risultato è un set di domande (riportato a fine di ogni paragrafo) finalizzato, oltre che a promuovere la conoscenza dell’oggetto di studio, anche alla raccolta di informazioni dettagliate utilizzabili per prenderne in esame e migliorarne la qualità. Il capitolo guida all’interno della relazione educativa, della gestione dell’aula, della valutazione degli esiti, rivolgendo l’attenzione ai docenti e ai volontari, che nelle loro interviste, attraverso narrazioni,

⁷ Cfr. Tabelle relative p.55

⁸ Cfr. Tabelle relative p.60

esempi, impressioni, ci descrivono la complessità della gestione quotidiana della classe e la relazione con gruppi di apprendenti tanto eterogenei.

Nell'ultimo capitolo le testimonianze degli allievi, raccolte attraverso interviste o focus group danno conferma delle dimensioni individuate, indicano possibili percorsi di approfondimento della ricerca e dimostrano come il set di indicatori sia utilizzabile per far emergere elementi di forza e di debolezza delle varie esperienze e, quindi, per poter progettare percorsi di miglioramento.

RINGRAZIAMENTI

Ringrazio Barbara Cainer, Maurizio Cividini, Laura Resta ed Emma Berizzi, Graziella Vavassori, che in qualità di coordinatori e referenti delle 4 Scuole di Italiano per Stranieri operanti all'interno del Progetto Cantadora, del Centro EdA di Ponte S. Pietro, della Comunità Immigrati Ruah e dell'Associazione L'arcobaleno, hanno contribuito alla realizzazione della ricerca dedicandovi il loro tempo, mettendo a disposizione materiali e dati, coinvolgendo docenti e allievi.

Ringrazio gli insegnanti Ileana Airoidi, Anna Cinetto, Elisa Maggi, Ilaria Merlini, Rodolfo Panza, Giulio Preziosa, Luisa Rolla e Cristina Tremaglia per la professionalità dimostrata durante le sedute osservative, durante le interviste e nell'organizzazione dei focus group.

Ancora ringrazio tutti gli allievi delle Scuole di Italiano per l'accoglienza e per la disponibilità a farsi intervistare o a partecipare ai focus group organizzati nelle 4 scuole.

Infine un ringraziamento sentito al Professor Fabio Dovigo per avermi indirizzato su questo tema, per i preziosi consigli e per la costante supervisione del progetto di ricerca .

1.

PRESENTAZIONE DELLA RICERCA

Il capitolo è dedicato alla presentazione della ricerca: ne vengono indicati i caratteri, gli obiettivi e la cornice concettuale; una particolare attenzione è data alle varie fasi del progetto di ricerca, che portano alla definizione di un set di indicatori per valutare la qualità dei corsi di alfabetizzazione per immigrati adulti.

Successivamente viene motivata la scelta dell'oggetto di indagine, facendo riferimento sia ai fenomeni di trasformazione sociale in atto, sia alla peculiarità dei processi formativi sotto indagine, che appaiono interessanti per tipologia di apprendenti coinvolti e per l'ambito di riferimento.

Di seguito, si giustifica la collocazione territoriale della ricerca empirica e la scelta dei 4 contesti formativi individuati. Infine, si presenta la metodologia a cui ci si è affidati con particolare attenzione agli strumenti utilizzati.

In questo primo capitolo, pur focalizzato sul quadro teorico di riferimento, si rimanda costantemente al livello empirico, proponendo così una scelta di esposizione propria di tutto l'elaborato e caratterizzata dal continuo feedback fra teoria e pratica, fra l'attività empirica e la riflessione teorica.

1.1 UNA RICERCA VALUTATIVA

La presente ricerca si pone l'obiettivo di costruire un *set* di indicatori utili per valutare la qualità di un oggetto, nello specifico i *corsi di alfabetizzazione per immigrati adulti*, e si può definire, di fatto, una ricerca valutativa⁹ cioè una ricerca sociale applicata alla valutazione.

1.1.1 IL PROGETTO DI RICERCA

Secondo C. Bezzi¹⁰ la ricerca valutativa richiede la predisposizione di un *disegno di ricerca* che abbia le caratteristiche di un progetto unitario e insieme flessibile, aperto a relazioni, interferenze e retroazioni e che prefiguri l'agire del ricercatore come quello

⁹ C. Bezzi, *Il disegno della ricerca valutativa*, Franco Angeli, Mi, 2003

¹⁰ *ivi*, p. 161

di "un turista che non ha organizzato il suo viaggio nei dettagli", ma che è aperto a sorprese ed imprevisti, perché è così che "il viaggio diventa un'avventura..."¹¹

Il progetto, pertanto, serve più a governare l'avventura che a predeterminare o irrigidire l'azione. Si tratta, quindi, di assumere, lungo questo "viaggio cognitivo", un abito mentale, che permetta di ri-progettare la ricerca. Infatti, è *in itinere* che si giunge a conoscere sempre più a fondo l'oggetto da indagare e ciò influenza il progetto di partenza.

Di fatto man, mano si procedeva sia nella ricerca empirica, sia negli indispensabili approfondimenti teorici, da un lato, gli interrogativi si moltiplicavano, dall'altro il tema-oggetto della ricerca si rivelava molto più articolato del previsto, soprattutto di fronte a nuovi modi di affrontare i problemi, a seconda dei differenti punti di vista degli attori in gioco.

Questo ha richiesto di interrogarsi costantemente su dove e cosa guardare e come riprendere la giusta distanza dal contesto osservato, eventualmente da dove cominciare o ricominciare, per attuare una vera programmazione retroattiva delle fasi operative della ricerca.

Ciò avvalorava il fatto che uno degli elementi centrali del disegno della ricerca valutativa sia la definizione dell'*evaluando*¹², cioè dell'oggetto da valutare, che si scopre sempre assolutamente più problematico e complesso di quanto non appaia all'inizio del percorso. Varie sono le ragioni che portano a sostenere che la definizione dell'oggetto è questione centrale nella ricerca valutativa:

- l'opacità del/i contesti
- la soggettività dell'interpretazione e dell'azione del ricercatore
- i valori sociali e culturali che permeano sia l'oggetto che lo sguardo del ricercatore.

Di conseguenza, un disegno di ricerca valutativa si propone, inizialmente, una seria riflessione sulla conoscibilità dell'oggetto, e, solo successivamente, segue la traduzione in dettaglio dei singoli interventi, cioè la definizione delle fasi operative. E' necessario, poi, provvedere alla scelta delle tecniche di indagine più adatte, che, sono una conseguenza della riflessione sull'oggetto e non il punto di partenza per indagarlo.

¹¹ Ivi, p.162

¹² ibidem

L'evaluando, specialmente quando si tratta di un processo sociale, come la formazione attuata nei *corsi di alfabetizzazione per stranieri adulti*, è polisemico, multidimensionale e, quindi, la qualità dello stesso è interpretabile in molteplici maniere. Ciò dipende dalla natura negoziale dei significati che attribuiamo a tutti i prodotti ed i processi sociali.

Infatti, durante il percorso di ricerca, sono emerse realtà dense di significati, aspettative, idee, esperienze e situazioni inattese e, per procedere, diventavano assolutamente prioritari sia l'approfondimento che la sistematizzazione dell'oggetto d'indagine.

Per fare questo si è resa necessaria, nella fase iniziale, la disponibilità ad una "immersione" nei contesti per assumerne tutta la complessità, data anche dal carattere multiculturale dell'utenza. Solo successivamente si è passati ad un percorso graduale di de-complessificazione, indispensabile per l'analisi semantica dell'oggetto. Va precisato che questa ricerca è stata realizzata in ben 4 contesti (un Centro EDA, la Comunità di Accoglienza Ruah, l'Associazione L'arcobaleno e il Progetto Cantadora) e ciò ha reso ancora più difficile il processo di riduzione della complessità, anche perché, pur con obiettivi e finalità simili, le esperienze di alfabetizzazione per stranieri adulti esplorate si sono rivelate uniche, assolutamente non omologabili. Il cuore del percorso di ricerca, perciò, è diventato la costruzione dell'informazione necessaria alla valutazione.

1.1.2 INDICATORI E COSTRUZIONE DELL' INFORMAZIONE

Costruire l'informazione significa lavorare attivamente e approfonditamente alla definizione dell'oggetto da valutare, ma anche avere sempre presente che quella che alla fine sortirà sarà solo una delle sue possibili significazioni.

Infatti, noi *"conosciamo per indizi, per schizzi, per schemi. E per quanta sia la minuzia con cui realizziamo il nostro affresco del mondo, esso sarà sempre una poverissima rappresentazione della realtà"*¹³

"Costruire immagini del mondo sarebbe impossibile se noi non trascogliessimo (quasi sempre in modo inconsapevole), all'interno del fluire incessante delle percezioni dei

¹³ M.Palumbo, "Gli indicatori valutativi", *Rassegna Italiana di Valutazione*, a.VII, n.27, 2003, pp.107-129

nostri sensi, quelle da incrociare con le nostre «caselle mentali», per denominare oggetti o assegnare a questi caratteristiche o proprietà.»¹⁴

Questa affermazione avvalorata l'utilità del processo di costruzione di indicatori come supporto e strumento di conoscenza, infatti P.F. Lazarsfeld, in apertura al suo noto saggio "Dai concetti agli indici empirici," uno dei pilastri della teoria della ricerca sociale osserva che "Nessuna scienza considera il proprio oggetto nella sua pienezza reale. Ne sceglie alcune proprietà e cerca di stabilire delle relazioni tra esse".¹⁵

M. Palumbo¹⁶ sostiene che queste due proposizioni richiamano due cardini della ricerca empirica:

- a) che è possibile conoscere solo in modo parziale, scomponendo l'oggetto in parti accessibili ai nostri strumenti di rilevazione empirica;
- b) che lo scopo della conoscenza non è solo descrittivo, ma anche interpretativo, ossia saper leggere, attraverso i diversi fenomeni studiati, delle regolarità più generali.

Lo stesso Lazarsfeld afferma infatti che "tutte le scienze sociali devono affrontare il problema di muovere da osservazioni semplici per trarre inferenze su 'oggetti' più complessi".¹⁷ Il ricercatore, in questa logica, non va a raccogliere o scoprire dati preesistenti, ma li costruisce *in itinere* ed il modo migliore per farlo è quello della riduzione della complessità, agita per passaggi successivi (Fig.1), seguendo quello che è stato definito "paradigma lazarsfeldiano", con riferimento alla teorizzazione operata da P.F. Lazarsfeld a partire dagli anni Cinquanta. Tale riduzione si può così sintetizzare:

1. il problema al centro della riflessione viene assunto nella sua complessità come *concetto chiave*;
2. al fine di renderne possibile la fase esplorativa si individuano gli elementi costitutivi del concetto, denominati *dimensioni e sottodimensioni*;
3. per successiva articolazione si individuano *gli indicatori* attraverso cui si può giungere ad una specificazione operativa dei concetti;

¹⁴ Ibidem

¹⁵ P.F. Lazarsfeld. "Dai concetti agli indici empirici", in P. F. Lazarsfeld e R. Boudon (a cura di), *L'analisi empirica nelle scienze sociali. I: Dai concetti agli indici empirici*, Il Mulino, Bologna, 1969 pp. 41-52 .

¹⁶ M.Palumbo op.cit., pp.107-129

¹⁷ P.F. Lazarsfeld, op.cit.

4. si procede, infine, ad una ulteriore riflessione che porta a formulare domande utili per avvicinarsi sempre più ai riferimenti empirici concreti dell'oggetto, per guidare l'osservazione, per raccogliere informazioni.

Insomma, definire l'oggetto, o meglio in questo caso, il processo sociale da valutare (significarlo, argomentarlo, concettualizzarlo), è la pietra angolare attorno a cui si costruisce l'edificio della ricerca valutativa.¹⁸

1.1.3 ESPORTABILITÀ DEI RISULTATI

Nella ricerca valutativa si può parlare di interpretazione piuttosto che di descrizione oggettiva del processo sociale o di spiegazione dello stesso. Proprio per questo un elemento importante è l'onestà di comprendere che la costruzione dell'edificio valutativo, che procede attraverso l'individuazione di indicatori sempre più specifici, vale per come e dove la costruiamo, cioè vale in ambiti specifici e che, anche se parzialmente esportabile, non può essere considerato un modello *standard* da riutilizzare.

Si tratta, di fatto, di accettare una difficile generalizzabilità che dipende non tanto dalla metodologia della ricerca scelta, quanto dal fatto che i concetti che utilizziamo relativi al sociale sono- come sostiene G.Sartori- fortemente contestualizzati, “*a tal punto imbevuti di contesto, così fundamentalmente radicati nella loro rispettiva cultura, storia e località da essere «incommensurabili»*”¹⁹, perciò andranno costruiti indicatori capaci di “viaggiare comparativamente”²⁰ cioè andranno attentamente considerate le condizioni di *esportabilità* degli indicatori per poterli utilizzare in contesti differenti.

Come e quanto sia possibile superare la *contestualità* degli indicatori è un problema che molti studiosi si sono posti, come riferisce L. Cannavò nel suo scritto²¹. Alcuni studiosi ritengono che gli indicatori possono essere considerati strumenti di comparabilità in quanto semplificano a modelli gli oggetti di osservazione, invece, secondo altri essi sono inesportabili, mentre Cannavò²², sostiene che non ci sono

¹⁸ C. Bezzi, op. cit., p. 230

¹⁹ G.Sartori, “Comparazione e metodo comparato” in G. Sartori, L.Molino (a cura di), *La comparazione nelle scienze sociali*, il Mulino, BO 1991, p.38

²⁰ Cannavò, *Teoria e pratica degli indicatori nella ricerca sociale*, LED, MI, 1999. p.62

²¹ Cannavò, op. cit.

²² Ivi, pag.65, pp. 89 e segg.

possibilità di riproducibilità, ma solo di esportabilità limitata a contesti simili e rispetto a medesimi concetti. Infatti, egli afferma che il piano di azione di questo tipo di ricerca è evidentemente quello *micro*; all'interno di questo piano, il termine ipotesi significa letteralmente “supposizione” e quindi “congettura”. E' chiaro che l'ambito *micro* assegna all'ipotesi un ruolo circoscritto, orientativo e che i guadagni della ricerca si potranno solo eventualmente e cautamente esportare. Le possibili generalizzazioni avverranno per *parainferenza induttiva* (uniformità tendenziali). Le generalizzazioni che si basano su indicatori, cioè su costrutti parziali di cui è presupposta, o postulata o costruita la rappresentatività semantica nei confronti di un sistema *as a whole*, indicano solo dei *trends* del sistema indagato, cioè uniformità tendenziali, di cui va sottolineato il carattere congetturale ed induttivo, dato che gli indicatori rappresentano un modello ridotto del sistema considerato.²³

F. Dovigo precisa che “*la costruzione di un indicatore è frutto di una scelta che consente di mettere in risalto una parte per il tutto. Tuttavia la scelta non stabilisce connessioni unilineari*”²⁴ valide sempre e comunque, “*in altri termini non esistono sistemi di indicatori prêt-à-porter*”²⁵ che, messi a punto, possano essere tranquillamente esportati. I sistemi di indicatori in ambito sociale risultano comunque efficaci e funzionali, in quanto sono in grado di rendere conto delle caratteristiche specifiche dei contesti di riferimento.

Nel campo della valutazione, gli indicatori presentano una peculiarità ulteriore: le loro modalità di costruzione e di impiego tengono conto della necessità di favorire la produzione di un giudizio; incorporano cioè una finalità valutativa, riconducibile alla politica pubblica (al programma o all'intervento) che deve essere valutata, svolgono pertanto una funzione di *learning* unita a una funzione di *accountability*, due funzioni preziose per introdurre azioni di miglioramento o di cambiamento.

Nella Fig.1, riportata nella pagina seguente, viene presentato lo schema “classico” di avvicinamento graduale dal concetto agli indicatori. C. Bezzi sostiene che la ricerca sociale ha coniato da tempo i termini specifici per indicare i differenti livelli di questo processo conoscitivo di riduzione della complessità secondo un percorso che segue un ordinamento gerarchico-scompositivo e questi sono *concetto, dimensione,*

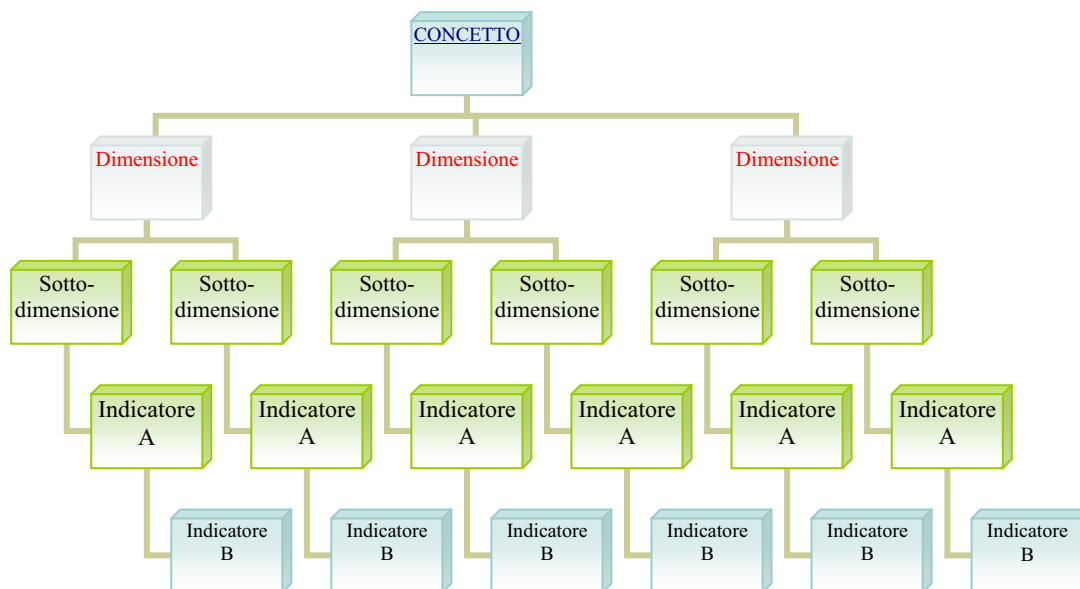
²³ L. Cannavò, op. cit., p.115 e segg.

²⁴ F. Dovigo, *Fare differenze*, Erikson, Trento, 2007, p. 72

²⁵ *ivi*, p.73

sottodimensione e indicatore. Pertanto critica l'utilizzo di altri termini con significati più o meno simili, ma non supportati da apparati teorici consolidati (es: aspetti, caratteri, criteri), perché possono ingenerare confusione.²⁶

Fig. 1 Dal concetto agli indicatori (schema)



1.1.4 INDICATORI VALUTATIVI

In letteratura il termine *indicatore* viene spesso utilizzato con il significato generico di “numero”, “dato” o “carattere”. Gli indicatori non sono dati, né necessariamente numeri, bensì elementi informativi, facilmente operativizzabili che indicano con un rapporto incerto, o meglio, probabilistico un concetto non altrimenti indagabile; per esempio il rossore del volto può essere un indicatore di timidezza, la professione può essere un indicatore della capacità di spesa di un individuo, il consumo energetico nazionale può essere un indicatore del livello medio dei consumi e, quindi, della ricchezza media nazionale²⁷. L.Ricolfi²⁸ precisa, a proposito degli indicatori e della loro funzione, che Lazarsfeld può annoverarsi fra i fondatori di un paradigma semantico-indiziario, per il quale fra variabili latenti (*concetti*) e variabili manifeste (*indicatori*) si instaura un rapporto indiziario. Un altro aspetto importante

²⁶ C. Bezzi, op. cit., p.230

²⁷ L.Cannavò, op.cit., p. 92

²⁸ L. Ricolfi,(a cura di), *La ricerca Qualitativa*, NIS, Roma, 1999

dell'indicatore è che “*non esiste in forma isolata, ma soltanto come componente di un sistema (di indicatori appunto), che ha significato e può essere compreso solo attraverso il confronto fra più dimensioni*”.²⁹

Nella ricerca sociale spesso si usano i termini *indicatori statistici* (in forma di numero) e *indicatori sociali* (concetti con basso livello di astrazione). M. Palumbo in due scritti³⁰ ne sintetizza differenze ed analogie, soprattutto insistendo sul fatto che le due accezioni corrispondono, in realtà, a due diverse strategie di costruzione degli indicatori stessi: la prima prende avvio dai dati disponibili, facilmente misurabili, li considera indicatori e definisce, solo in seconda battuta, se possono essere validi rispetto al concetto al centro della ricerca, mentre la seconda strategia privilegia il processo di chiarificazione intellettuale che va ad individuare successivamente gli indicatori. Certamente in un disegno di *ricerca valutativa* si privilegia la seconda accezione.

Infatti, la convinzione che determina questa scelta è il ritenere che i dati non preesistano di per sé e vadano solo trovati, allora sarebbe ovvio che il compito del ricercatore sia solo cercarli, ma che, per quanto concerne i processi sociali complessi, il dato sia negoziato, fortemente connotato dagli attori sociali in gioco, fra cui il ricercatore e, quindi, l'interesse si deve spostare alla logica della costruzione, cioè dell'elaborazione degli indicatori.

Va precisato che M. Palumbo nei suoi scritti non usa i due termini- indicatori statistici e sociali- in modo esplicito, ma riferisce di *accezione statistica e lessico della ricerca sociale*. Per quanto riguarda questa ricerca e, in accordo con C. Bezzi, che ritiene diffuso impropriamente anche con altre definizioni il termine *indicatore sociale*, si opterà per l'opzione lessicale *indicatori valutativi*, intendendo in tal modo un'informazione rilevante e interpretativa sull'oggetto.

Il punto di riferimento è il testo di L. Cannavò, che propone una tabella classificatoria di indicatori molto vasta, e, nella undicesima categoria (K) di tale tabella, individua due tipi di indicatori che prendiamo a riferimento, cioè gli *informatori* e gli *stimatori*³¹, che di fatto traducono il senso di L. Cannavò sostiene che gli *indicatori*

²⁹ F. Dovigo, *Fare differenze*, op. cit., p.70

³⁰ M. Palumbo, "Gli indicatori valutativi", *Rassegna Italiana di Valutazione*, a. VII, n. 27, 2003, pp. 107-129
M. Palumbo "Valutazione di processo e d'impatto: l'uso degli indicatori fra meccanismi ed effetti", in *Valutazione 2001. Lo sviluppo della valutazione in Italia*, a cura di Nicoletta Stame, Franco Angeli, MI, 2001

³¹ L. Cannavò, op.cit. pp.180 e segg.

informativi “sono elementi di sistemi o processi ad elevata complessità ed hanno una funzione di orientamento valutativo ed interpretativo “ mentre gli indicatori estimatori “vengono selezionati al fine di consentire valutazioni complessive [...] di interventi economico sociali o di politiche pubbliche”.

Un'altra caratteristica degli *indicatori valutativi*, evidenziata da M. Palumbo³², è che gli indicatori, che specificano il concetto, si vanno costruendo di pari passo con la raccolta e l'analisi delle informazioni disponibili nei contesti, dato che l'esplorazione semantica del concetto non può esistere come ricerca astratta, collocata in un mondo illusorio, separato dalla concretezza dell'agire. Infatti, il concetto, per complesso che sia, non è certo un'astrazione universale, ma è frutto di negoziazioni intersoggettive che lo ridisegnano continuamente. Gli indicatori valutativi, perciò, si definiscono progressivamente e, contestualmente, ridefiniscono il concetto: di qui l'importanza che acquisisce ogni informazione disponibile raccolta sul campo, poichè si pone come elemento significativo nella definizione dell'oggetto da valutare.

Come in ogni ricerca qualitativa, pertanto, viene richiesta una strategia euristica, cioè in grado di utilizzare schemi di conoscenza per dare intelligibilità e pertinenza agli elementi sparsi e frammentari che si raccolgono sul campo; in questo caso gli schemi orientano l'attribuzione di significato alle evidenze raccolte e, reciprocamente, le informazioni guidano la trasformazione degli schemi: lo sviluppo della conoscenza avviene attraverso una ricostruzione *ragionevole* dell'oggetto indagato. L'atteggiamento mentale è di continuo confronto tra ricostruzioni e revisioni di schemi mentali e informazioni che vengono dall'esperienza.³³

Si tratta di un percorso circolare (concetto/informazioni/concetto) che è il cuore della ricerca valutativa e che richiede un'interazione continua fra teoria e prassi. Il ricercatore agisce nei contesti, osserva, costruisce relazioni, scopre elementi che influenzano e modificano il suo stesso modo di affrontare il processo di scomposizione del concetto iniziale. La ricerca avviene contemporaneamente a due livelli, quello teorico e quello empirico, attraverso un percorso in cui si integrano continuamente riflessione ed esperienza. Dentro questo percorso gli indicatori rappresentano una sorta di bussola, uno strumento importante di orientamento e di conoscenza.

³² C. Bezzi, op.cit.

³³ L. Ricolfi, op.cit., p.32

1.1.4 DAL CONCETTO AGLI INDICATORI

1.1.5.1 IL CONCETTO

Il problema iniziale, ampio oggetto della ricerca valutativa corrisponde a ciò che viene definito *concetto*, si tratta di un concetto-termine che produce una rappresentazione mentale, non a caso P.F. Lazarsfeld usa il termine *imagery*, cioè precisamente immagine mentale evocata dal linguaggio con un approccio psico-semantic.³⁴

Concetto è una categoria di pensiero, che media fra teoria e realtà empirica³⁵, cioè è luogo di significati socialmente costruiti, che contribuisce alla comunicazione. Si distingue dalla proposizione perché non può essere falsificato e nelle scienze sociali orienta l'attività dello studioso.³⁶

La caratteristica del concetto è di essere “*uno strumento insieme stabile e provvisorio, ce ne serviamo continuamente presupponendo che un certo concetto significhi per ognuno la stessa cosa e al tempo stesso ci troviamo costantemente a precisarne e rinegoziarne il significato, in quanto costruito sociale che prende forma in un contesto variabile e intersoggettivo*”.³⁷

In questo caso si considerano i *corsi di alfabetizzazione per adulti immigrati*, un programma di formazione specifico, ma non semplice, che va opportunamente processato per trovarne gli indicatori e che rimanda a un insieme complesso di significati e di valori che riguardano l'accoglienza e l'inclusione sociale, la costruzione dell'identità, la possibilità di comunicare e di intessere relazioni, il tema dell'incontro tra differenti culture.

1.1.5.2. LE DIMENSIONI

Le difficoltà nel definire il concetto portano a ricercarne le *dimensioni costitutive*, attraverso il processo già presentato di scomposizione semantica (Fig.1). Tali dimensioni possono essere denominate anche componenti o sub-concetti. Secondo Cannavò³⁸, la dimensione è una specie di filtro fra il concetto non ben definito e i

³⁴L. Cannavò, op.cit., p.49

³⁵L. Cannavò, op. cit., pp. 116 e segg.

³⁶C. Bezzi, *Feare differenze*, op. cit., p. 234

³⁷F. Dovigo, op.cit., p.76

³⁸L. Cannavò, op.cit., p. 50

successivi indicatori che, invece, ne rappresentano l'operativizzazione; A. Marradi³⁹, al contrario, passa direttamente dai concetti agli indicatori, considera le dimensioni soprattutto per la loro ampiezza di significati, ancora dei veri e propri concetti. Le dimensioni sono il frutto di un'operazione analitico-classificatoria, ma proprio a sostegno di quanto sopra affermato, possono in parte scaturire anche da un iter empirico-induttivo.. Nel nostro caso, per esempio, (Fig.2) sono state individuate almeno quattro dimensioni costitutive dell'evaluando: *Accoglienza, Formazione, Socializzazione ed Integrazione*. Questo è avvenuto a partire da un approfondimento teorico del concetto di partenza, ma anche raccogliendo ed analizzando documenti, dati, verbali, raccolti nei diversi contesti indagati, che hanno aggiunto informazioni preziose per orientare la scelta relativa alle dimensioni.

Le stesse, essendo ciascuna di esse un sub-concetto molto vasto e polisemico, sono state scomposte in varie *sotto-dimensioni*, definite in base alla letteratura scientifica sull'argomento, alla interpretazione del ricercatore, ad osservazioni svolte nei contesti ed alle relazioni costruite.

Per fare un esempio, la dimensione *Formazione* è stata scomposta 3 sotto-dimensioni: *Ambito*, cioè la definizione del settore formativo (formazione linguistica per adulti stranieri), *Offerta Formativa*, cioè le sue caratteristiche (in termini quantitativi e qualitativi) e *Processi* attivati per la sua organizzazione (progettazione, realizzazione e controllo).

1.1.5.3. GLI INDICATORI

Ogni sotto-dimensione viene poi articolata in unità sempre più piccole, osservabili, appunto gli *indicatori*, che discendono dalle sottodimensioni. L'indicatore equivarrebbe alla specificazione del significato delle dimensioni. Per esempio, nel set messo a punto nella presente ricerca risultano essere indicatori della sotto-dimensione *Offerta Formativa* le *Finalità*, le *Risorse* a disposizione, l'*Articolazione* dei corsi e degli orari. Ciascun indicatore può essere a sua volta scomposto in indicatori più specifici in un graduale processo di avvicinamento alla realtà osservabile. L'indicatore si colloca al livello di definizione concreta, quella che corrisponde alle azioni, ai risultati, agli elementi che descrivono un processo.

³⁹ A. Marradi, *Costruire il dato. Sulle tecniche di raccolta delle informazioni nelle scienze sociali*, Franco Angeli, MI, 1988, pp.. 32-34

Gli indicatori (vedi Fig.2) vengono, infine, *operativizzati*, ovvero accompagnati da definizioni operative, che al ricercatore paiono opportune e congruenti per rilevare come si manifesti l'indicatore che ha isolato (es. domande per un questionario, per interviste o focus group, indicazioni per la costruzione di una check list.)

1.1.5.4. OPERATIVIZZARE GLI INDICATORI

Riferendoci alla Fig.2 di seguito riportata, ed alla dimensione *Formazione* relativamente all'Indicatore 1.2.2, cioè *Articolazione dell'Offerta*, si è giunti a 2 ulteriori specificazioni:

1.2.2.1 Corsi e Orari

1.2.2.2 Iscrizioni e Frequenza

Rispetto al primo dei due indicatori specifici sono state elaborate le seguenti domande utili per sia guidare l'osservazione, sia per strutturare la traccia per le interviste o i focus group:

- *Quanti sono in media i corsi attivati in un anno?*
- *Sono corsi per livello?*
- *Come sono definiti i livelli?*
- *Quale è la numerosità dei gruppi classe?*
- *Sono gruppi flessibili?*
- *E' possibile passare da un corso ad un altro di livello differente in itinere?*
- *Le fasce orarie proposte tengono conto delle esigenze dell'utenza?*
- *Ci sono "passerelle" da una scuola all'altra ?Perchè? come vengono attuate?*

Rispetto al secondo indicatore specifico sono state individuate come domande utili a guidare il ricercatore:

- *Quale andamento hanno avuto negli ultimi anni le iscrizioni?*
- *Quale è il bacino di utenza di riferimento?*
- *E' possibile iscriversi a corso già iniziato?*
- *Come si risponde alle richieste urgenti?*
- *Si opta per moduli brevi?*
- *Cosa succede a chi frequenta saltuariamente?*
- *Quali scelte didattiche per ovviare alla discontinuità di frequenza?*
- *Cosa succede se non si frequenta il corso a cui si è iscritti?*
- *Cosa succede a chi interrompe la frequenza?*
- *E' possibile rientrare dopo lunghe assenze?*

Si tratta di domande a risposta aperta, che si orientano verso aspetti di ordine qualitativo, riferite più ai processi o alle azioni di operatori ed utenti che ad elementi strutturali. Questo tipo di domande indirizzano verso strumenti adatti a raccogliere informazioni piuttosto che dati e adatti a registrare i differenti punti di vista (osservazione, interviste, focus group). Va anche precisato che una ricerca che si svolge in contesti specifici come i quattro considerati (piano *micro*), richiede un'esplorazione approfondita e significativa dei vari casi, che utilizzi il linguaggio narrativo piuttosto che quello numerico. Questo non significa ignorare i dati quantitativi, ma saperli incrociare con le informazioni raccolte per interpretarli.

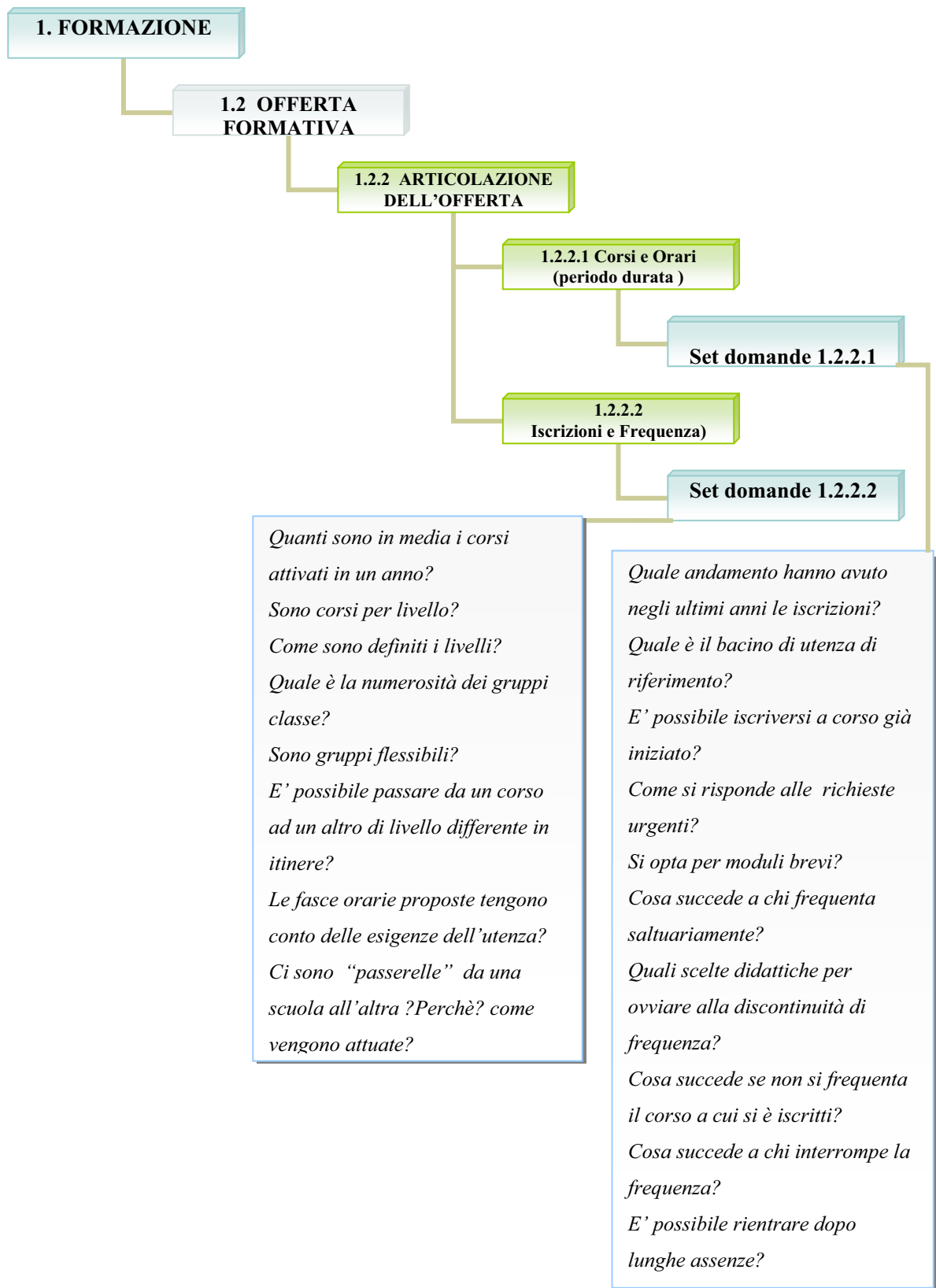
Questa fase operativa della ricerca si agisce prevalentemente dentro i diversi contesti, perché, se da una parte, giungere agli indicatori, a partire da un concetto ampio, significa intraprendere un processo di deduzione, che ci permette di distanziarci dalla varietà e densità della realtà, dall'altra è proprio la capacità di mantenersi radicati ai concreti contesti considerati, che può garantire dell'efficacia degli indicatori individuati. Quindi la densità dell'empirico, da cui va presa una necessaria distanza, dopo la fase esplorativa, viene recuperata attribuendole nuovi significati, grazie all'adozione di metodi e strumenti che consentano di rintracciare aspetti significativi e di osservare relazioni, pratiche, aspettative, che caratterizzano i vari contesti. *“Di fatto, organizzare un sistema di indicatori significa sviluppare un insieme di domande che vanno dal semplice al complesso”*.⁴⁰

Nel caso della presente ricerca l'operativizzazione degli indicatori, finalizzata alla raccolta di informazioni dettagliate, dovrebbe poter evidenziare l'impatto dei corsi di alfabetizzazione osservati rispetto agli obiettivi generali che l'Ente o gli Enti si erano posti nell'attivarli o rispetto ai bisogni dell'utenza, per aumentare la conoscenza a fini valutativi ed introdurre azioni di miglioramento.

40

F. Dovigo, *Fare differenze*, op. cit.p.82

Fig.2 Esempio di percorso di scomposizione: dalla Dimensione *Formazione* all'operativizzazione dell'indicatore *Articolazione dell'Offerta*



1.2. IL CONCETTO DI PARTENZA

1.2.1. L' OGGETTO DI STUDIO

Innanzitutto, va precisato che il concetto di partenza della ricerca, i corsi di alfabetizzazione per adulti stranieri, pur indicando un'esperienza che appare ancora di nicchia nell'ampio panorama della formazione per adulti, è sembrato essere un oggetto di studio interessante, perché operatori e apprendenti, all'interno di questi corsi nell'ultimo decennio, si sono misurati con problemi e situazioni, come il contesto multiculturale, l'eterogeneità dell'utenza, la flessibilità organizzativa e didattica, che caratterizzeranno sempre più, in futuro, la formazione, quindi, dalle buone pratiche in atto è possibile trarre indicazioni per possibili miglioramenti.

1.2.1.1. LA CONSISTENZA DEI FLUSSI MIGRATORI⁴¹

Le migrazioni sono, oggi, un fenomeno epocale, che investe l'intero pianeta e che sta cambiando e cambierà sempre più lo scenario nel quale viviamo. Attualmente, in Europa, l'Italia si posiziona subito dopo la Germania, rispetto ai flussi migratori in entrata e, a causa della sua collocazione geografica, rappresenta anche un crocevia di migrazioni in transito, diventando quindi un grande paese di immigrazione.

La popolazione straniera, che risiede regolarmente in Italia al 1° gennaio 2008, si avvicina ai 4.000.000, su circa 59 milioni di italiani, con una incidenza del 6,7% (leggermente al di sopra della media).

Tab. 1 - Stranieri presenti in Italia. Anni 2006-2008

	1.1.2006	1.1.2007 (migliaia)	1.1.2008	Variazione 2007-2008
Totale regolari	3.012	3.633	3677	+44
<i>di cui:</i>				
- residenti	2.671	2.939	3433	+494
- regolari non residenti	341	694 (a)	244 (b)	-450
<i>Totale irregolari</i>	<i>650</i>	<i>349</i>	<i>651</i>	<i>+302</i>
<i>Totale presenti</i>	<i>3.662</i>	<i>3.982</i>	<i>4328</i>	<i>+346</i>

(a) Comprensivi di circa 400mila soggetti beneficiari dei decreti flussi del 2006 (e che hanno poi ottenuto nel 2007 il permesso di soggiorno e l'iscrizione anagrafica).

(b) Stima sulla base dell'incidenza accertata nei dati dell'Osservatorio Regionale lombardo, rilevazione del 2008.

Fonte: Istat e stime Fondazione Ismu

⁴¹ - Fondazione ISMU, *Quattordicesimo rapporto sulle migrazioni 2008*, Franco Angeli, Milano, 2009
- Fondazione ISMU, *VIII rapporto Regionale sulle migrazioni 2008*, ISMU, Milano, 2009
- A. Menonna, M. Blangiardo (a cura di), *Quinto Rapporto sull'immigrazione straniera nella Provincia di Bergamo. Anno 2008*, ISMU, Milano, 2009

Quasi il 40% degli stranieri proviene dalla regione europea (Polonia, Ucraina, Albania e Romania contribuiscono massicciamente a questo dato: tanto che la prima collettività residente oggi – quasi raddoppiata in 2 anni- è quella rumena), il 29% proviene dall’Africa (al terzo posto quanto a presenze regolari si colloca la collettività marocchina, seguita a poca distanza da quelle tunisina e senegalese), il 19% viene dall’Asia (Cina, Filippine ed India i paesi con numero maggiore di presenze) e il restante 12% dall’America Centrale e Meridionale (in particolare da Ecuador, Perù e Brasile, ma in leggero decremento).

Tab. 2 - Principali cittadinanze nella popolazione straniera residente: 2007-2008

Primi 20 paesi	Valori assoluti (migliaia)		Incidenza percentuale (totale stranieri = 100)		Variazione 2007-2008	
	1 gen. 07	1 gen. 08	1 gen. 07	1 gen. 08	Assoluta	%
Romania	342	625	11,6	18,2	283	82,7
Albania	376	402	12,8	11,7	26	6,9
Marocco	343	366	11,7	10,7	23	6,7
Cina	145	157	4,9	4,6	12	8,3
Ucraina	120	133	4,1	3,9	13	10,8
Filippine	101	106	3,4	3,1	5	5,0
Tunisia	89	94	3,0	2,7	5	5,6
Polonia	67	90	2,3	2,6	23	34,3
Macedonia	72	78	2,4	2,3	6	8,3
India	69	77	2,3	2,2	8	11,6
Ecuador	70	73	2,4	2,1	3	4,3
Perù	66	71	2,2	2,1	5	7,6
Egitto	64	70	2,2	2,0	6	9,4
Moldova	56	69	1,9	2,0	13	23,2
Serbia/M	74	69	2,5	2,0	-5	-6,8
Senegal	60	63	2,0	1,8	3	5,0
Sri Lanka	57	61	1,9	1,8	4	7,0
Bangladesh	46	55	1,6	1,6	9	19,6
Pakistan	50	49	1,7	1,4	-1	-2,0
Nigeria	38	41	1,3	1,2	3	7,9
<i>I 20 paesi</i>	<i>2.305</i>	<i>2.749</i>	<i>78,4</i>	<i>80,1</i>	<i>444</i>	<i>19,3</i>
<i>Tutti i paesi</i>	<i>2.939</i>	<i>3.433</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>494</i>	<i>16,8</i>

Fonte: Elaborazioni ISMU su dati Istat

I flussi migratori registrati negli ultimi 10 anni sono tra i più alti della storia d’Italia, paragonabili, se non superiori, al consistente esodo verso il Nord e l’estero degli Italiani nel secondo dopoguerra.

Pur con alcuni elementi negativi di illegalità, che si annidano in processi così ampi, l'immigrazione è complessivamente un fenomeno di segno positivo e concorre al rimedio di alcuni dati di criticità del nostro paese.

La transizione demografica in atto, infatti, sta trasformando l'Italia da paese dall'età media avanzata in uno dei paesi tra i più "vecchi" del mondo e gli immigrati sono una popolazione giovane, in grado di assicurare il ricambio generazionale: l'80% ha meno di 45 anni, mentre sono molto pochi quelli che hanno superato i 55 anni. Inoltre, il tasso di fecondità delle donne straniere è in grado di assicurare il ricambio della popolazione (2,51 figli per donna), a differenza di quanto avviene tra le italiane (1,26 figli in media).⁴²

Tab. 3 - Italia: dinamica delle nascite specificate rispetto alla cittadinanza. Anni 2008-2030

<i>Anni</i>	<i>Nati italiani</i>	<i>Nati stranieri (migliaia)</i>	<i>Totale nati (a)</i>
2008	493	72	565 (9,5)
2010	480	83	563 (9,3)
2015	452	89	541 (8,8)
2020	433	90	523 (8,5)
2025	423	92	515 (8,3)
2030	419	96	515 (8,3)

(a) Entro parentesi si riporta il corrispondente valore del tasso di natalità (nati per 1.000 residenti)

Fonte: Elaborazioni ISMU su dati Istat

Secondariamente, gli stranieri costituiscono, all'interno dell'attuale mercato del lavoro, un apporto necessario, per questo negli ultimi 3 anni sono state registrate ben un milione e mezzo di domande di assunzione di lavoratori stranieri da parte di aziende e famiglie italiane.

Le tipologie di inserimento lavorativo evidenziano le diverse caratteristiche del territorio: nel Nord prevalgono il lavoro in azienda ed il lavoro autonomo, nel Centro il lavoro autonomo e in famiglia, nel Sud il lavoro agricolo ed in famiglia. Nell'insieme si tratta di più un milione e mezzo di persone, con un'incidenza sul totale che supera il 10% degli occupati in diversi comparti.

Le piccole imprese sono protagoniste delle assunzioni nei 3/4 dei casi. Pur in una situazione economica difficile come l'attuale è prevista la necessità di nuovi lavoratori stranieri, che garantiscono in alcuni settori il buon andamento del mercato.⁴³

⁴² Caritas/ Migrant.es, *Dossier Statistico Immigrazione 2008*

⁴³ Ivi

Tab. 4 - Confronto tra assunzioni di lavoratori autoctoni e di immigrati previste dalle imprese per il 2008, per principali gruppi professionali

	<i>Ass. immigrati non stag. (V.a.)</i>	<i>Ass. autoctoni non stag. (V.a.)</i>	<i>Incidenza % immigrati su autoctoni</i>
Dirigenti	90	2.210	4,1
Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione	2.810	33.120	8,5
Professioni tecniche	8.910	124.860	7,1
Impiegati 8.450		85.450	9,9
Professioni qualificate nelle attività comm. e nei servizi	39.690	138.750	28,6
Operai specializzati	39.080	127.470	30,7
Conduttori d'impianti e operai semiq. add. a macch. fissi e mob.	26.250	87.030	30,2
Professioni non qualificate	42.520	61.210	69,5
<i>Totale</i>	<i>167.800</i>	<i>660.090</i>	<i>25,4</i>

Fonte: Unioncamere – Ministero del Lavoro, *Sistema Informativo Excelsior*, 2008

La massima concentrazione di lavoratori immigrati, pari ai due terzi del totale, si rileva nel Nord. A Brescia è nato all'estero 1 lavoratore ogni 5 occupati; a Mantova, Lodi e Bergamo 1 su 6; a Milano 1 su 7; sempre a Brescia è nato all'estero 1 assunto ogni 3 e a Milano 1 ogni 4, mentre in tutta la Lombardia i nuovi assunti quasi per la metà (45,6%) sono nati all'estero. Nel Veneto, all'inizio del 2000 erano 20.000 le aziende che ricorrevano a lavoratori stranieri, mentre ora sono 40.000. Nel Lazio vi è solo un decimo di questa tipologia di lavoratori, ma sono tanti quanti nell'intero Mezzogiorno, dove in alcuni settori come l'agricoltura, l'edilizia e l'assistenza alle famiglie il loro apporto è divenuto parimenti indispensabile.

Anche se il reddito medio netto da lavoro non è elevato (sui 900 euro), circa i due terzi degli intervistati si ritengono soddisfatti dell'inserimento occupazionale realizzato.

Oltre ad essere creatori di ricchezza sociale (secondo una stima della *Unioncamere*⁴⁴ contribuiscono per il 9% al Prodotto Interno Lordo), gli immigrati hanno assicurato nel 2007 un gettito fiscale di 3 miliardi e 749 milioni di euro, dei quali 3,1 miliardi per i soli versamenti Irpef e le restanti somme per diverse altre voci (Addizionale Irpef Regionale, ICI, Imposte catastali e ipotecarie), tra le quali le più consistenti sono quelle per imposta di registro (137,5 milioni) e imposta sostitutiva del reddito d'impresa (254,5 milioni di euro).

Tutti questi dati ci presentano un fenomeno che non è circoscritto né destinato ad esaurirsi, anzi la convivenza fra persone di culture e lingue differenti tende

⁴⁴ Unioncamere – Ministero del Lavoro, *Sistema Informativo Excelsior*, 2008

gradualmente a diventare un dato strutturale. Sarà una caratteristica che connoterà le future società e che andrà valorizzata per diventare risorsa e ricchezza, evitando così che degeneri in conflitti e destabilizzazione.

Dentro questo scenario le scuole di Italiano per migranti, sia per l'esperienza pluriennale improntata ad una filosofia di apertura e di accoglienza, sia per buone pratiche consolidate, sia, infine, per la loro funzione sociale, sono ambiti estremamente interessanti a cui guardare e a cui ispirarsi per costruire, in ambito formale e non formale, un'offerta formativa adeguata alle nuove esigenze.

1.2.1.2 L'EMERGERE DI NUOVI BISOGNI E NUOVE RICHIESTE SOCIALI.

Nell'ultimo decennio ed anche oggi, pur essendo superata la fase di emergenza, il costante flusso di migranti ha richiesto una capacità di accoglienza e uno sforzo organizzativo non indifferenti, che molti soggetti, dalle Istituzioni a vari livelli, alle Organizzazioni di Volontariato, dalle Cooperative, alla Chiesa, spesso in rete fra loro, hanno contribuito a mettere in campo. Sul territorio si sono così strutturate esperienze articolate finalizzate a dare risposta ai nuovi bisogni sia di immigrati che di nativi. Secondo l'Osservatorio Regionale per l'Integrazione e la Multietnicità (ISMU), la casa, il lavoro, la salute e la conoscenza della lingua italiana sembrano essere i bisogni prioritari per gli stranieri immigrati.

Se i bisogni relativi a casa, lavoro e salute rientrano fra quelli primari, meno scontato risulta il rilievo dato al problema della lingua, rilevato soprattutto fra immigrati mediamente istruiti e presenti da tempo in Italia.

Il bisogno linguistico assume, non tanto un carattere di "emergenza" per i neo-arrivati, ma piuttosto di priorità, perché permette di acquisire la padronanza di uno strumento indispensabile per muoversi nella quotidianità, ma anche per assumere un ruolo competente nell'ambiente di lavoro e nei rapporti con le istituzioni e con i servizi in genere.

I corsi di alfabetizzazione per adulti stranieri sono oggi la proposta più qualificata per rispondere al bisogno di apprendere la lingua da parte degli immigrati, ma anche uno spazio dedicato all'accoglienza, all'ascolto ed all'integrazione⁴⁵.

⁴⁵ M. Vedovelli, "La dimensione linguistica nei bisogni formativi degli immigrati stranieri" in *Lingue e culture in contatto*,. Massara, A.Giacalone Ramat,M.Vedovelli, Franco Angeli, MI, 2007

Da parte dei nativi, invece, è emerso nel tempo, sempre più forte, il bisogno di sicurezza collegato al timore del “diverso”, sollecitato in certi casi da una massiccia informazione dei mass media.

Un caso particolarmente significativo, a questo proposito, è stato quello della collettività rumena, che costituisce attualmente un quarto della presenza straniera ed è stata coinvolta in un sesto delle denunce penali presentate contro cittadini stranieri in Italia, per cui è stata additata come una presenza ad “altissimo potenziale criminale”.⁴⁶ Ciò nonostante, i dati dello stesso Rapporto sulla Criminalità, curato nel 2007 dal Ministero dell’Interno, mostrano che gli immigrati irregolari sono quelli principalmente coinvolti nei reati, ma che in generale i cittadini stranieri non delinquono più dei residenti, piuttosto sono coinvolti in reati quali la prostituzione, il contrabbando, la ricettazione, l’estorsione: una microcriminalità particolarmente visibile nella quotidianità, che determina paura e ostilità.

La percezione di insicurezza e di disagio richiede, da una parte, politiche di contrasto all’illegalità e politiche sociali inclusive, improntate contemporaneamente alla legalità e alla prevenzione (favorire l’impiego di immigrati regolari, assecondare l’esigenza di coesione delle famiglie favorendo i ricongiungimenti, assicurare controlli ma anche sostegno sociale) e, dall’altra, uno sforzo per educare alla cittadinanza attiva. Quest’ultima può diventare strumento per arginare sia i reati, sia la discriminazione, fenomeni entrambi che contrastano con la necessità di convivere con le differenze. L’ambiente formativo-educativo pare essere quello privilegiato per svolgere questa funzione e, quindi, i corsi di alfabetizzazione per adulti stranieri si ripropongono come risposta potenzialmente efficace a questa esigenza.

1.2.1.3 IL CARATTERE STABILE DEI PROGETTI MIGRATORI .

Le principali fonti statistiche, oltre al previsto costante aumento annuale della presenze di stranieri, registrano anche:

- la sempre maggior incidenza delle donne, sul totale diventata quasi paritaria a quella maschile,
- la crescente tendenza alla stabilizzazione della residenzialità
- il carattere sempre più familiare dell’insediamento,

⁴⁶ Caritas/ Migrantes, *Dossier Statistico Immigrazione 2008*

- il peso crescente dei minori e delle seconde generazioni (quasi raddoppiati negli ultimi 4 anni, pari al 22,3% del totale),
- l'incremento dell' investimento per l'acquisto di casa (il numero di proprietari di alloggio stranieri è in aumento).

Nel corso del 2007 sono nati 64.000 bambini da entrambi i genitori stranieri e, se si tiene anche conto dei minori che vengono per ricongiungimento, emerge che la popolazione minorile aumenta in Italia al ritmo di 100.000 unità l'anno. I minori stranieri residenti sono 767.060, dei quali ben 457.345 di seconda generazione, ovvero nati in Italia e quindi stranieri solo giuridicamente.

Gli studenti figli di immigrati aumentano al ritmo di 70.000 unità l'anno e hanno sfiorato le 600.000 unità nell'anno scolastico 2007-2008 ⁴⁷ con un'incidenza media del 6,4% (ma del 10% e più in Lombardia, Veneto, Emilia Romagna, Umbria) e una maggiore concentrazione nelle scuole elementari e medie.

Tutto, insomma, lascia prevedere, come sostengono le previsioni elaborate dall'ISMU ed evidenziano le tabelle di seguito riportate, che gli immigrati resteranno stabilmente in Italia e saranno sempre più numerosi. Non solo, di fronte al *trend* ipotizzato nella Tab.5, si può attribuire all'immigrazione un carattere strutturale.

Tab. 5 - Popolazione straniera residente al 1° gennaio nelle grandi ripartizioni territoriali. Anni 2008-2030

<i>Ripartizione</i>	<i>2008</i>	<i>2010</i>	<i>2015</i>	<i>2020</i>	<i>2025</i>	<i>2030</i>
	<i>(migliaia)</i>					
Nord-ovest	1.219	1.464	1.943	2.357	2.739	3.092
Nord-est	916	1.098	1.434	1.746	2.037	2.306
Centro	848	1.039	1.321	1.547	1.749	1.932
Mezzogiorno	414	519	636	669	697	724
<i>Italia</i>	<i>3.396</i>	<i>4.120</i>	<i>5.333</i>	<i>6.319</i>	<i>7.221</i>	<i>8.053</i>
	<i>Stranieri per ogni 100 italiani</i>					
Nord-ovest	8,4	10,1	13,5	16,6	19,5	22,4
Nord-est	8,8	10,5	13,7	16,7	19,5	22,1
Centro	7,8	9,6	12,2	14,4	16,4	18,2
Mezzogiorno	2,0	2,6	3,2	3,4	3,6	3,8
<i>Italia</i>	<i>6,0</i>	<i>7,3</i>	<i>9,6</i>	<i>11,4</i>	<i>13,2</i>	<i>14,9</i>

Fonte: Elaborazioni ISMU su dati Istat

⁴⁷ Ivi

Tab. 6 - Andamento dei permessi di soggiorno per lavoro e famiglia, per genere, concentrazione di genere, coniugati. Anni 1992-2007. Valori percentuali

Anno	Permessi lavoro (totale)	Permessi famiglia (totale)	Maschi lavoro	Maschi famiglia	Donne lavoro	Donne famiglia	Donne /100 uomini	Coniugati
1992	65,3	14,2	78,3	4,2	45,9	29,3	66	40,7
1995	59,8	20,0	76,0	6,6	41,2	35,5	87	46,1
1998	64,6	21,0	80,3	7,5	45,1	37,6	81	48,5
2001	60,7	26,5	78,2	10,4	40,1	45,5	85	50,4
2004	66,4	24,5	81,1	10,5	50,7	39,5	93	49,9
2007	60,6	31,6	77,8	14,6	43,6	48,4	102	54,1

Fonte: Elaborazione ISMU dati Istat/Ministero dell'Interno

Tab. 7 - Alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 1997/1998-2007/2008

Anno scolastico	V.a.	Incremento rispetto all'anno precedente	% sulla popolazione scolastica totale
1997/1998	70.657	-	0,8
1998/1999	85.522	14.865	1,1
1999/2000	119.679	34.157	1,5
2000/2001	147.406	27.727	1,8
2001/2002	181.767	34.361	2,3
2002/2003	232.766	50.999	3,0
2003/2004	282.683	49.917	3,5
2004/2005	361.576	78.893	4,2
2005/2006	424.683	63.107	4,8
2006/2007	501.494	76.811	5,6
2007/2008	574.133	72.639	6,4

Fonte: Elaborazioni ISMU su dati del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Il termine *straniero* pare essere, quindi, sempre meno idoneo a qualificare una presenza così radicata e crescente. Infatti, tra gli italiani e gli immigrati la convivenza sta diventando sempre più stretta e non è ragionevole ipotizzare una netta “separazione” tra popolazione italiana ed immigrata. Gli immigrati, in un sempre più elevato numero di casi, sono interessati ad acquisire il permesso di soggiorno per lungo-residenti, perché percepiscono la loro permanenza in Italia come tutt'altro che temporanea e qui si sposano, oppure si fanno raggiungere dai familiari. Spesso, poi, instaurano con i nativi buone relazioni che, a volte, sfociano anche in matrimoni. In 9 regioni del Nord il numero dei matrimoni misti arriva al 25% del totale. In media in Italia un matrimonio su 10, nel 2006, è stato un matrimonio misto. Infine, sempre più, l'acquisizione della cittadinanza italiana viene ritenuta dallo straniero funzionale al proprio disegno di permanenza, il che indica anche un apprezzamento per il nostro paese. Nel 2007 le richieste di cittadinanza sono state circa il doppio rispetto a tre

anni fa.⁴⁸ Una presenza di questo tipo riguarda tutti gli ambiti della vita sociale (i servizi, la professione, l'educazione, il tempo libero, l'informazione).

L'immigrato non può più essere percepito come provvisorio, come un lavoratore, che non deve diventare "visibile" nella quotidianità. Tutto ciò rende sempre più necessario potenziare la reciproca conoscenza, sia attraverso la capacità di intessere relazioni, sia di comunicare utilizzando la stessa lingua, per poter *“guardare gli immigrati non come estranei, come diversi, addirittura devianti, ma come nuovi compagni di strada in grado di fornire un nuovo apporto al nostro sviluppo.”*⁴⁹

1.2.1.4 L'INCONTRO FRA DIFFERENTI LINGUE E CULTURE.

Da parte della società d'approdo è indispensabile procedere ad un salto culturale nei confronti dell'immigrazione: la percezione delle diversità può far nascere timori e chiusure e ciò tende all'esclusione sociale, mentre la necessità è quella di superare le contrapposizioni e lo "scontro di culture" per intraprendere il cammino verso una società interculturale e meticcia. Il Dossier Immigrazione Caritas 2001, attraverso uno studio dell'Università per Stranieri di Siena, censì già allora 150 lingue diverse presenti sul territorio nazionale. Ogni lingua è portatrice di ricchezza culturale e le lingue e gli scambi veicolano contenuti e favoriscono contatti fra persone e paesi di origine. E' questo il primo passo per un cambiamento di mentalità e per il superamento di avversioni aprioristiche e stereotipi verso la diversità degli immigrati (di colore, di cultura, di religione). I contesti delle Scuole di Italiano per stranieri sono contesti privilegiati rispetto a tale obiettivo, perché sono spazi di incontro "protetto", che possono funzionare solo mettendo in campo il desiderio di conoscersi e parlarsi, lo sforzo di mettersi in discussione, l'interesse a contaminarsi a vicenda nel senso di un positivo scambio di idee, di esperienza, di valori e stili di vita. Sono ambienti, in cui coesistono e cooperano persone e storie differenti, sono luoghi di crescita reciproca e di co-costruzione di una nuova identità e di una cittadinanza che guarda al futuro.

⁴⁸ Caritas/ Migrantés, *Dossier Statistico Immigrazione 2008*

⁴⁹ *ivi*

1.2.2 CARATTERISTICHE GENERALI DEI CORSI

I corsi di alfabetizzazione per stranieri si collocano, all'interno delle proposte di formazione per adulti, come un'esperienza peculiare per alcuni elementi caratterizzanti: il profilo dell'apprendente adulto interessato, le strategie di insegnamento utilizzate, l'oggetto della formazione che non è semplicemente un codice con le sue regole, ma è lingua come terreno di incontro fra culture.

1.2.2.1 IL PROFILO DELL'APPRENDENTE

Nei corsi di alfabetizzazione per stranieri adulti sembra siano presenti al massimo grado i presupposti teorici fondamentali dell'andragogia, formulati da M. Knowles⁵⁰. La teoria andragogica⁵¹ sviluppata da Malcom Knowles ed i contributi di A. Tough sullo stesso tema convergono a sostenere come fondamentali i seguenti presupposti nell'apprendimento in età adulta⁵²:

- Il bisogno di conoscere: gli adulti sentono l'esigenza di sapere perché occorra apprendere qualcosa. Quando gli adulti iniziano ad apprendere per conto loro investono una considerevole energia nell'esaminare i vantaggi che trarranno dall'apprendimento. Il primo compito del facilitatore dell'apprendimento è, quindi, aiutare i discenti in questo risveglio di consapevolezza: gli allievi stranieri già sanno che una maggior competenza linguistica potrà garantire loro maggior autonomia nella vita quotidiana e un più facile inserimento nel contesto di vita del paese ospitante

“Ma io sono venuta scola, el motivo principale perché sono venuta per imparare l'italiano per parlare, perché io trovo lavoro mio capo mi ha detto mi dici qualcosa e io non posso a rispondere e perdo lavoro” (I-14E)

“ per l'uffici mi serve di compilare la domanda, per currcurriculum...e scrivere tante lettere” (F-02R)

⁵⁰ Malcom Knowles tra gli studiosi dell'apprendimento in età adulta: elabora una tipologia delle caratteristiche dell'adulto in apprendimento, introducendo nella sua teoria dell'apprendimento due variabili dipendenti di primaria importanza: l'età e l'esperienza dei soggetti. L'interrelazione tra esperienze di vita, età e apprendimento definisce l'ambito stesso dell'apprendimento e conduce Knowles a una progressiva attenzione per l'unicità dei soggetti in formazione, per l'individualità, per la dimensione qualitativa dei processi, dei casi e delle biografie individuali

⁵¹ Il termine è stato coniato sulla base del termine pedagogia che deriva dal greco *παις pais*, bambino, e *ἄγω ago, condurre*. Si tratta di un modello incentrato sulla comprensione della diversità di bisogni e interessi di apprendimento degli adulti rispetto ai bambini, che ha trovato in Knowles il suo massimo esponente

⁵² M. Knowles., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e Andragogia*, Franco Angeli, Milano, 1997.
M. Knowles., *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996
A. Tough, *The Adult's Learning Projects*, Ontario Institute for. Studies in Education, Toronto, 1979

- Il concetto di sé del discente: gli adulti hanno un concetto di sé come persone autonome e responsabili. Tuttavia nella formazione possono ritornare al vecchio modello studente/dipendente, al condizionamento ricevuto nelle loro precedenti esperienze scolastiche, incrociando le braccia e dicendo: "*Insegnatemi!*". Il formatore deve spendere molte energie nel sollecitarne l'attività. Gli stranieri, invece, dovendo apprendere in fretta una lingua che quotidianamente praticano *in situ*, si trovano e si pongono in una condizione costantemente attiva. Non solo, ma mantengono continuamente una attenzione vigile ai loro progressi favorita dall'uso quotidiano extrascolastico della lingua. Di certo il migrante percepisce bene sia il limite della lingua che usa, sia i progressi che fa e mantiene viva questa funzione di monitor per valutare se lo sforzo e il tempo impiegati danno risultati apprezzabili.

“Io ho imparato sul libro e con il dizionario, poi sono venuto qui per la gramatica e per la pronuncia, perché era difficile” (F-03R)

“Ho provato tanti corsi, poi ho avuto tanti maestri, ma ho cominciato qui e mi piace moltissimo perché imparo bene” (F-03R)

“Io sono qui da un anno, dopo tre mesi sentivo i miei amici che erano qua da tanti anni e non capivo come fanno a essere qui da tanto e parlare così, per parlare bene io sono venuto a scuola, la lingua è un modo...può aiutare a capire la gente...”(F-03R)

- Il “ruolo dell'esperienza: la notevole esperienza degli adulti assicura certamente maggiore ricchezza e possibilità d'utilizzo di risorse interne. Qualsiasi gruppo di adulti, però, proprio a causa delle esperienze pregresse, sarà più eterogeneo – in termini di background, stile di apprendimento, motivazioni, bisogni, interessi e obiettivi – di quanto non accada in gruppi di giovani. Da qui deriva il grande accento posto nella formazione degli adulti sulla personalizzazione delle strategie d'insegnamento e di apprendimento, sulle tecniche esperienziali piuttosto che trasmissive e sulle attività di aiuto tra pari. Nel caso di un gruppo di apprendimento multiculturale è evidente che le differenze aumentano e, per creare il gruppo d'apprendimento, è necessario valorizzare le esperienze di ciascuno e questo renderà indispensabile la personalizzazione e il tutoring. Una maggior esperienza può avere anche tratti negativi: più rigidità negli abiti mentali, nelle prevenzioni, nelle presupposizioni e nella chiusura rispetto a idee nuove e a

diverse modalità di approccio. Gli adulti, insomma, tendono a derivare la loro identità personale dalle loro esperienze e a difenderla. Questo tratto negativo è presente anche fra i migranti e, a volte, lo si nota anche nelle attese rispetto all'apprendimento e nell'immagine mentale di scuola piuttosto tradizionale a cui sono legati, ma vi è una connotazione fortemente positiva che è la disponibilità al superamento degli stereotipi e alle novità, dato che un viaggio migratorio è già una scelta di grande cambiamento.

“Alcune donne dicevano - Questo non è far scuola-, volevano un metodo più tradizionale, volevano scrivere e la grammatica...sembrava che non fosse scuola perché c'era spazio per chiacchierare ed anche ridere!...poi, visto che imparano lo stesso sono riuscite a convincerle (O-01A)

“ A volte andiamo indietro, invece di andare avanti perché arrivano quelli nuovi che certe volte vengono, certe no, l'insegnante deve sempre aiutare loro... e allora...se tu sai già....devi fare cose diverse”(F-02R)

- L'orientamento verso l'apprendimento: deve essere centrato sulla vita reale e sull'applicazione immediata. Gli adulti, infatti, apprendono nuove conoscenze, abilità e atteggiamenti molto più efficacemente quando sono presentati in un contesto reale. Ciò ha un'importanza cruciale nella scelta di strategie, di obiettivi e contenuti e nella progettazione più generale dell'intervento formativo dell'insegnante. L'apprendimento della lingua per il migrante è talmente collegato ai bisogni primari che è impossibile non collocarlo all'interno della vita quotidiana, come dimostrano le indicazioni del QCER quando definiscono i domini o macroaree nelle quali promuovere le competenze linguistiche degli apprendenti.⁵³

“...Vogliamo imparare delle frasi per parlare alle persone nel condominio dove abitiamo. Per esempio quando uno torna dall'ospedale noi cosa possiamo chiedere? vorremmo aiutarle... che frasi possiamo dire? (I-11C)

“ quando io lavora, io parlare con gente, dopo un po' non so dire...io lavorato tutti i giorni con tante persone e uno dice questo, questo e questo e dopo io non capisco ” (F-02R)

⁵³ M. Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri: La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le Lingue*, Carocci, Roma, 2004

- La motivazione: nel caso degli adulti le motivazioni interne sono in genere più forti delle pressioni esterne. A.Tough ha scoperto che tutti gli adulti sono motivati a continuare a crescere e ad evolversi, ma che questa motivazione spesso viene inibita da barriere quali un concetto negativo di sé come studente, dalla mancanza di tempo e da programmi che violano i principi dell'apprendimento degli adulti. Gli apprendenti stranieri, spesso in crisi di autostima, in quanto proprio a causa del gap linguistico si sentono inadeguati, sono fortemente determinati a superare questa situazione ed, inoltre, un'utenza collocata in fasce di marginalità sociale e di provvisorietà come quella degli immigrati, individua l'autonomia linguistica come strumento per affrancarsi personalmente e socialmente.

“Come io sono arrivata con i documenti ... la mia situazione è diversa, ho voglia di imparare, fare corso, lavorare e fare altre cose, che fare solo casalinga non mi piace, sono sposata mio marito è brasiliano, ma abbiamo voglia di lavorare, magari nel futuro ... un figlio, ho voglia di fare tante cose...” (I-15E)

“ prima mi vergognavo...per questo che sono a scola (F-02R)

“ siamo qui a scola...tutti insieme a migliorare la nostra vita (F-04A)

1.2.2.2 LA FLESSIBILITÀ ORGANIZZATIVA E DIDATTICA

Un aspetto interessante di questi percorsi formativi è che la possibilità di *format* predefiniti è scarsa, poiché Istituzioni ed Enti erogatori, avendo dovuto fare i conti con l'emergenza, hanno utilizzato ed utilizzano un'ampia gamma di risorse umane (insegnanti, volontari, mediatori culturali, studenti), logistiche (locali e strumentazioni da scuole, Comuni, Parrocchie, Sindacato) ed economiche (donazioni, fondi stanziati attraverso bandi a Progetto da Stato, Regioni, Provincia, Fondazioni Private, Associazioni). Si tratta di una caratteristica preziosa in educazione, difficile da ritrovare nella pratica delle Istituzioni Scolastiche, quasi sempre in attesa dei finanziamenti di routine stanziati dagli Enti competenti.

La qualità della progettazione e la rendicontazione conseguente, richieste per la partecipazione a bandi per accedere a finanziamenti, ha certamente migliorato l'offerta formativa ed evidenziato la necessità di attività di monitoraggio e valutazione. Merita attenzione il fatto che, di fronte all'impossibilità di modelli predefiniti, a volte, gli stessi operatori si sentano, da una parte, inadeguati, ma,

dall'altra, sollecitati a rimettersi in gioco, a co-costruire conoscenze e pensiero, a progettare con creatività e a rispondere a proposte di sviluppo professionale.

“Quando un volontario vuole venire prima parliamo perchè non è facile, si troverà in situazione in cui la cosa importante è la flessibilità e l'apertura mentale perchè tutti i nostri schemi mentali saltano e l'unico punto fermo è l'attenzione alla persona che hai di fronte.... nient'altro deve essere più importante e tutte le nostre competenze devono essere messe al servizio di questo perchè queste persone le abbiamo qui in questo momento ma le potremmo perdere...” (I-02A)

La necessità di elaborare percorsi innovativi nell'insegnamento della L2 a stranieri migranti ha portato anche alla richiesta da parte dei docenti e dei volontari di percorsi adeguati di sviluppo professionale.

“In particolare nel mese di settembre, prima dell'avvio delle attività didattiche, va programmato un corso di formazione per volontari finalizzato alla stipulazione del contratto professionale.” (D- 3R)

Dati positivi della cosiddetta didattica creativa⁵⁴, promossa dagli insegnanti coinvolti e consolidatasi negli anni, sono stati il rifiuto di applicare agli immigrati le regole e modelli standard ampiamente utilizzati per la glottodidattica di Italiano L2 e la scelta di curvare i percorsi sui bisogni degli iscritti, che spesso entrano nelle classi avendo già sviluppato livelli di competenza nella L2 nella comunicazione quotidiana. A questa scelta è seguita la necessità di costruire unità di lavoro, materiali autentici mirati sulle esigenze della vita reale, a fronte della manualistica disponibile, e di utilizzare metodologie e strategie d'aula come il *tutoring*, la correzione a coppie, la narrazione, il *roll-playing*, che sarebbe utile e proficuo estendere anche ad altri ambiti educativi.

La necessità di utilizzare i *materiali grigi* [ndr.fotocopie] per rispondere alle esigenze formative, in aperta critica ai testi tradizionali, ha anche favorito la cooperazione. Infatti in molte scuole i materiali, elaborati e predisposti dai singoli docenti, sono di patrimonio ed uso collettivo. Infine, un elemento importante è stata ed è l'opportunità di lavorare sempre su una lingua usata nel quotidiano, una lingua caratterizzata da continue variazioni, dalla fossilizzazione legata agli usi sociali o professionali con cui i docenti hanno dovuto fare i conti come risorsa ed ostacolo. Questo favorisce

⁵⁴ M.Vedovelli, "Obiettivi e quadri teorici di riferimento nella ricerca di Torino" in . M.Vedovelli, A. Giacalone Ramat, S. Massara, *Lingue e culture in contatto*, Franco Angeli, Mi, 2007, p. 24

l'interazione con gli apprendenti, che, di volta in volta, pongono problemi, riportano situazioni reali, fanno riferimento a fonti possibili verbali e non verbali.

Sicuramente, negli ultimi anni si sono fatti notevoli passi avanti riguardo alla didattica dell'insegnamento della L2 ad adulti e ciò permette di riflettere con maggior consapevolezza sulle esperienze, anche se rimangono ancora aspetti di arretratezza da superare. Perciò è necessario che teoria e pratica interagiscano, anche e soprattutto, per definire indicatori di qualità delle azioni dei docenti senza cercare di standardizzarle in programmi definitivi, perché ciò limiterebbe la specificità e la personalizzazione dell'azione formativa necessaria nei percorsi di alfabetizzazione per stranieri.

1.2.2.3 L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO COME L2

Infine, per quanto riguarda l'oggetto della formazione, cioè l'insegnamento dell'italiano come L2, gli immigrati hanno fatto saltare tutti i parametri ai quali eravamo abituati, essendo l'italiano una lingua diffusasi nel passato tra gli stranieri prevalentemente per il suo legame con la tradizione culturale e di alta intellettualità.⁵⁵ Ora gli immigrati pongono il problema di un apprendimento linguistico finalizzato all'inserimento sociale e professionale e l'uso quotidiano, che essi fanno e richiedono della lingua, contribuisce anche al cambiamento dello stesso quadro linguistico italiano, impegnato nella ricerca di nuovi standard comuni.

Passando dalla centralità della lingua e delle sue regole a quella dei bisogni comunicativi dell'apprendente emerge che il processo di apprendimento linguistico di un immigrato non va visto nei termini riduttivi dell'imparare la grammatica, le strutture e il lessico, ma come luogo di contatto fra lingue e culture, zona di confine in continuo cambiamento. Qui i dove i processi di acquisizione ed apprendimento avvengono in modo non lineare, ma attraverso balzi e ostacoli, anche regressioni; l'apprendimento della lingua non va visto come progressiva assimilazione scolastica, ma come creazione di nuove varietà linguistiche (interlingua)⁵⁶, che coincidono con le tappe dell'acquisizione quotidiana. Sarà facile incontrare nelle prime comunicazioni linguistiche le cosiddette "parole piene", cioè parole dense di significati, insieme ad espressioni funzionali caratterizzate da omissioni di articoli, preposizioni e

⁵⁵ Ivi, p. 31

⁵⁶ Ivi, p. 30

concordanze, così come si potranno notare integrazioni veloci e sorprendenti e coesistenza di linguaggio comune e specifico acquisito nei contesti quotidiani: tutti segnali di conquiste ed impacci che l'apprendente attraversa nel quotidiano contatto con l'italiano.

L'idea di interlingua mette in discussione la convinzione che la competenza linguistica si raggiunga attraverso stadi di graduale avvicinamento alla lingua-obiettivo, utilizzando la modalità della correzione degli errori intesi come deviazioni da eliminare. Propone, invece, un percorso in cui la prospettiva viene ribaltata ed il soggetto attivo costruisce sistemi linguistici provvisori, via, via più complessi, nei quali l'errore diventa indicatore dello sviluppo linguistico raggiunto e punto di partenza per nuove acquisizioni. La lingua dell'apprendente è vista come sistema positivamente instabile, caratterizzato da un continuum che presenta delle regolarità, che si evolve sia in relazione a fattori individuali, che universali linguistici, in base alle caratteristiche delle due lingue in contatto e alle dinamiche sociali, psicologiche ed emotive.

A proposito degli errori, all'inizio ti accontenti che usino il lessico adatto a comunicare, leganti minimi senza preoccuparsi della concordanza fra nome, aggettivo, articolo. Se ti dai delle priorità di questo tipo, certi errori non li consideri, l'errore diventa un modo per capire cosa sanno fare.

Quando vedi che certe difficoltà sono risolte allora pretendi sempre di più e comincia a considerare maschile, femminile, la concordanza nome- aggettivo con una certa attenzione(I-11C)

L'italiano parlato dagli immigrati pone problemi alla società ospite perchè la spinge a riflettere sulla propria identità e, a livello istituzionale, sollecita ad elaborare progetti di insegnamento linguistico e spinge la lingua degli autoctoni ad evolversi per cercare forme utili ed efficaci alla comunicazione.

Dentro questo processo la negazione all'immigrato di input comunicativi alti, è un segnale linguistico e sociale negativo, che tende a mantenere una distanza fra L1 e L2 e fra migranti e nativi. E' facile comprendere che atteggiamenti integrativo-cooperativi siano elementi che aiutano l'apprendimento linguistico e la costruzione di una nuova identità, che è faccenda anche dei nativi.

La sociolinguistica, in particolare, attraverso l'uso dei dati demografici ha evidenziato i rapporti fra atteggiamenti linguistici e sociali: chi valuta negativamente gli immigrati

ha bassa scolarità, vive nei piccoli centri e spesso usa il dialetto.⁵⁷ Questo contesto socio-culturale significa anche un atteggiamento poco cooperativo fornito all'apprendimento linguistico degli stranieri, di qui la reazione degli immigrati che sono spinti verso la marginalità e l'esclusione e il rifiuto allo scambio linguistico. Viene ancora dalla sociolinguistica un interessante studio che collega il grado di integrazione linguistica con la partecipazione sociale attiva o l'esclusione e la conseguente formazione di sacche di criminalità.

I due studi ribadiscono come l'apprendimento della lingua per i migranti porti al contatto (incontro/scontro) fra sistemi linguistici e culturali e sia, di conseguenza, un fattore che influisce sul più ampio contesto sociale e che esprime il grado di inclusività di una società: l'apprendimento della L2 per i migranti si rivela oggetto complesso, ma sicuramente assai interessante per tutte le discipline di riferimento dalla linguistica pura alla sociolinguistica, alla psicolinguistica ed alla glottodidattica.

1.3. IL CONTESTO

1.3.1 IL RUOLO DEL CONTESTO NELLA RICERCA VALUTATIVA

Il rapporto indicatori/contesto è fondamentale, perché rende significativi gli indicatori stessi che, pur mettendo in luce possibili correlazioni, (es. orario dei corsi di alfabetizzazione/n° iscritti), non possono stabilire connessioni unilineari e causali valide ovunque. Per fare un esempio, è rilevabile che in alcune fasce orarie si registrino più iscritti ai corsi di alfabetizzazione, ma quali elementi influiscono sulle scelte dei possibili utenti? La disponibilità di trasporti pubblici? I problemi familiari o lavorativi? Il possesso del permesso di soggiorno? Il genere? Quindi, potenziare solo queste fasce orarie, quelle a maggior richiesta, in tutte le situazioni, non significa con certezza rispondere ai bisogni dell'utenza, infatti solo un'indagine accurata nel contesto specifico potrebbe aggiungere informazioni significative sul *perché* e sul *come* e stabilire ulteriori connessioni rilevanti.

Per esempio, un orario serale sarebbe improponibile per le donne straniere con figli piccoli, che frequentano nel primo pomeriggio i corsi del progetto Cantadora, mentre potrebbe risultare utile per chi lavora e ha un regolare permesso di soggiorno, come

⁵⁷Ivi, p. 22

l'utenza prevalente dei corsi del CTP di Ponte S. Pietro. Per altri versi questa stessa sede la sera non è facilmente raggiungibile da chi non possiede auto e deve utilizzare mezzi pubblici e opta, invece, per i corsi della Ruah tenuti in pieno centro città. Ciò non significa che la correlazione fascia oraria/ n° iscritti non esista, ma che va presa come un indicatore che richiede un approfondimento ulteriore. Insomma, “*gli indicatori non sono una sorta di cassetta degli attrezzi universale. E, anche se lo fossero, dovremmo comunque fare i conti con i differenti modi in cui gli attrezzi vengono utilizzati nei diversi contesti*”⁵⁸

In particolare, i contesti dei corsi di alfabetizzazione sono molto diversi fra loro, a causa dei differenti bacini di utenza, delle differenti risorse umane impegnate e della varietà degli Enti che li promuovono e finanziano. Di conseguenza, l'indicatore, risultato del processo deduttivo di scomposizione, per acquisire significato effettivo va coniugato con la situazione specifica, con le persone che ci vivono, con i loro bisogni educativi.

Per esempio “*benessere a scuola*” ha un determinato significato per la donna marocchina, che da anni vive in famiglia fra le mura domestiche, che è timorosa di fronte alle nuove relazioni e non desidera né essere al centro dell'attenzione, né sentire “violato” il suo privato; differente è la percezione e l'attesa di un rifugiato politico neo-arrivato, che ha dovuto allontanarsi dalla famiglia e dalla guerra, che vorrebbe raccontare di sé e del suo paese, dei suoi cari che vivono ancora nel pericolo e ha bisogno di essere ascoltato.

La “*discontinuità di frequenza*” viene interpretata diversamente all'interno di un corso per la CILS, dove l'obiettivo è ottenere il certificato della competenza linguistica raggiunta, piuttosto che all'interno di un corso di alfabetizzazione per mamme straniere, dove l'apprendimento della lingua è strumento per assumere con maggior responsabilità e possibilità il ruolo di genitore e dove la frequenza è sempre subordinata alle esigenze dei figli.

La “*valutazione dell'efficacia delle lezioni*” è diversamente percepita da un laureato neo-arrivato che si rende conto delle difficoltà che incontra e delle lacune che deve ancora colmare, (vorrebbe migliorare velocemente la sua competenza in L2 per

⁵⁸ F. Dovigo, *Fare differenze*, op.cit, p. 3

riacquistare l'autostima che ha perso negli ultimi periodi), piuttosto che da un giovane operaio immigrato appena inserito nel contesto lavorativo, ansioso soprattutto di acquisire l'autonomia necessaria per mostrare sicurezza con il datore di lavoro o i compagni

Quindi, un set di indicatori che potrebbe essere considerato come un punto di arrivo, è in realtà la base da cui partire, perché solo declinando i vari indicatori a contatto con la realtà vissuta, essi acquisiscono significato e guidano all'interpretazione e alla trasformazione dei problemi o delle situazioni.

La caratteristica di un indicatore è, infatti, quella di essere “ *qualcosa che «sta per», un segnale, un riferimento concettuale*”⁵⁹, infatti non si tratta di un dato, di una struttura sottostante il reale, ma di uno strumento concettuale con una capacità euristica, dato che gli indicatori possono “ *diventare efficaci dispositivi di ascolto dell'ambito educativo che si intende analizzare*” e, quindi, efficaci strumenti per comprendere le situazioni e migliorare.

Le domande che li “operativizzano” hanno proprio questa funzione e le risposte raccolte permetteranno di risignificare tutta la ricchezza della realtà, evitando le facili, ma inutili semplificazioni.

Questo aiuta ad utilizzare il set in modo euristico, non come modello per descrivere e spiegare la realtà, ma come strumento per meglio interpretarla e trasformarla. L'operativizzazione degli indicatori permette, inoltre, di sviluppare una più ampia capacità di leggere la realtà perché può facilitare la raccolta di punti di vista differenti, può indagare il come ed il perché, favorire il confronto e di conseguenza il cambiamento.

La ricerca di indicatori valutativi, infatti, richiede che si tenga presente sempre la necessità di garantire una possibile applicazione pratica degli stessi e una loro concreta utilità.

1.3.2 LA SCELTA DEI CONTESTI

La ricerca sul campo si è realizzata in 4 scuole di Italiano per Stranieri della Provincia di Bergamo. Si tratta di esperienze diverse per gestione, tipologia di offerta e destinatari, localizzate sia nell'area cittadina che nell'hinterland di una Provincia, che risulta essere un osservatorio molto significativo dei flussi migratori in entrata.

⁵⁹ Ivi, p.. 69

Infatti Bergamo si posiziona al terzo posto fra le province lombarde come presenza di immigrati residenti (va sottolineato che stiamo considerando la Regione Lombardia, cioè la zona che continua a raccogliere un quarto dell'immigrazione in Italia, circa 4,5 milioni tra regolari e non)⁶⁰, non solo, le nazionalità presenti in Provincia sono moltissime: si contano oltre 187 provenienze differenti. A supporto di queste considerazioni riportiamo di seguito⁶¹ alcuni dati contenuti nel Rapporto ISMU sull'Immigrazione in Lombardia aggiornato al 1° Luglio 2008, che ci dicono che gli iscritti in anagrafe in Lombardia, arrivati dai “paesi a forte pressione migratoria”, sono oltre 838mila, 112mila in più rispetto al 2007. Tutte le province lombarde hanno registrato un incremento di immigrati stranieri. Dietro a Milano le province con più immigrati sono Brescia (167mila, 9,2% in più) e Bergamo (155mila, 18,9% in più). Si consolida in tutta la Regione la presenza degli est-europei, con quasi 383mila unità (88mila in più rispetto al 2007). Rilevante è il collettivo degli asiatici, con 228mila presenti (circa 14mila in più), seguiti dai nordafricani (218mila con 17mila in più), dai latinoamericani (circa 139mila) e infine dagli “altri africani” (89mila). Rumeni, marocchini e albanesi hanno superato le 100mila presenze. I primi crescono di ben 78mila unità rispetto al 2007, gli altri due un aumento, rispettivamente, di differenti circa 9mila e 3mila.

Anche la tipologia dell'utenza delle scuole considerate nella ricerca rispecchia una presenza di immigrati così articolata ed importante, anzi due delle realtà prese in esame, gestite da Associazioni impegnate nella prima accoglienza, accettano nella scuola anche non residenti in attesa di regolarizzazione, quindi, presentano un'utenza ancor più variegata.

Sono, pertanto, da ritenere significative le 4 esperienze individuate in Provincia, che di seguito vengono presentate. Sono state scelte per evidenziare e testimoniare la varietà delle proposte formative nell'ambito dell'alfabetizzazione e le differenze, tutte interessanti, nel declinare l'idea di *scuola di italiano per stranieri*; ognuna delle esperienze raccoglie bisogni e richieste specifici attorno ai quali ha costruito un progetto, un'offerta e buone pratiche.

⁶⁰ Caritas/ Migrants, *Dossier Statistico Immigrazione 2008*

⁶¹ A. Menonna, M. Blangiardo (a cura di), *Quinto Rapporto sull'immigrazione straniera nella Provincia di Bergamo. Anno 2008*, op.cit..

- **CORSI DI ALFABETIZZAZIONE DELLA SCUOLA DI ITALIANO DELLA COMUNITÀ RUAH.** La Scuola ha sede in città, ma si rivolge ad un'ampia utenza (oltre 700 iscritti) proveniente dall'intera provincia. I corsi sono frequentati sia da ospiti della Comunità stessa, sia da esterni, molti dei quali neo-arrivati. *Caratteristiche:* eterogeneità della provenienza dei partecipanti, ampia flessibilità dell'offerta caratterizzata da moduli brevi e compiuti. Offerta aperta anche a chi non si trova in condizioni completamente regolari; presenza di flussi di transito; operatori volontari; possibilità di Certificazione CILS; corsi dal Lunedì al Venerdì in fasce orarie diversificate.

- **CORSI DI ITALIANO DELL' ASSOCIAZIONE L' ARCOBALENO.** La scuola si trova a Colognola (Bg), un quartiere periferico della città, ma si rivolge ad un'utenza (oltre 250 iscritti) proveniente da un territorio più ampio di quello in cui ha sede l'Associazione. *Caratteristiche:* eterogeneità dei partecipanti spesso neo-arrivati ed offerta di corsi all'interno di una più ampia attività di accoglienza, che prevede per i frequentanti percorsi di educazione alla cittadinanza e informatica; gli operatori della scuola assicurano anche accompagnamento nella predisposizione documenti o pratiche, sostegno nella ricerca di alloggio e nell'assistenza sanitaria; operatori prevalentemente volontari; corsi annuali, possibilità di Certificazione CILS; corsi serali per due giorni alla settimana (Martedì e Venerdì).

- **CORSI DI ALFABETIZZAZIONE DEL CENTRO EDA DI PONTE S. PIETRO.** I percorsi vengono realizzati in un contesto formale, il Centro di Educazione degli Adulti, che fa riferimento all'IC di Ponte S. Pietro; *Caratteristiche:* l'utenza (oltre 650 iscritti) proviene da un ampio bacino prevalentemente industriale (Isola Bergamasca), di cui il paese di Ponte S. Pietro è il centro; si tratta di apprendenti con il permesso di soggiorno, di lavoratori con una situazione abitativa e lavorativa abbastanza stabile; c'è richiesta anche di corsi avanzati o integrativi (informatica); corsi di durata quadrimestrale, con presenza di operatori professionisti; possibilità di Certificazione CILS e di Diploma di Secondaria Inferiore; offerta serale per 5 giorni alla settimana.

- **CORSI DI LINGUA ITALIANA DEL PROGETTO CANTADORA.** I percorsi vengono organizzati nell'edificio della scuola primaria di un popoloso quartiere cittadino, sono rivolti prevalentemente a donne/mamme immigrate residenti nel quartiere. *Caratteristiche:* Progetto promosso da un Istituto Comprensivo della città e finanziato anche dalle istituzioni locali; prevalente è l'offerta di corsi ad un'utenza (circa 40 iscritte) omogenea sia per genere, che per provenienza (Nordafrica). Centrale è l'attenzione all'accoglienza, alla socializzazione al dialogo e all'incontro fra culture; operatrici in parte volontarie ed in parte attinte dall'organico dell'Istituto; corsi da dicembre a giugno, possibilità di Certificazione CILS; orario pomeridiano per due pomeriggi alla settimana.

1.4. TECNICHE DI INDAGINE UTILIZZATE

1.4.1 LA RACCOLTA DI INFORMAZIONI

Il disegno della ricerca, a cui ho fatto riferimento, richiede un'ampia raccolta di informazioni nei diversi contesti, che da una parte possa supportare il percorso di scomposizione dell'evaluando, dall'altra fornisca ulteriori elementi per approfondirne e comprenderne la complessità: la significatività della ricerca è legata anche alla molteplicità di strumenti utilizzati per raccogliere le informazioni.

E' necessario condurre osservazioni, raccogliere punti di vista differenti evitando di sentirsi appagato da valutazioni precoci. La scelta degli strumenti di indagine va adeguata alla necessità di raggiungere ciò che L. Ricolfi definisce "equilibrio riflessivo"⁶², cioè un atteggiamento mentale sistematicamente critico, in grado costantemente di integrare i dati della ricerca empirica in un quadro coerente, ma in grado anche di rimettere in discussione il progetto di ricerca, di rivedere conclusioni affrettate o preconcepite. La validità di uno strumento o di una tecnica non è garantita a priori, ciascuno strumento è efficace in relazione ai problemi oggetto di indagine ed alla competenza nell'utilizzarlo, infine, anche al momento scelto come più opportuno per servirsene, cioè la scelta delle tecniche di indagine è una conseguenza della riflessione sull'oggetto e non il punto di partenza per indagarlo.

⁶² L. Ricolfi,(a cura di), op. cit.

La ricerca, inizialmente, si è rivolta alle fonti secondarie; le informazioni raccolte attraverso l'analisi dei documenti sono state integrate o rimesse in discussione da testimonianze o dall'osservazione nei diversi contesti e ciò ha permesso di comprendere meglio le dinamiche relazionali, gli interessi in gioco, gli obiettivi e le attività, di entrare in relazione con le persone ed ha favorito una immersione negli ambienti e nella loro particolare atmosfera.

Con una traccia di argomenti da approfondire, successivamente, si è scelto di intervistare alcuni testimoni privilegiati (referenti, docenti, volontari, allievi), per raccogliere percezioni, notizie, racconti, differenti punti di vista. Questo ha portato ad ampliare e sottoporre a critica un set sempre provvisorio di indicatori, che in itinere si andava strutturando, ma anche a mettere alla prova l'effettiva efficacia degli stessi.

I progressi nella ricerca sono sempre stati di carattere provvisorio, hanno offerto nuovi punti di vista e nuove prospettive e sono stati sempre uno stimolo ad ampliare lo sguardo. L'aver alternato le sedute osservative nei differenti contesti, l'aver frequentato periodicamente situazioni diverse non è stata una scelta, ma è gradualmente diventata una modalità utile a reinterpretare, rielaborare, comparare, scoprire differenze e registrare regolarità.

Ripensando al percorso realizzato è importante sottolineare, citando G.Cavallini⁶³, che *“qualunque atto di conoscenza risulta basato su osservazioni di validità probabilistica, poiché esse sono compiute da osservatori particolari, posti in condizioni di osservazione particolare che non esauriscono l'intera gamma delle possibilità riferibili a quel dato contenuto...”*

Infatti ogni informazione si costruisce nel rapporto contesto-ricercatore ed è probabilistica perché è una interpretazione che contiene timori, problemi, bisogni, aspettative non solo del ricercatore, ma di tutti gli attori sociali in gioco ed anche il linguaggio, che nel paradigma lazarsfeldiano ha così grande importanza, non è veicolo asettico o neutro, ma risulta impregnato dei valori e della cultura del contesto.

Questo elemento non è sembrato un limite o un ostacolo alla "giusta comprensione" è stato, invece, una possibilità di ri-significare l'oggetto di ricerca, evitando pericolose semplificazioni.

⁶³ G. Cavallini, *La costruzione probabilistica della realtà: dalla fisica quantistica alla psicologia della conoscenza*, Cuen, Napoli, 2001, pp. 32-33

Le tecniche e le fonti utilizzate per raccogliere informazioni non state scelte per scoprire dati preesistenti utili a “spiegare” la realtà, ma per problematizzarla, per cercare nuove domande finalizzate a comprendere processi, tra l’altro, in fase di continua evoluzione più che a dare risposte definitive.

1.4.2 LE FONTI SECONDARIE

Una delle prime attività di ricerca è stata la raccolta di dati e di documenti relativi ai 4 contesti considerati: in sostanza l’utilizzo delle *fonti secondarie*.

Con questo termine si indicano le informazioni non prodotte dal ricercatore, ma disponibili in qualche archivio dati, oppure risultato di precedenti ricerche. Spesso sono definite “dati di base”, molte volte si tratta di dati numerici (nello specifico: n° immigrati in Provincia, n° iscritti ai corsi, n° abbandoni, n° certificazioni CILS), che hanno una loro logica di costruzione che va interpretata e non può assolutamente essere ignorata.

Infatti i dati e la loro qualità non sono neutrali: ecco perché il ricercatore, che non è un semplice ragioniere, dovrebbe “trattare” i dati a cui ha accesso, non semplicemente riprenderli o descriverli, ma capirne anche la logica di costruzione, a partire dall’individuazione di chi li ha elaborati, perché e come sono stati costruiti.

Nello specifico di questa ricerca, per esempio, se i dati servono per richiedere finanziamenti per la Scuola di Italiano, o per sostenere un cambiamento organizzativo della stessa scuola, o per promuovere un progetto, pur non alterati, possono essere presentati in modo da evidenziare alcune tendenze piuttosto che altre.

Ugualmente, l’elaborazione dei dati relativi alla presenza sul territorio di immigrati stranieri, fornita da fonti differenti può, a volte, non collimare, a seconda del modo scelto per costruire il dato, che tiene conto del contesto, del committente, delle logiche interpretative dell’agenzia di ricerca.

Oltre a ciò, bisogna tener conto che il ricercatore spesso è di fronte a dati parziali, deve accontentarsi di ciò che trova, in certi casi l’accessibilità non è facile, i dati possono far riferimento a periodi differenti e non risultano comparabili. Non in tutti i contesti, per esempio, è stato possibile raccogliere serie longitudinali relative alle iscrizioni e, anche se ritrovate, le stesse non risultavano comparabili perché costruite con logiche differenti. Ciò non inficia il valore delle informazioni raccolte, né la

necessità di ricercare fonti secondarie il più corpose possibile, anzi, va ricordato che, a volte, l'incompletezza di dati numerici porta a ricercare informazioni che aiutano ad interpretare meglio le situazioni ed anche gli stessi dati forniti.

Un'altra fonte secondaria utilizzata è stata quella dei documenti scritti. In questo caso è bene premettere che, anche se il ricercatore sa dove cercare le informazioni, non ha garanzie in merito alla loro qualità; non solo, la documentazione disponibile non è mai scelta, se non in minima parte, e si tratta di testi diversissimi per natura, obiettivi, articolazione interna.

In questa ricerca sono stati visionati documenti di programmazione, verbali e relazioni descrittive, protocolli, leggi e regolamenti, progetti, P.O.F., articoli giornalistici, dichiarazioni politico-programmatiche, test, questionari d'accoglienza. Ovviamente non in tutti i contesti è stato possibile raccogliere gli stessi documenti e, pertanto, non è facile comparare i dati o le informazioni raccolte: certo è che, pur tenendo conto dei limiti, queste documentazioni sono risultate utili sia nella fase di scomposizione del concetto nelle sue dimensioni costitutive, sia nella fase esplorativa dei contesti, nonché per approntare le tracce delle successive interviste.

Spesso, ed anche in questo caso ciò è avvenuto, quello documentale rappresenta il primo livello informativo e si è dimostrato indispensabile per capire obiettivi e programmi dichiarati delle differenti scuole, per conoscere le risorse messe in campo e le caratteristiche dell'organizzazione.

Certamente, di fronte a questo tipo di fonte secondaria, è importante tener presente che qualsiasi documento scritto non può rappresentarci il contesto negoziale che i diversi attori interessati alla sua stesura hanno messo in campo, si tratta pertanto di una fonte che, sempre, dovrà essere meglio compresa coinvolgendo, se possibile, gli *stakeholders* interessati.

Per esempio, molta parte della documentazione acquisita è stata oggetto dell'intervista con i Responsabili delle diverse Scuole, che nel caso specifico erano testimoni direttamente coinvolti nelle fasi di definizione di detti documenti; la discussione ha contribuito a meglio comprendere le situazioni in cui gli stessi documenti sono stati prodotti, la complessità dei problemi, dei bisogni e dei punti di vista.

Tab. 8 – Tipologia di documentazione raccolta ed analizzata

- 1- Scuola di Italiano *El Hadj Mor Rocky Gueye- Ruah*:**
 - Carta dei Servizi della Comunità Ruah degli ultimi 3 anni (D-1R)
 - Carta dei Valori della Scuola degli ultimi 3 anni (D-2R)
 - Progetto Formativo ed Educativo degli ultimi 3 anni (D-3R)
 - Documento relativo all'Organizzazione della Scuola degli ultimi 3 anni (D-4R)
 - Statistiche delle attività relative agli ultimi 3 anni (D-5R)
 - Scheda informativa, questionario e test per il colloquio di accoglienza (D-6R)
- 2- Scuola di Italiano *L'arcobaleno***
 - Presentazione delle attività dell'Associazione ultimi 2 anni (D-7A)
 - Statistiche relative agli ultimi 2 anni (D-8A)
 - Articoli comparsi sulla stampa locale relativi ai corsi realizzati (D-9A)
 - Scheda di accoglienza ed informativa utenti (D-10A)
- 3- Corsi di lingua italiana – CTP di Ponte S. Pietro**
 - POF degli ultimi 3 anni (D-11E)
 - Relazione finale dell'attività degli ultimi 3 anni (D-12E)
 - Scheda di accoglienza e scheda informativa per gli utenti (D-13E)
 - Verbali degli incontri di coordinamento (D-14E)
- 4- Corsi di Alfabetizzazione - Progetto Cantadora**
 - POF Istituto 2005/06 ad Comprensivo Camozzi (D-15E)
 - Testo dei Progetti dall'A.S oggi (D-16E)
 - Documento di Verifica Progetto (D-17E)
 - Verbali di 2 incontri di coordinamento (D-18E)
 - Materiale di pubblicizzazione del progetto (D-19E)
 - Scheda informativa e dati raccolti nei colloqui di iscrizione dell'anno in corso (D-20E)

1.4.3 L' OSSERVAZIONE

Quando l'oggetto di ricerca è un processo formativo come i corsi di alfabetizzazione per stranieri adulti, l'osservazione rappresenta uno strumento fondamentale per apprendere dall'esperienza, perché è esercizio di progressiva messa a fuoco delle questioni affrontate al fine di comprendere il senso delle azioni.

Fondamentale nel processo osservativo non è tanto la capacità di isolare gli elementi costitutivi della situazione come oggetti da analizzare separatamente, ma piuttosto quella di generare pensiero e di mettere in discussione gli stereotipi, i propri preconcetti, le routine. L'importanza di questo strumento risiede, innanzitutto, nella

sua capacità di far nascere domande più che di dare risposte: se utilizzata in maniera appropriata, l'osservazione rappresenta una premessa alla comprensione. Infatti, osservare significa dare una rappresentazione dinamica dei fenomeni sociali e, quindi, un buon lavoro sul campo può aiutare a mettere tra parentesi gli schemi abituali di lettura della realtà ed allenare il pensiero ad adattarsi a configurazioni nuove ed impreviste.

Sicuramente l'osservazione nei contesti educativi, così densi di relazioni, deve tener conto anche della complessità, della velocità e della contemporaneità degli scambi verbali nonché delle modalità di approccio utilizzate⁶⁴. A questo si aggiunge che i contesti dei corsi di alfabetizzazione vedono il linguaggio e lo scambio verbale nella doppia veste di oggetto e di strumento di apprendimento e ciò rende il compito più difficile.

L'osservazione è stata utilizzata soprattutto nella fase esplorativa e di immersione nei 4 contesti, per la sua capacità di accorciare la distanza dai soggetti e dal loro mondo vitale⁶⁵. Così si è potuto attivare una lettura sensibile dell'ambiente, perché coniugando azione e riflessione c'è stata la possibilità di ascoltare ed interpretare.

Osservazione è, infatti, l'esatto contrario di oggettività: l'osservatore non è elemento neutro nel contesto in cui viene inserito, bensì si dota di una particolare sensibilità che gli permette una *personale immersione*⁶⁶ nell'ambiente osservato.

Lo sforzo è stato essenzialmente quello di calarsi nei contesti e di mettersi in ascolto. E' stato uno sforzo esplorativo ed ermeneutico, cioè di ricerca di senso, soprattutto tenendo conto dei diversi punti di vista e dei differenti comportamenti, che via, via emergevano.

Per esempio, la rappresentazione mentale di "scuola di Italiano", cioè l'idea di quali funzioni debba svolgere, di come debba essere organizzata e con quali finalità è diversa da docente a docente, a seconda che sia professionista o volontario, e fra gli stessi volontari, a seconda della loro formazione pregressa (studente, ex docente, ingegnere, operaio), così come varia fra gli allievi, a seconda del paese di provenienza, del grado di istruzione, del genere. Le differenti aspettative, i vari atteggiamenti, le dinamiche relazionali che le diverse rappresentazioni mentali di

⁶⁴ F.Dovigo ., *Osservazione e formazione*, Franco Angeli, 2003, p.16

⁶⁵ Ivi, p. 35

⁶⁶ Ivi, p. 41.

“scuola” contribuiscono a creare, possono essere spunti per conoscersi e capirsi, ma anche possono generare conflitti o incomprensioni. Per il ricercatore sono sicuramente stimolo per meglio comprendere la complessità dell’oggetto di ricerca, nonché per rimettere in discussione il proprio iniziale approccio e ad “aggiustare” costantemente lo sguardo.

Le sessioni di osservazione sono state concordate con i docenti e preannunciate agli allievi, spiegandone il motivo. Non ci sono stati rifiuti o perplessità. Durante le lezioni non è stato annotato nulla, si è preferito stabilire un contatto con i presenti e registrare soprattutto il clima di classe; solo a posteriori sono state stese le opportune note sugli elementi importanti ed interessanti emersi durante la seduta. Successivamente si è deciso di dare metodo a ciò che veniva osservato, tenendo presente l’oggetto della ricerca: era utile cogliere spunti per costruire gli indicatori relativi alle dimensioni provvisoriamente definite. Proprio per questo è risultato indispensabile non farsi coinvolgere troppo nelle attività didattiche, che sono quelle più appassionanti, ma che potevano porre in secondo piano altri processi e, quindi, i setting di osservazione si sono diversificati (lezioni, riunioni di staff, incontri fra docenti, corsi di formazione per docenti). Tutto ciò che sembrava costituire sorpresa o imprevisto è stato considerato importante, ci si è sforzati di cogliere le differenze evidenti fra i diversi contesti, perché *“ogni contesto di formazione è una microcultura, che possiede caratteristiche in parte originali ed in parte simili a quelle di altre microculture”*⁶⁷

All’inizio i setting della stessa tipologia sembravano simili in tutte le scuole, ma piano piano ogni scuola osservata acquisiva una sua connotazione particolare, evidenziava le sue peculiarità: il modo di strutturare i banchi, la posizione del docente, l’approccio iniziale alla lezione, l’attenzione alle richieste degli allievi, il clima fra gli operatori, la modalità di prendere decisioni organizzative.

Il ruolo di osservatore è stato esplicitato fin dall’inizio a tutti, in primo luogo ai referenti delle Scuole di Italiano, che hanno sempre messo al corrente i presenti di ciò che si stava facendo e del motivo di una presenza estranea. Molti studiosi ritengono che questa sia la scelta migliore: dato che è impossibile che l’osservatore si mimetizzi e divenga trasparente, è bene che gli interessati conoscano il senso della sua presenza ed il suo ruolo ed entrino in rapporto con lui, anche mettendolo sotto osservazione.

⁶⁷ Ivi pag. 20

Infatti l'instaurarsi di buone relazioni in questa fase di *doppia osservazione*⁶⁸ è fondamentale.

Una presenza di questo tipo permette di muoversi con maggior facilità, permette a volte di avvicinare i partecipanti per discutere insieme in modo informale alcuni aspetti relativi alle situazioni più complesse. E' risultata, questa, una modalità adatta per approfondire immediatamente problemi particolari ed anche per non accantonare intuizioni utili: partendo dall'osservazione e dalle note ricavate, passando attraverso riflessioni e ipotesi, si è cercato il confronto sui dubbi, le opacità, le sorprese sia con i Referenti delle Scuole che con gli insegnanti, per giungere ad una interpretazione co-costruita.

Per esempio, osservando le modalità di conduzione dei colloqui iniziali di accoglienza, durante la settimana dedicata a quest'attività presso la Scuola della Comunità Ruah, sono stati annotati elementi positivi come il clima, la capacità di ascolto degli insegnanti, l'attenzione ai bisogni espressi dai nuovi allievi, ma anche difficoltà di comunicazione e di uso della lingua veicolare, modalità differenti di condurre le conversazioni e di somministrare test, pur concordati per stabilire il livello di conoscenza della lingua in ingresso. Chiedendo chiarimenti allo staff dei responsabili e ad alcuni allievi per approfondire con loro i vari aspetti del colloquio d'ingresso (tempi, materiali utilizzati, modalità d'approccio, uso della lingua veicolare, n° di conduttori), è nato uno scambio di idee, di dubbi, di ipotesi. Successivamente nella scuola si è deciso di costituire un gruppo di lavoro per approfondire il tema dell'accoglienza.

Il risultato è stata una nuova impostazione, condivisa dallo staff, del colloquio in ingresso, dei test e del questionario socio-culturale, modalità sperimentata successivamente con buoni risultati e, quindi, adottata definitivamente dalla Scuola. Il dato ancor più positivo è che ora, vista l'utilità di mettere sotto osservazione i processi, questo aspetto è sempre sottoposto ad un attento monitoraggio, che prevede suggerimenti da parte dei docenti o degli operatori coinvolti. Certamente poter osservare e partecipare al percorso ha favorito l'individuazione di indicatori per valutare l'impostazione dei colloqui di accoglienza e ha stimolato la ricerca,

⁶⁸ Ivi, p. 20

permettendo di meglio osservare le modalità attuate nelle altre scuole per strutturare la fase di accoglienza.

L'attività osservativa non ha creato ostacoli o difficoltà al normale procedere delle attività, il clima è rimasto disteso, nessun imbarazzo, né ansia e questo per merito del rapporto di fiducia instauratosi fra ricercatore e referenti o insegnanti e, di riflesso, con gli allievi..

L'osservazione è stata condotta su tre piani che caratterizzano i contesti educativi⁶⁹: la *cultura materiale* (struttura degli spazi, presenza di oggetti), *gli scambi verbali* (sfera relazionale che emerge da quello che si dice e come si dice) e *gli aspetti organizzativi* (norme, rituali, scansione delle fasi) e progressivamente la scelta è passata ad un lavoro più selettivo e alla focalizzazione solo di alcuni processi. Va detto, però, che dovendo osservare situazioni complesse dal punto di vista relazionale non è stato facile delimitare il campo d'osservazione (l'ex allievo che entra per chieder come può iscriverne un suo amico in quella classe fa parte o no del contesto?) Nella presente ricerca si è sempre scelto di non definire confini e di includere ogni imprevisto nelle note della seduta osservative.

Le note, stese a posteriori, hanno puntato ad annotare sempre alcuni elementi: *il setting* (lezione, incontro di monitoraggio, riunione di programmazione, colloquio di accoglienza, situazione informali prima della lezione), *gli attori in gioco e il loro ruolo* (referenti responsabili organizzativi, allievi nuovi o da tempo iscritti, insegnanti), *il tipo di relazioni e il clima* (amichevole, conflittuale, collaborativo, disinteressato), *le azioni messe in campo* (insegnamento, tutoring, babysitting, valutazione, accoglienza...) *l'organizzazione degli spazi e dei tempi* (disposizione dei banchi, modalità di conduzione della lezione o dell'incontro).

Di seguito sono stati registrati gli elementi significativi ed utili per la ricerca. I materiali ricavati dalle osservazioni sono serviti molto anche nella successiva scelta delle persone da intervistare e nella strutturazione delle tracce delle interviste realizzate nei mesi seguenti. Infatti, è un elemento ricorrente quello di utilizzare alcuni indicatori per ri-orientare la ricerca, il che diventa la prova del valore euristico degli indicatori, che rimandano ad altri piani o ambiti di ricerca.

La scelta di dove e quando osservare si è basata su alcuni criteri:

⁶⁹ Ivi, pp. 88-89

- la differenziazione dei setting, perché era necessario tener presente tutti gli aspetti collegati alle 4 dimensioni individuate come costitutive dell'oggetto di studio (formazione, accoglienza, socializzazione e integrazione)
- l'entità dell'utenza e dell'offerta della Scuola e di conseguenza la complessità del contesto. Le differenze numeriche relative alle sedute osservative nelle 4 scuole dipendono sia dal numero di classi, sia dai giorni di apertura della scuola, sia dalla struttura interna;
- la disponibilità degli operatori

Tab. 9 – Prospetto delle sedute osservative

	Incontri Staff	Riunioni dei docenti	Lezioni	Colloqui di accoglienza	Corso di Formazione	Totale
Comunità Immigrati Ruah	O-01R O-02R O-03R	O-04R O-05R O-06R	O-07R O-08R O-09R	O-10R O-11R O-12R	O-29R O-30R O-31R O-32R O-33R	17
Centro EDA P.S.P.	O-13E	O-14E	O-15E O-16E O-17E O-18E	O-19E		7
Associazione L'arcobaleno	O-20A	O-21A O-22A	O-23A O-24A	-		5
Progetto, Cantadora	O25C	O-26C	O-27C O-28C	-		4
Totale	6	7	11	4	5	33

1.4.4 LE INTERVISTE ED I FOCUS GROUP

A conclusione della fase esplorativa dei contesti, sono state condotte le prime interviste, quelle con i quattro Referenti delle Scuole, con l'obiettivo di raccogliere sia informazioni, sia percezioni a tutto campo sulle esperienze nelle quali operano, in particolare sui cambiamenti avvenuti negli anni e sui punti di forza e debolezza delle stesse. Dopo aver raccolto elementi dai documenti e dall'osservazione, sembrava importante conoscere le percezioni e i punti di vista degli attori in gioco, a partire da quelli rilevanti sia per il ruolo ricoperto, sia per la presenza continuativa nel contesto. La domanda ovvia, a metà percorso, sull'attendibilità delle interpretazioni fino a quel

punto elaborate spingeva a cercare il confronto con la lettura delle situazioni fatta da testimoni privilegiati.

Si è trattato di interviste in profondità della durata di circa 90 minuti ciascuna, che hanno preso spunto dai temi generali riferibili alle 4 dimensioni definite provvisoriamente e che sono andate, via, via a toccare, in modo quasi naturale, tutti i punti elencati nella traccia di seguito riportata.

Anche se il rapporto che si instaura attraverso l'intervista è di tipo secondario, ossia è caratterizzato da uno scopo preciso (raccogliere informazioni), che prevede un coinvolgimento dei partecipanti limitato ad un solo aspetto specifico (peraltro stabilito dal ricercatore), la "situazione intervista" crea comunque una relazione, una interazione comunicativa che mette a contatto con il mondo dell'intervistato in un rapporto di estraneità/familiarità e questo è, sicuramente, un clima favorevole allo scambio di idee, alla comprensione dei processi, delle relazioni, delle attese che caratterizzano i contesti.

E' *"un processo attivo, in cui parlante e ascoltatore interagiscono e in cui ogni parlante è a propria volta ascoltatore"*.⁷⁰

Le parole chiave che possono aiutare a capire cosa implichi il ricorso all'intervista come strumento di ricerca possono essere sintetizzate in: contatto personale, dialogo e interazione, processo di comunicazione verbale.

Bisogna sempre tener presente che il ricercatore raccoglie le informazioni secondo gli schemi mentali che hanno presieduto alla costruzione del progetto di ricerca. Di fatto, però, se l'intervistato viene ad assumere il ruolo centrale nella comunicazione, può mettere in discussione questi stessi schemi, presentare nuovi modi di leggere ed interpretare le situazioni, il che è lo scopo prioritario dell'intervista: ecco perché l'intervistatore, di norma, dovrebbe tenere un profilo basso, per non accentuare una relazione inizialmente asimmetrica, o indirizzare la conversazione.

*"Naturalmente più il soggetto è diverso dal ricercatore, più quest'ultimo deve riconoscergli il ruolo di esperto del proprio mondo, [...] c'è lo sforzo del ricercatore di liberarsi delle proprie categorie di analisi per realizzare la 'fusione degli orizzonti'"*⁷¹

⁷⁰ M.Palumbo, E. Garbarino, *Ricerca Sociale: metodi e tecniche*, Franco Angeli, Mi, 2008, pp.200 e segg.

⁷¹ Ivi, cit: Goode, 1979

Nella intervista semistrutturata l'intervistatore punta a raccogliere le informazioni all'interno di una lista di temi fissati in precedenza. Egli può, comunque, proprio per favorire l'intervistato, cambiare l'ordine delle domande da fare e scegliere di usare, da caso a caso, i termini più adatti per farsi capire dai vari e diversi testimoni (cioè può adattare alle loro esigenze le domande).

Per condurre le prime 4 interviste è stata predisposta una traccia di riferimento, di seguito riportata, con argomenti collegati all'oggetto di ricerca e al contesto specifico, senza, peraltro, prevedere alcun ordine di trattazione dei temi stessi. Sintetizzando, nella fase dell'intervista, richiamata l'attenzione dell'intervistato su alcuni ambiti, lo si è lasciato tuttavia libero di rispondere e, quindi, tutti i punti sono stati affrontati, seguendo il percorso che ciascun testimone ha scelto e che, solo in rare occasioni, il conduttore ha stimolato con domande o richieste di precisazione.

TRACCIA PER INTERVISTA AI REFERENTI O AI COORDINATORI DELLE SCUOLE

Dati generali della scuola

Dimensione accoglienza. (accesso e colloquio in entrata)

Informazione

Accessibilità alla scuola ed ai corsi

Colloqui in ingresso, scopi e modalità.

Dimensione formazione. (finalità, offerta, risorse)

acquisizione della I2, impostazione e obiettivi

Offerta formativa (quantità e la durata dei corsi, numero degli iscritti, livelli, tengono conto dell'eterogeneità dell'utenza, difficoltà organizzative)

Le risorse economiche e logistiche

Le risorse umane

I processi(progettazione, monitoraggio e la riprogettazione)

Valutazione degli allievi, dei processi

Caratteristiche positive dell'offerta e difficoltà

Dimensione orientamento/integrazione.

Supporto e guida per l'accesso ai servizi e per la compilazione delle varie pratiche?

Scuola d'italiano come servizio

Dimensione socializzazione.

Iniziative aperte al territorio (feste, spettacoli, manifestazioni varie)

Progetti in rete

Clima

A conclusione della fase di osservazione e dopo le prime 4 interviste con i Referenti, si è potuto impostare un primo provvisorio set di indicatori da ampliare ed articolare attraverso successive interviste proposte a docenti ed allievi in qualità di esperti. L'obiettivo era di migliorare il giudizio sul tema oggetto di ricerca (rendendolo informato) e per questo, di solito, vengono individuati testimoni qualificati – o testimoni chiave – persone, cioè, *“chiamate in causa in quanto detentori di informazioni sugli argomenti rilevanti ai fini della ricerca; essi vengono anche definiti come “campione sociologico” o “campione di esperti”*.⁷²

In pratica, le interviste individuali e di gruppo sono servite per mettere alla prova l'impostazione del set di indicatori, in particolare la scelta delle dimensioni e sotto-dimensioni, per ampliare l'ambito della ricerca entrando nel merito della didattica e della relazione educativa, per verificare se lo strumento ancora in via di definizione si rivelasse adatto per approfondire conoscenze e utile per stimolare i testimoni ad aggiungere altri temi di riflessione.

Per quanto concerne la scelta dei testimoni a cui sottoporre interviste individuali, sono stati seguiti questi criteri: disponibilità, eterogeneità (età, professione pregressa in caso di volontari, esperienza, provenienza), periodo di permanenza nella scuola.

Le interviste individuali sono state proposte ai docenti ed a quegli allievi, che padroneggiavano discretamente la lingua italiana, mentre i focus group sono stati proposti ad allievi con più bassa competenza linguistica. Quest' ultima scelta è stata dettata da tre motivi:

- La maggior disponibilità ad accettare di essere intervistati in gruppo da parte di allievi in una situazione di scarsa padronanza della lingua, perchè il gruppo rassicura e supporta nella comunicazione;
- La certezza che la possibilità di condividere e mettere a confronto percezioni, esperienze, sentimenti con i compagni avrebbe introdotto elementi imprevisti e intensificato lo scambio comunicativo, altrimenti difficile in situazione fortemente asimmetrica;
- La possibilità di utilizzare, adattandolo ad ogni gruppo classe, un differente registro linguistico per adeguarlo al livello medio di padronanza dell'italiano, così da rendere comprensibili a tutti le domande.

⁷² L. Stagi, “Il Focus Group come tecnica di valutazione”, in *Rassegna Italiana di Valutazione*, XX, ott. 2000

Sono stati presi in considerazione gruppi classe già strutturati, cioè gruppi naturali con la loro storia di apprendimento e la loro identità, quindi non costituiti in funzione della ricerca, proprio per meglio rispondere alla prima e all'ultima esigenza sopraesposte.

Non si è voluto indagare tutto il mondo di esperienze degli intervistati, sia per la quantità di interviste realizzate, sia per l'estrema eterogeneità dei testimoni ed anche perché lo scopo fondamentale di quest'ultima fase di raccolta di informazioni era di mettere alla prova il set provvisorio di indicatori valutativi. Si è, pertanto, cercato di realizzare tutte le interviste all'interno delle varie scuole, affinché anche l'ambiente contribuisse a mantenere i temi della conversazione legati all'esperienza di ciascun testimone nei corsi di alfabetizzazione. Certamente traccia e contesto hanno aiutato a mantenere la conversazione focalizzata sugli argomenti individuati, ma come spesso e, a volte, fortunatamente accade, elementi inaspettati hanno contribuito a rendere ogni intervista particolare, utile per aprire nuove piste di riflessione.

Generalmente la traccia, soprattutto per interviste di gruppo, dovrebbe essere molto flessibile; le domande dovrebbero essere strutturate il meno possibile, a volte, la traccia potrebbe non contenere neppure vere e proprie domande, ma solo il richiamo ad argomenti, che vengono solitamente chiamati "stimoli". L'ordine degli argomenti solitamente è "ad imbuto": si inizia da argomenti più generali per arrivare a quelli più specifici; i temi più importanti, quelli cioè che rappresentano il nucleo del focus sono affrontati fra una prima fase di "riscaldamento" ed una di sintesi e commiato⁷³.

La traccia utilizzata come base nella presente fase della ricerca è stata la stessa per interviste individuali e di gruppo, anche se nel secondo caso sono stati solo proposti temi, come stimolo, che sarebbero stati poi affrontati insieme dai partecipanti, attraverso l'alternarsi dei vari interventi.

Il principio regolatore è stato quello della centralità dell'intervistato: tendenzialmente è stato considerato tutto ciò che egli diceva come prezioso, ancor più per il fatto che tutti hanno affermato di vivere l'esperienza della Scuola di Italiano come "nuova" "motivante ed estremamente coinvolgente"; sono state importanti anche le modalità di espressione, dalle forme linguistiche fino al linguaggio non verbale. Pertanto, partendo dal presupposto di non conoscere l'intervistato/i, si è adottato un approccio

⁷³ L. Stagi, op.cit.

estremamente flessibile: si è cercato l’approccio rassicurante con alcuni insegnanti, che parevano timorosi nel descrivere la loro esperienza e le scelte quotidiane da affrontare, confidenziale con la mamme impegnate nel progetto Cantadora, professionale con i Referenti delle Scuole, cosicché una semplice traccia dei temi ha potuto far emergere, di volta in volta, elementi nuovi ed inaspettati

L’intervista si è rivelata uno strumento potente di *interpretazione e comprensione* di comportamenti e atteggiamenti sociali; le informazioni che si assumono in questo modo sono sempre approfondite perché comunque “aprono” sul mondo di idee, di sentimenti e di esperienze di chi parla e chi parla è disponibile a confrontare con te il suo punto di vista, quindi si realizza uno scambio veramente proficuo.

Di seguito vengono riportate la tabella relativa alle interviste ed ai focus group realizzati nei 4 contesti e le tracce delle interviste a docenti ed allievi.

Tabella10- Prospetto delle interviste e dei focus group effettuati

	Individuali staff	Individuali docenti	Individuali allievi	Focus Group allievi	Totale
Comunità Immigrati Ruah	I-01R	I-05R I-06R	-	F-01R F-02R F-03R	6
Centro EDA P.S.P.	I-02E	I-07E I-08E	I-13E I-14E I-15E	-	6
Associazione L'arcobaleno	I-03A	I-09A I-10A	-	F-04A	4
Progetto Cantadora	I-04C	I-11C I-12C	I-16C I-17C	F-05C	6
Totale	4	8	5	6	22

TRACCIA PER L'INTERVISTA AI DOCENTI

Motivazione

Come mai ha scelto questo lavoro o ha scelto di fare il volontario in questo settore?

Quali esperienze precedenti ha maturato nel campo dell'insegnamento?

Le piace lavorare con gli adulti stranieri? Perché ?

Che tipo di allievi si trova di fronte?

Dimensione formazione

Riesce a tener conto dei bisogni quotidiani degli iscritti, cioè della necessità di un'immediata spendibilità degli apprendimenti?

Riesce a tener conto delle differenze culturali linguistiche, di età degli iscritti? Come?

La aiutano i dati raccolti con il questionario d'accoglienza? Perché?

Quali materiali usa e a quali indicazioni fa riferimento? Cosa succede in aula? Spesso cambia quello che ha programmato?

Quali scelte didattiche usa per ovviare alla discontinuità di frequenza?

Valutate insieme la qualità dei percorsi ?

Come valuta i progressi degli allievi?

La scuola d'italiano: somiglianze e differenze con la scuola del mattino?

Dimensione socializzazione

Quali strategie didattiche utilizza per far facilitare la comunicazione ?

Durante i corsi si stringono amicizie? Ci sono momenti informali per conversare?

I corsisti richiedono il suo aiuto per consigli su problemi personali non solo di apprendimento?

A volte propone attività extrascuola?

Dimensione accoglienza

Esistono spazi o momenti dedicati all'ascolto?

Differenze culturali trovano spazio in racconti autobiografici o materiali presentati durante le lezioni? Come?

Come valuta il clima di classe?

Nei corsi i partecipanti raccontano le loro motivazioni, le aspirazioni, gli interessi? I progetti per il futuro? Come?

Dimensione orientamento/integrazione

Sono previsti momenti in cui si forniscono informazioni sui servizi e sulle normative vigenti?

Sono previste attività legate ai bisogni fondamentali degli allievi nei contesti di vita?

Usa testi autentici? Usa proporre simulazioni?

TRACCIA PER L'INTERVISTA AGLI ALLIEVI

Motivazione

Perché studi l'italiano? A che cosa ti serve?

Che cosa vuoi imparare ?

Come mai hai scelto questa scuola?

Dimensione formazione

Che cosa ti aspettavi quando ti sei iscritto?

Hai l'impressione di imparare? Da cosa lo capisci?

Che cosa hai imparato che ti è servito immediatamente?

Cosa fai per imparare meglio e in fretta l'italiano?

Dimensione accoglienza

Che cosa pensi di questa scuola? E' diversa dalle scuole che hai frequentato nel tuo paese?

Come?

Ti sembra faticoso venire a scuola? Perché?

Ti piace la scuola? Stai bene a scuola? Quali sono i momenti che preferisci?

Cosa ti piace di più della scuola?

Consigliaresti ad un tuo amico di iscriversi? Perché?

Dimensione socializzazione

Ti trovi bene con i tuoi compagni?

Hai trovato degli amici?

Se hai qualche problema l'insegnante ti aiuta? Le chiedi consigli su problemi che non riguardano la scuola?

A volte vi incontrate fuori dalla scuola?

Dimensione di orientamento/integrazione

Sei in grado di compilare documenti o richieste di lavoro? La scuola ti ha aiutato in questo?

La conoscenza della lingua ha migliorato la tua situazione? Come?

Vorresti continuare a studiare l'italiano?

Riepilogo

- Nel capitolo è stato presentato il disegno della ricerca, che viene definita valutativa perché si propone, accanto ad una finalità conoscitiva dell'evaluando (i corsi di alfabetizzazione per stranieri adulti) anche quella di costruire uno strumento utile per valutare processi ed esiti dell'offerta formativa, disponibile per i soggetti, che ne sono coinvolti a vario titolo e finalizzato ad introdurre azioni di miglioramento.
- La scelta dell'oggetto di indagine è stata dettata dal diffondersi negli ultimi anni dei corsi di alfabetizzazione per adulti stranieri gestiti da istituzioni a vari livelli, ma anche da cooperative sociali e da associazioni di volontariato, e, quindi, dalla necessità di conoscere e valutare le scelte educative, didattiche ed organizzative assunte dai vari Enti per rispondere ai bisogni formativi di un'utenza multiculturale tanto eterogenea.
- La ricerca è stata condotta contemporaneamente a due livelli, che si influenzano, quello deduttivo (scomposizione del concetto di partenza in dimensioni, sottodimensioni ed indicatori secondo il paradigma lazarsfeldiano) e quello induttivo (raccolta di informazioni nei contesti esplorati).
- La metodologia della ricerca ha previsto approfondimenti nella letteratura specifica, analisi documentale, raccolta di informazioni attraverso sedute osservative, interviste e focus group a testimoni privilegiati.
- Sono stati presentati i contesti scelti per la ricerca empirica, motivando la scelta con dati relativi alle aree geografiche interessate: le 4 realtà presentanocaratteristiche diverse, sono collocate in una Provincia significativa relativamente al fenomeno migratorio caratterizzata da varie esperienze formative specifiche.
- Il set di indicatori che la ricerca si propone di costruire non si intende come modello da applicare tout court in altre realtà per "fotografare" la situazione, ma come strumento interpretativo e di lavoro, che si presta ad essere utilizzato e disseminato in strutture educative simili e che si intende come strumento provvisorio da integrare ed adeguare ai differenti contesti.

2.

I CONTESTI DELLA RICERCA

In questo capitolo vengono presentati i profili delle 4 Scuole di Italiano per Stranieri che sono state considerate nella presente ricerca. I profili sono stati ricavati dall'analisi delle informazioni contenute nei documenti messi a disposizione dai Responsabili delle scuole stesse. Le informazioni ed i dati sono organizzati in un format simile per tutti i contesti, utilizzando anche grafici che facilitano una possibile comparazione. Si individuano 2 sezioni principali:

- *il progetto e le attività (per tutti e 4 i contesti la scuola di italiano è parte di un progetto di attività più ampio); la scuola di italiano (articolazione dell'offerta formativa, domanda di formazione, le risorse, soluzioni organizzative, l'attività didattica).*
- *A conclusione del capitolo vengono elencate le fonti documentali a cui ci si è riferiti.*

2.1. LA COMUNITA' IMMIGRATI RUAH

2.1.1 IL PROGETTO E LE ATTIVITA'

La Comunità Immigrati Ruah nasce nel 1990 all'interno del Patronato San Vincenzo di Bergamo ed *“ha come finalità primaria l'accoglienza temporanea e l'acquisizione di autonomia personale e sociale degli immigrati attraverso l'integrazione sul territorio.”*⁷⁴ Nel 1997, avviene la costituzione dell'Associazione politico-culturale “Comunità Immigrati Ruah” onlus. Il nome Ruah significa “respiro, spirito, vita”, nelle lingue del mondo arabo ed ebraico.

Nella Carta dei Servizi della Associazione vengono sintetizzati obiettivi, attività e modalità di intervento nel sociale. L'ascolto e la valorizzazione del migrante, accolto come “persona” rispettata e apprezzata, sono la via per realizzare ciò che la Ruah si propone, cioè di costruire insieme all'immigrato un *progetto di integrazione* a partire dalla evasione di pratiche burocratiche, fino all'accompagnamento nella ricerca di un lavoro o alla organizzazione del tempo libero.

⁷⁴ D-1R:Carta dei Servizi della Comunita Immigrati Ruah. Onlus, 2008

La Ruah dispone di un *centro di accoglienza* maschile per immigrati con regolare permesso di soggiorno. Sono disponibili 75 posti letto. La Comunità, inoltre, gestisce direttamente degli appartamenti a lei affidati da privati, che possono ospitare circa 40 immigrati.

Nello stesso documento si afferma che La Ruah lavora nel sociale per creare tra gli italiani una *cultura di accoglienza e integrazione* verso gli immigrati. Partecipa con stand di sensibilizzazione a manifestazioni e momenti interculturali. Organizza ogni anno dei Campi di Lavoro all'estero con l'intento di offrire soprattutto ai giovani l'occasione di confrontarsi con culture diverse, promuovendo una educazione alla mondialità. Anima anche la discussione sui temi dell'immigrazione a Bergamo e in Provincia con le Istituzioni, le Associazioni Sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori e altre organizzazioni di Volontariato.

Pubblica dal 2001 il periodico quindicinale *Mondo*, gestisce un sito internet per informare e sensibilizzare sui temi legati all'immigrazione. Ha organizzato l'esperienza del laboratorio occupazionale il "Triciclo", concepito per rispondere al bisogno degli ospiti di avere un posto di lavoro immediato. Il laboratorio offre, infatti inserimenti occupazionali temporanei (mercato usato, traslochi, sgomberi cantine, riciclo) con un sussidio minimo vitale, in attesa di una piena occupazione.

Una importante iniziativa è dedicata alle donne in difficoltà: La Comunità e l'appartamento Gilania sono a disposizione di donne immigrate sfruttate, fatte oggetto di violenza, abbandonate con figli a carico, che costituiscono, oggi, una realtà di ulteriore emarginazione all'interno della fascia debole dei cittadini immigrati. Gli operatori della Gilania favoriscono il crescere di momenti di confronto e un educatore si occupa di organizzare *corsi di alfabetizzazione*, supportare le donne con bambini, promuovere incontri con la comunità locale per favorire *l'integrazione sociale*.

La Ruah ha anche aperto un centro vendita di prodotti del commercio equo e solidale e vestiti usati forniti dal Laboratorio Triciclo. È punto di riferimento per l'Associazione "Tutti Diversi Tutti Uguali" che organizza incontri e attività di sensibilizzazione rispetto ai temi della solidarietà, della giustizia, della sobrietà.

L'equipe Bikila, attivata dalla Ruah, propone nelle scuole percorsi sulle tematiche relative all'Educazione Interculturale, all'Educazione Ambientale e al Consumo Critico. Vuole promuovere una cultura che dia spazio alla diversità come valore e che

consideri la Terra come “luogo comune” di cui prendersi cura; crea spazi di discussione e confronto sul fenomeno migratorio e sulle *dinamiche relazionali e sociali* che emergono dall’incontro con l’altro, sul concetto di sviluppo sostenibile, nell’accezione più ampia di redistribuzione equa delle risorse. Da quattro anni, nel quartiere di Guedaway a Dakar, è nata la Scuola Professionale di taglio-cucito e parrucchiere “La Ruah”. Il centro è sorto con l’obiettivo di promuovere lo sviluppo culturale e l’emancipazione dei popoli attraverso la formazione.

2.1.2 LA SCUOLA DI ITALIANO

Il progetto della Comunità Ruah è molto ampio ed articolato e a tutte le iniziative sopra descritte per promuovere l’accoglienza e l’integrazione delle persone migranti va aggiunta l’esperienza ormai consolidata della Scuola di Italiano, che risponde al bisogno prioritario dei migranti di apprendere la lingua italiana.

Gli insegnanti della Scuola di Italiano sono volontari che mettono a disposizione gratuitamente il proprio tempo, in base alle necessità e alle richieste dall’organizzazione della scuola e che si impegnano a sviluppare le competenze professionali necessarie per insegnare la lingua italiana agli stranieri, in primo luogo partecipando ai momenti di incontro e formazione organizzati dalla Scuola stessa.

Nel Progetto Formativo della Scuola e nel documento che annualmente viene presentato per definire l’Organizzazione dei corsi di Italiano si trovano le linee guida e le scelte didattiche che caratterizzano l’offerta formativa.⁷⁵

L’insegnamento punta, prioritariamente, a far acquisire la lingua italiana, ma veicola contenuti più ampi e promuove ed attua relazioni e modi di vita improntati alla costruzione di una società inclusiva ed interculturale. L’insegnante è un facilitatore di processi: riconosce bisogni, fa leva sulle competenze, valorizza le peculiarità dei singoli, orienta e informa rispetto ai servizi disponibili sul territorio. L’insegnante è, perciò, anche un mediatore culturale, che favorisce l’incontro della propria cultura con quella degli apprendenti, favorisce l’incontro delle varie culture fra di loro, può far fronte positivamente ai conflitti fra le culture e le persone.⁷⁶

La Comunità Ruah, negli ultimi anni, considerate le esigenze di integrazione provenienti da un numero sempre più crescente di immigrati, ha potenziato la Scuola

⁷⁵D-3R: Progetto Educativo_Formativo 2007-2008-09

⁷⁶Ivi

di Italiano, ritenendola anche luogo privilegiato di *accoglienza, incontro ed aggregazione*.⁷⁷ Alla scuola possono accedere tutti gli immigrati che ne facciano richiesta, senza distinzione di età, nazionalità e religione.

La Scuola è chiamata a fornire, oltre agli strumenti didattici adeguati, motivazione e stimoli laddove questi manchino, affinché anche le persone più deboli abbiano la possibilità reale di conseguire risultati soddisfacenti nell'apprendimento della lingua, conquistando così maggior consapevolezza ed autonomia. L'insegnante di L2 privilegia perciò l'aspetto comunicativo della lingua, utilizzando l'italiano comunemente parlato.

Per realizzare le sue finalità, la Scuola ha istituito una struttura di Coordinamento all'interno della quale sono affidate chiare responsabilità e competenze.

Esiste una la suddivisione temporale dei corsi: mattutina dalle 8.45 alle 12:30; pomeridiana dalle 14:45 alle 18:30 e serale dalle 18.45 alle 22:00. Per ogni arco di tempo della giornata sono attivate due fasce orarie.

La ripartizione delle classi rispetta quattro livelli di competenza linguistica: analfabeti, base, intermedio e superiore. La progressione nello studio avviene, quindi, per livelli che fanno riferimento Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue⁷⁸: alla fine di ogni corso viene effettuata una verifica circa il grado di apprendimento e gli obiettivi raggiunti. La Scuola promuove anche corsi mirati ad ottenere la certificazione CILS⁷⁹ rilasciata dall'Università di Siena relativa al livello di conoscenza della lingua italiana come L2.

⁷⁷D-4R:Organizzazione dei Corsi 2007-2008-09

⁷⁸ Il QCER individua e stabilisce 6 livelli di competenza, raggruppati in 3 macrolivelli: elementare, intermedio e avanzato, suddivisi in sottolivelli:

A1 livello di primo contatto, livello nel quale è fondamentale la collaborazione, espressioni limitate, memorizzate come delle *routine*, uso di *stringhe* memorizzate: centrato sul lessico, senza strutture grammaticali.

A2 livello della sopravvivenza, sa risolvere problemi di comunicazione immediata nei contesti quotidiani, cioè il livello di chi comprende e sa descrivere il proprio vissuto

B1 livello soglia, sa interagire in ambito familiare, sa descrivere esperienze ed avvenimenti, uso delle strutture linguistiche della narrazione e della progettualità, dell'argomentazione.

B2 livello intermedio, sa comunicare su ampia gamma di argomenti e comprende comunicazioni anche complesse

C1 livello superiore: prevede un ampliamento dell'area degli usi linguistici e dei contesti di comunicazione

C2 livello avanzato: sa interagire in tutte le situazioni informali e formali di comunicazione

⁷⁹ E' il titolo ufficiale che dichiara il grado di competenza comunicativa in italiano come lingua straniera ed è riconosciuta dallo Stato italiano sulla base di una convenzione con il Ministero degli Affari Esteri. La CILS serve a chi studia l'italiano, a chi lavora e studia in contatto con la realtà italiana, a chi vuole

I locali utilizzati per le lezioni sono quelli del Patronato San Vincenzo che collabora insieme ad altri Enti pubblici e privati che operano sul territorio.

Secondo quanto emerge dai documenti, la Scuola di Italiano in prospettiva, intende definirsi come *Servizio* in grado di offrire Organizzazione, Accoglienza, Diversificazione dell'Offerta e Professionalità e *Accompagnamento alla Cittadinanza*, declinato come adesione ai principi della Costituzione e Della Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo e come consapevolezza dei diritti e doveri del cittadino.⁸⁰

2.1.2.1. ARTICOLAZIONE DELL'OFFERTA FORMATIVA

La Scuola offre corsi di quattro livelli: Livello AN (analfabeti), livello A1, livello A2, Livello B1. Nel dettaglio:

Livello AN: per apprendenti ***analfabeti totali*** (persone che non hanno imparato a leggere e a scrivere in nessuna lingua) e apprendenti ***altra-alfabeti*** (persone che hanno imparato a leggere in un alfabeto diverso da quello latino e che perciò richiedono di essere alfabetizzati nell'alfabeto latino).

Livello A1: per apprendenti che non conoscono, o conoscono poco, la lingua italiana sia scritta che parlata e che si esprimono prevalentemente o solo con una lingua veicolare altra dall'italiano. Il livello A1 si suddivide in due sotto gruppi:

A1-basso: per apprendenti con un basso livello di scolarizzazione (scuola elementare e media) e/o con lingua madre o seconda lingua non neo-latina.

A1-alto: per apprendenti con un alto livello di scolarizzazione (scuola superiore e Università) e/o con lingua madre o seconda lingua neo latina (spagnolo, francese, portoghese, rumeno).

Gli altri livelli A2 e B1 sono per apprendenti che hanno dimostrato le competenze linguistiche definite nel QCER, che prevede livelli di competenze più avanzati.

Ogni livello è articolato in moduli, formati da gruppi di apprendenti abbastanza omogenei sul piano del profilo linguistico, non superiori a 15 persone; i moduli hanno inizio con un contratto formativo e terminano con la restituzione di una valutazione di risultato.

misurare la propria competenza in italiano. Ogni livello della CILS, riferito al QCER, attesta una capacità comunicativa utile in situazioni e contesti diversi

⁸⁰ D-2R: Carta dei Servizi

I moduli hanno una durata di circa 3 mesi ciascuno. Al termine di ogni modulo vi è una settimana di pausa nella quale vengono effettuate le iscrizioni di nuovi allievi e le re-iscrizioni di alunni in uscita da un modulo. I moduli sono così articolati:

- Moduli di 3 mesi per 4 giorni settimanali (livello AN, A1 basso,). Gli insegnanti impegnati su questi corsi possono essere da 2 a 3 per corso, e possono lavorare anche in compresenza per meglio gestire il gruppo classe.
- Moduli di 3 mesi per 3 giorni settimanali (livello A1alto, A2). Gli insegnanti impegnati su questi corsi sono due per corso.
- Moduli di tre mesi per 2 giorni settimanali (livello B1). Per questi è prevista la partecipazione di un solo insegnante.

Al mattino, al pomeriggio e alla sera vengono solitamente offerti sia corsi per analfabeti, che corsi base o intermedi. Non su tutte le fasce è garantito il corso di livello B, a causa delle scarse richieste.

La durata della lezione è di 2 ore, ad eccezione dell'ultima fascia oraria serale che ha una durata di un' ora e mezza per permettere ai frequentanti di poter usufruire dei mezzi pubblici. Gli apprendenti in sede di Contratto Formativo scelgono la fascia oraria, impegnandosi alla frequenza ed alla puntualità. E' possibile, per i turnisti, scegliere due fasce orarie.

Per i docenti, che sono volontari, c'è la possibilità di scegliere di collaborare per:

- Quattro giorni settimanali su una fascia oraria e su un modulo
- Tre giorni settimanali su una fascia oraria e su un modulo
- Due giorni settimanali su una o due fasce orarie, su un modulo da condividere con un altro docente o in compresenza o su un modulo da solo,
- Un giorno settimanale su un modulo.

Al momento di esercitare la scelta, i docenti volontari tenendo conto dei loro impegni, fanno in modo di garantire la loro presenza per l'intera durata del modulo. L'attività didattica si svolge da lunedì a giovedì. Il venerdì è disponibile per incontri, attività di formazione docenti e corsi aggiuntivi (informatica o educazione ambientale). Ad ogni fase di corso corrisponde una precedente fase d'iscrizione che impegna:

- *Una commissione di segreteria*: personale di segreteria e alcuni insegnanti, che si occupa della compilazione dei dati anagrafici con una procedura definita e una apposita scheda;

- *Una Commissione colloquio*: insegnanti in coppia o con mediatore linguistico con il compito di condurre il colloquio d'ingresso, che raccoglie i dati socio-culturali dell'allievo (scolarità pregressa, situazione familiare, abitativa, progetto migratorio, occupazione, occasioni d'uso della lingua italiana, interessi culturali) e verifica la competenza in italiano attraverso un il test linguistico (basato su prova orale, di lettura e di scrittura).

La scuola si rende disponibile ad applicare una modalità d'iscrizione preferenziale per gli ospiti delle Comunità di Accoglienza. Di seguito viene riportata una tabella che presenta, tipologia e quantità dei moduli durante le varie fasi (5) dell'anno.

Tabella 11 Corsi attivati nel 2008/09

livello dei corsi		fase 1		fase 2		fase 3		fase 4		fase 5		Totale corsi attivati nell'anno
		29-set-2008		3-nov-2008		12-gen-2009		23-feb-2009		23-mar-2009		
		18-dic-2008		12-feb-2009		12-mar-2009		28-mag-2009		28-mag-2009		
		<u>atti vati</u>	<i>in corso</i>	<u>atti vati</u>	<i>in corso</i>	<u>atti vati</u>	<i>in corso</i>	<u>atti vati</u>	<i>in corso</i>		<i>in corso</i>	
corso per analfabeti	A N	2	2	1	3	2	2	2	3		2	7
corso livello	A 1 b	6	6	4	5	6	6	3	5		4	20
corso livello	A 1 a	5	5	2	4	6	6	1	7		3	15
corso livello	A 1	11	11	6	9	12	12	<u>atti vati</u>	12		7	35
corso livello	A 2	3	3	1	1	3	3	0	3		2	8
corso livello	B 1	1	1	0	1	1	1	1	1		1	2
								1				
totale		17	17	8	14	18	18	7	20		12	52

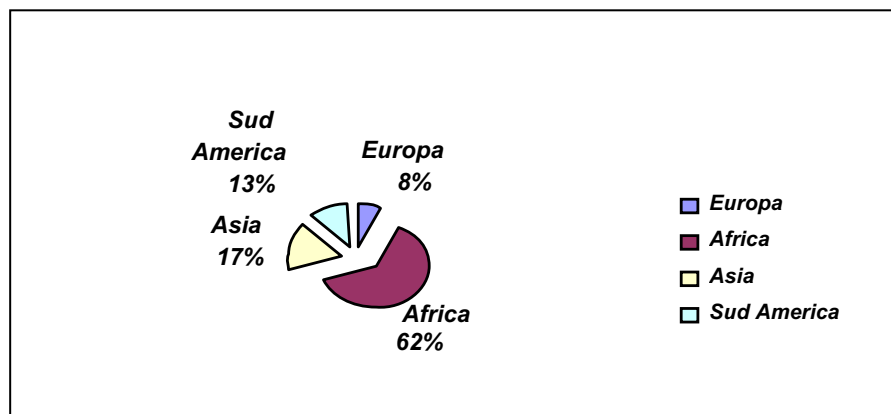
Fonte: Statistiche 2009 Scuola di Italiano Ruah

2.1.2.2 DOMANDA DI FORMAZIONE

L'utenza della scuola d'Italiano relativa all'anno 2008/2009 è di ben **658** apprendenti (**408** maschi e **233** donne) provenienti da **52** Paesi diversi, il che rispecchia la varietà della presenza di migranti in Provincia. In prevalenza il continente d'origine degli iscritti è l'Africa, (in particolare il Marocco), seguito dall'Europa, (Romania prevalentemente), dall'Asia, (notevoli i flussi dalla zona della penisola indiana India, Pakistan e Bangladesh), infine l'America Latina con la tradizionale prevalenza a Bergamo di Boliviani.

I dati riportati già mostrano la difficoltà che gli insegnanti devono affrontare, trovandosi di fronte classi fortemente eterogenee rispetto alla lingua madre e con necessità di utilizzare più lingue veicolari.

Tabella 12 Iscritti : paese di provenienza – Dato percentuale



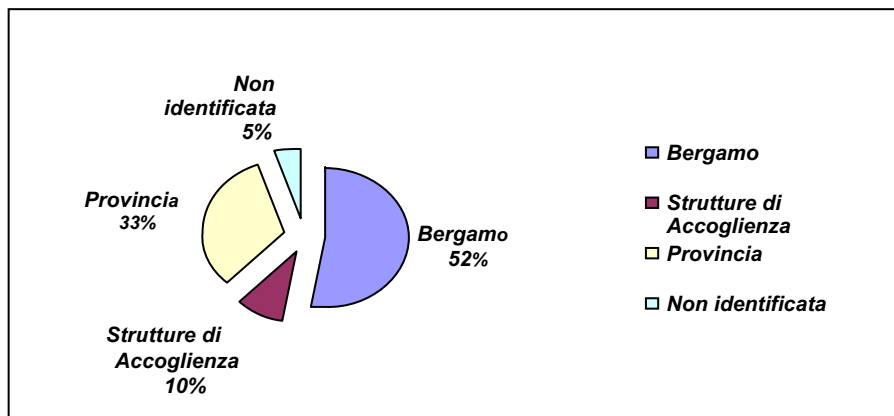
Fonte: Statistiche 2009 Scuola di Italiano Ruah

Alcuni degli iscritti sono ancora in attesa di permesso di soggiorno o hanno inoltrato la richiesta di asilo politico, molti sono regolari e, quindi, con permesso e posto di lavoro o giunti per ricongiungimento familiare (le donne sono in aumento).

La residenza, però, per i motivi appena citati, non sempre è definitiva, alcuni sono ospiti della Comunità Ruah o di altre strutture simili, altri vivono presso conoscenti o parenti, una parte non ha ancora definito la meta finale del processo migratorio e questo rende ancor più difficile garantire una frequenza costante ai corsi. Comunque, i dati sulla residenza, pur con tutte queste precisazioni, indicano che il bacino d'utenza della Ruah è provinciale (ben 77 paesi sono rappresentati), anche se prevalgono i residenti in città (soprattutto perché molti stranieri non sono automuniti). Notevole è

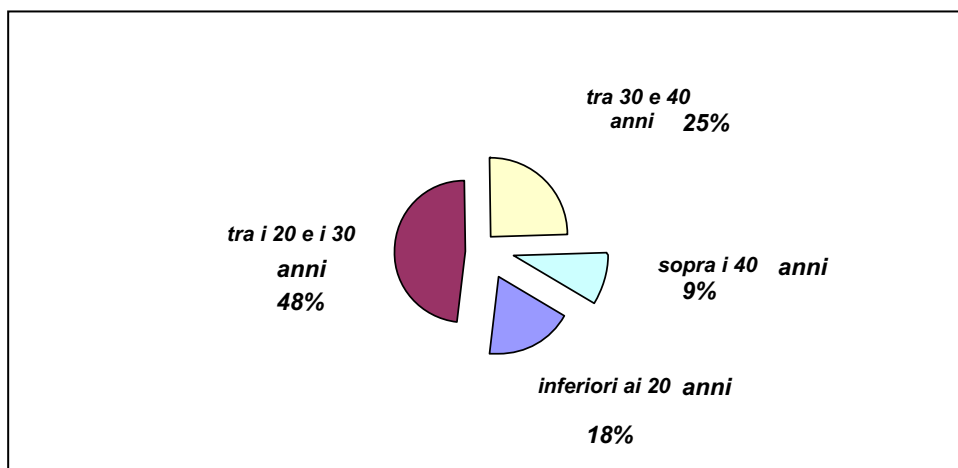
la presenza di apprendenti temporaneamente ospitati in strutture di prima accoglienza (Ruah, Gilania, Caritas, Battaina, Galgario, ecc).

Tabella 13 Residenza Allievi - Dato percentuale



Fonte: Statistiche 2009 Scuola di Italiano Ruah

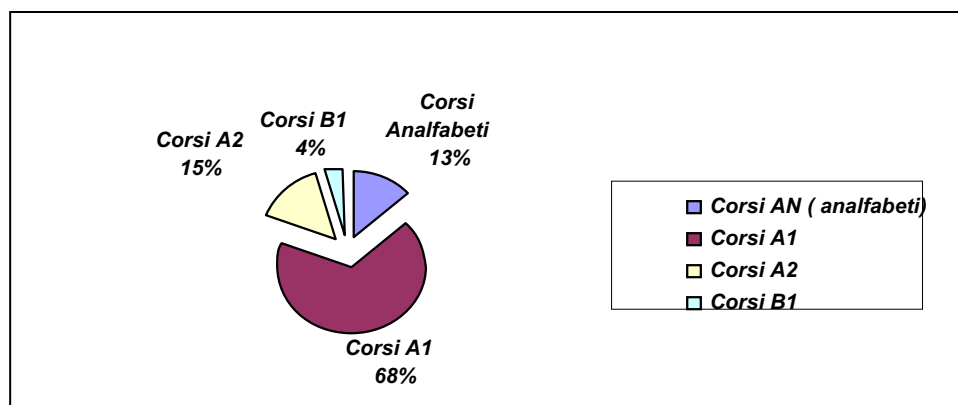
Tabella 14 Età Allievi - Dato Percentuale



Fonte: Statistiche 2009 Scuola di Italiano Ruah

La maggior parte degli iscritti, in età compresa fra i 20 e i 30 anni cerca lavoro ed ha necessità di apprendere la lingua in fretta per raggiungere autonomia nella vita quotidiana e professionale. Da un'indagine svolta all'interno della scuola molti chiedono di frequentare i corsi di Italiano per quattro giorni alla settimana e si trovano in difficoltà su 2 soli giorni. La maggior parte degli allievi sono principianti (AN-A1), gli studenti di livello A2 e B1 sono un numero limitato, lo si può desumere dalla quantità di corsi attivati ai vari livelli, come mostra la tabella successiva. Gli allievi frequentanti i livelli più alti quanto a competenze vengono presentati a sostenere agli esami per ottenere la certificazione CILS dell'Università per Stranieri di Siena presso il centro EDA di Bergamo: quest'anno **11** allievi hanno ottenuto tale attestato.

Tabella .15 Tipologia corsi - Dato percentuale



Fonte: Statistiche 2009 Scuola di Italiano Ruah

2.1.2.3 LE RISORSE

Come si legge nella Carta dei Valori gli insegnanti volontari sono il cuore dell'esperienza fin qui realizzata, perché sulla loro disponibilità, motivazione ed impegno sociale si basa la Scuola di Italiano. Nel corso dell'anno scolastico si sono avvicendati **81** insegnanti volontari, provenienti da più ambiti lavorativi; oltre la metà dei volontari sono o erano insegnanti. Per la maggior parte sono residenti in città (**46**); alcuni provenienti dai confini della provincia bergamasca. La tabella riporta le ore mensili di volontariato, sia per attività di insegnamento che di coordinamento, che vedono un incremento deciso da gennaio in avanti.

Tabella 16 Ore mensili di volontariato - Dati assoluti

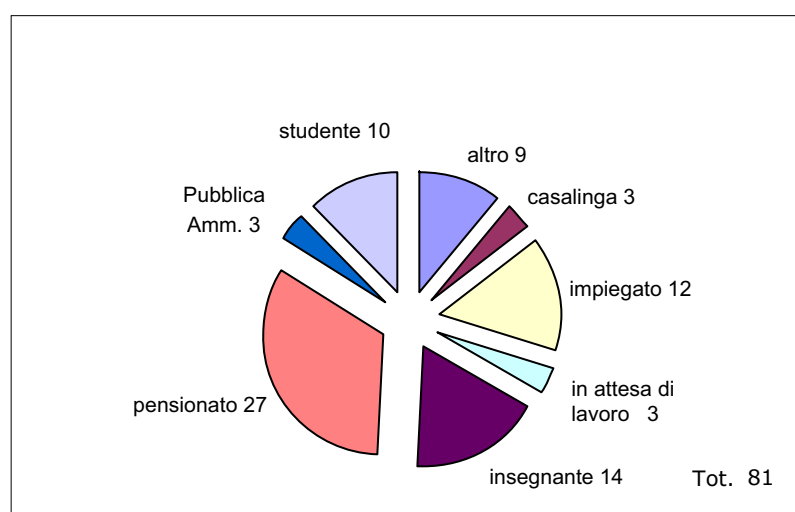
ORE MENSILI DEI VOLONTARI ANNO 2008 - 2009

	insegnamento	coordinamento	totale
SETTEMBRE	127	54	181
E OTTOBRE	478	186	664
NOVEMBRE	718	168	886
DICEMBRE	494	126	620
GENNAIO	644	159	803
FEBBRAIO	609	177	786
MARZO	690	210	900
APRILE	778	186	964
MAGGIO	730	192	922
totale anno	5268	1458	6726

Dai documenti si ricavano anche alcune note problematiche come, per esempio, il significativo *turn over* fra i docenti, cosicchè ogni anno la scuola si trova a dover “formare” nuovi insegnanti, tanto che viene progettata una vera e propria attività di accoglienza, affiancamento e formazione prevista nei differenti periodi dell’anno, all’ingresso dei nuovi volontari per i quali, ovviamente, le porte sono sempre aperte. Questa attività viene considerata fondamentale per volontari che provengono da ambiti lavorativi diversi dall’insegnamento. Il grafico successivo indica la professione dei volontari; emerge che molti dei pensionati risultano essere insegnanti in pensione.

La Scuola di Italiano della Ruah reperisce risorse finanziarie attraverso la partecipazione a Bandi (Fondazione Comunità Bergamasche, Fondazione Cerialo, Ambito1 Legge 328), riceve finanziamenti dalla Provincia. Inoltre può fruire dei locali messi a disposizione dal Patronato S.Vincenzo, che provvede anche al pagamento delle utenze; il CFP (Centro di Formazione Professionale) presente nella struttura della S. Vincenzo fornisce il materiale di cancelleria, inoltre la Comunità Immigrati Ruah mette a disposizione un operatore, infine il CSV⁸¹ provvede al finanziamento di corsi di formazione per Docenti. Come si può notare la differenziazione della provenienza dei fondi indica una rete di finanziamenti e contributi che, nel tempo, si è ampliata ed è finalizzata a rispondere alla complessità dei bisogni di cui gli immigrati sono portatori.

Tabella 17 Tipologia del volontariato in base alla professione – Valori assoluti



Fonte: Statistiche 2009 Scuola di Italiano Ruah

⁸¹ Centro Servizio Volontariato

2.1.2.4 L'ATTIVITÀ DIDATTICA

Di regola ogni insegnante, all'inizio di ciascun modulo, comunica gli obiettivi su cui lavorerà, gli argomenti e le strategie che verranno adottate, le regole da rispettare, in modo che i corsisti siano inizialmente corresponsabilizzati nel processo formativo, per questo viene comunicato che al termine del modulo l'apprendente riceverà una valutazione scritta. Viene consegnato a ciascun allievo il materiale (di cancelleria ed il libro di testo) e l'insegnante ha la possibilità di consultare i questionari in ingresso di ciascun allievo.⁸²

I due insegnanti, che operano sullo stesso modulo in base alle indicazioni del QCER, definiscono gli obiettivi, si suddividono gli ambiti da sviluppare (produzione orale, lettura, scrittura, grammatica), si confrontano sui metodi. I docenti sono invitati ad una programmazione flessibile e non ripetitiva. Ogni insegnante o coppia di insegnanti definisce e suddivide gli argomenti o funzioni linguistiche inserendoli in uno dei Domini Linguistici (ambiti di contenuto) indicati dal QCER più vicino all'esperienza dei corsisti. Ogni insegnante viene invitato a definire ed applicare le prove formative durante l'attività didattica (es. di lessico, di conoscenze grammaticali, di lettura, scrittura, etc.). Al termine di ogni modulo viene applicata una verifica sommativa, costruita sul modello di quelle della certificazione del QCER: variano i contenuti a seconda del livello, ma le abilità richieste sono le cinque classiche competenze (ascolto, produzione orale, produzione scritta, lettura, conoscenze grammaticali), infatti lo studente deve dimostrare di possedere tutte e cinque le abilità nella misura indicata al suo livello. Diversamente l'allievo rimane nel medesimo livello in moduli successivi. L'applicazione, la correzione e la valutazione delle prove viene fatta dagli insegnanti. Al termine di ogni modulo, se l'apprendente non ha intenzione di riscrivere ad un altro modulo, può essere rilasciato un attestato di partecipazione al corso qualora lo richieda.⁸³

Coloro che dimostrino di aver raggiunto almeno il livello A2, di solito sono orientati a sostenere gli esami di certificazione CILS presso il Centro EdA di Bergamo, con il quale la Scuola di Italiano ha stipulato un accordo di rete per l'organizzazione di un corso in preparazione all'esame completamente gratuito per gli studenti.

⁸² O-01R

⁸³ O-04R

Gli spazi a disposizione per l'attività didattica sono le aule, l'aula di ascolto dotata di strumentazioni adeguate per l'ora di conversazione e la libreria, dove i docenti possono trovare libri di testo, materiali "grigi" prodotti ed utilizzati dai colleghi, eserciziari.⁸⁴

2.1.2.5 SOLUZIONI ORGANIZZATIVE

La complessità dell'offerta formativa e la gestione degli insegnanti volontari, che garantiscono un impegno settimanale disomogeneo, a seconda delle proprie disponibilità di tempo, richiedono l'attività di uno staff organizzativo molto efficiente e di strutture i cui compiti siano ben definiti.

La scuola di Italiano ha quindi costituito⁸⁵:

- Un gruppo di coordinamento che raccoglie i bisogni, coordina le attività, fa circolare le informazioni, propone e decide soluzioni ai problemi e gestisce passaggi di allievi in itinere da un modulo all'altro. Organizza corsi di formazione per i docenti e riunisce gli stessi almeno 3 volte all'anno. Cura la formazione e l'inserimento graduale e l'affiancamento dei nuovi volontari (che presentano un notevole turn over) E' formato dalla coordinatrice del servizio, dai collaboratori, dal personale di segreteria e da due insegnanti. Si riunisce settimanalmente.
- Una commissione didattica che ha il compito di condurre il colloquio iniziale, sottoporre agli iscritti i test d'ingresso e inserire gli apprendenti nel livello corrispondente al profilo linguistico. Fornisce valutazioni sulle difficoltà e i bisogni riscontrati e indicazioni per la programmazione dell'attività didattica. E' formato da membri del gruppo di coordinamento, insegnanti e da mediatori linguistici. Si incontra prima e dopo ogni fase di iscrizione.
- Varie commissioni di programmazione e di verifica per livello: impostano e aggiornano la programmazione dei livelli, hanno competenza sul materiale didattico ed esprimono valutazioni sui risultati complessivi della scuola. Sono composte da insegnanti dello stesso livello. Si incontrano a settembre prima dell'avvio dell'attività didattica e successivamente almeno per tre volte all'anno.

⁸⁴ O-01R

⁸⁵ D-3R Progetto Educativo e Formativo

2.2. L' ASSOCIAZIONE L'ARCOBALENO

2.2.1 IL PROGETTO E LE ATTIVITÀ

L'Associazione di Volontariato L'arcobaleno *“progetta e attua da anni in città e nella periferia una serie di iniziative mirate all'integrazione dei cittadini non italiani, fra l'altro organizza corsi di formazione linguistica, sociale e informatica”*⁸⁶.

Iscritta nel 2004 nel Registro Regionale del Volontariato, l'Associazione nasceva negli anni '90 impegnandosi in attività varie mirate al soddisfacimento dei bisogni delle prime ondate di rifugiati in arrivo in Italia dopo lo scoppio della guerra in Kosovo. Successivamente i volontari dell'Associazione hanno incontrato altri bisogni di migranti provenienti da Paesi Europei e da Regioni Extraeuropee ed hanno continuato a svolgere la loro attività di accoglienza, sostegno e integrazione con sempre maggiore professionalità ed efficacia, operando in sinergia con gli Enti territoriali e le altre Associazioni di accoglienza della Provincia.

Il principale obiettivo è da sempre quello di *“fornire alla persona e alle famiglie immigrate gli strumenti per una integrazione pacifica, per potersi porre sul mercato del lavoro con requisiti adeguati, per poter vivere in una casa decorosa, comprendendo e condividendo le nostre consuetudini e proponendo la propria specificità nel rispetto reciproco.”*⁸⁷ Contemporaneamente le attività dell'Associazione si rivolgono anche alle scuole della città, offrendo ai docenti supporto per la costruzione di una educazione interculturale trasversale rivolta a tutti gli allievi, per la valorizzazione delle potenzialità e delle aspettative di ognuno. Tutto questo con particolare attenzione alle situazioni dei gruppi familiari o dei singoli in condizioni di disagio, di grave difficoltà, di rischio d'emarginazione o di dispersione scolastica.

La sede operativa è a Bergamo presso l'Oratorio della Parrocchia di Colognola, che condivide e appoggia le attività dell'Associazione.

Si tratta di interventi a supporto dell'integrazione dei migranti che riguardano la ricerca di abitazioni e la relativa evasione di pratiche burocratiche (permessi, pratiche legali e fiscali), il reperimento di mobili e attrezzature per la casa. Considerando le

⁸⁶ D-6A:Documento di Presentazione Dell'Associazione 2009

⁸⁷ Ivi

difficoltà per un immigrato di trovare con urgenza un'abitazione dignitosa e ad un costo ragionevole, il 1° gennaio 2005 L'arcobaleno ha affittato un appartamento nel quale accogliere persone in difficoltà. Inoltre collabora con Istituzioni, Associazioni del settore, Sindacati, Agenzie Immobiliari.

Per quanto riguarda l'occupazione, gli operatori offrono consulenza per un adeguato proporsi sul mercato del lavoro con compilazione di un curriculum, simulazione di colloqui di lavoro e collaborazioni con Cooperative e Società di Lavoro Temporaneo.

L'Associazione cerca di supportare i migranti anche nella quotidianità fornendo capi di vestiario e cibo. Per quanto riguarda la Salute, l'Associazione offre consulenza per l'utilizzo del S.S.N. e assistenza ed accompagnamento per problemi di salute, nonché incontri a tema con personale medico in collaborazione anche con Associazioni di volontariato del settore.

Un'attività importante sono gli interventi di mediazione culturale fornita gratuitamente a molti Istituti Comprensivi della città e della Provincia. Tramite gli interventi di 26 mediatori culturali, facilitatori linguistici, educatori, psicologi e psicopedagogisti favorisce l'integrazione degli allievi immigrati e la partecipazione dei genitori stranieri alle attività scolastiche, lavorando con Insegnanti e Dirigenti delle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie.

Ai Dirigenti delle scuole vengono anche proposti interventi a sfondo interculturale, come i laboratori di animazione e *Cinemarkobaleno una finestra sui mondi*, percorso in cui il cinema viene utilizzato a scopo didattico e relazionale. Attraverso questi percorsi si sollecita la riflessione circa i comportamenti, con lo scopo di mettere in discussione gli stereotipi, prevenire atteggiamenti discriminatori promuovendo atteggiamenti rispettosi della specificità dell'altro.

Altri insegnanti affiancano i ragazzi stranieri che frequentano le scuole della città per aiutarli nei compiti e nel superamento di alcune difficoltà individuali e l'Associazione, a questo scopo, ha anche organizzato uno Spazio Compiti pomeridiano presso l'Oratorio.

L'Associazione L'arcobaleno si preoccupa anche di creare *momenti di aggregazione* come feste, attività sportive, musica per favorire la socializzazione e la reciproca conoscenza fra culture e tradizioni differenti. Gli eventi coinvolgono anche la

7^Circoscrizione, la Parrocchia di Colognola, le organizzazioni del Quartiere e le Istituzioni di riferimento.⁸⁸

2.2.2 LA SCUOLA DI ITALIANO

Un'attività cardine promossa dall'Associazione è la Scuola di Italiano, o meglio, come tengono a precisare sono i “*Corsi di Formazione Linguistica e Sociale rivolti a cittadini immigrati*”⁸⁹, finalizzati a favorire:

- La conoscenza della lingua italiana
- L'integrazione della persona straniera nella realtà italiana e locale

L'insegnamento della lingua italiana, infatti, è sempre accompagnato ad informazioni utili nella quotidianità: numeri di telefono ed indirizzi per le situazioni di emergenza, orari e servizi degli uffici pubblici, di ospedali, di uffici postali, banche, cooperative di lavoro, associazioni.

Gli insegnanti e gli operatori, inoltre, durante le lezioni forniscono consigli sul come porsi nei riguardi del datore di lavoro, degli orari da rispettare, dei rapporti col medico di base, col padrone di casa o con la scuola frequentata dai figli.

Nei documenti ufficiali della Scuola viene sottolineata l'importanza di un insegnamento flessibile e che tenga costantemente conto della specificità dei singoli allievi, data la presenza di persone molto diverse per provenienza, età, scolarità, cultura, interessi ed obiettivi. Si insiste fortemente sul riconoscimento e sul rispetto delle diverse appartenenze nazionali, religiose e culturali

2.2.2.1 ARTICOLAZIONE DELL'OFFERTA FORMATIVA

La scuola è strutturata su quattro livelli in base alla diversa conoscenza della lingua italiana da parte degli allievi. Quest'anno sono stati attivati **16** corsi di differente livello.

Le lezioni si svolgono il martedì e il venerdì dalle 20.00 alle 21.30 nelle aule dell'Oratorio di Colognola, che le mette a disposizione sostenendo in questo modo l'iniziativa. La durata dei corsi è annuale, le iscrizioni sono sempre aperte e avvengono contestualmente ad un colloquio di accoglienza, dove si raccolgono dati

⁸⁸ O-20A

⁸⁹ D-6A: Documento di Presentazione Dell'Associazione 2009

anagrafici ed informazioni sull'allievo e si verifica la sua competenza nella lingua italiana.

All'interno di ogni livello, gli insegnanti, tutti volontari, lavorano con piccoli gruppi, che, a seconda delle difficoltà (i gruppi per analfabeti totali sono certamente poco numerosi) e delle richieste, variano da un minimo di 6 partecipanti ad un massimo di 15 per gruppo. Animatori accolgono i bambini dei genitori iscritti ai corsi e che non hanno nessuno cui poterli affidare durante le ore di lezione.

L'Associazione collabora con l'ISMU, l'Università di Bergamo e il Centro EDA per il rilascio della Certificazione CILS (quest'anno le certificazioni sono state 10).

Vengono organizzati anche corsi di formazione rivolti agli immigrati che già hanno frequentato per tre anni la scuola, perché a loro volta possano coadiuvare gli insegnanti di Italiano facilitandone il rapporto con gli allievi e per diventare essi stessi punto di riferimento per i connazionali e corsi d'italiano mirati a specifici settori professionali, poi corsi di informatica di base ed avanzati ed anche corsi di educazione stradale. In collaborazione con il CSV quest'anno è stato organizzato un corso di formazione per i docenti per approfondire la conoscenza delle differenti culture e dei differenti sistemi scolastici.⁹⁰

2.2.2.2 DOMANDA DI FORMAZIONE

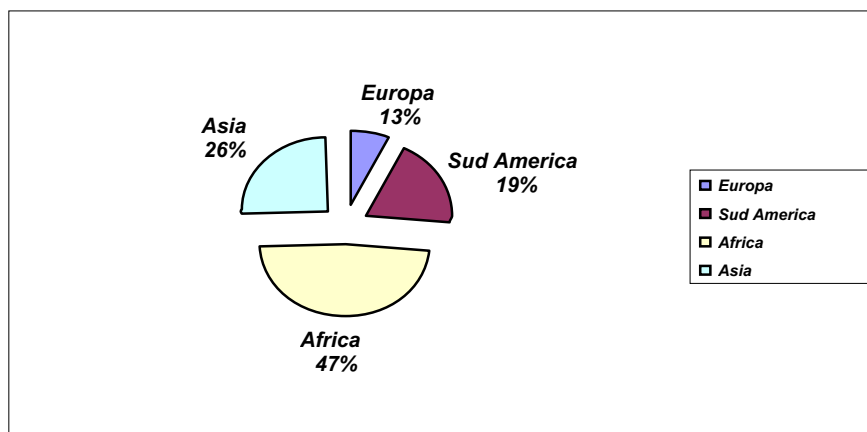
Gli studenti, generalmente di età compresa fra i 18 e i 45 anni, provengono da Bergamo e paesi limitrofi, talvolta anche da comuni distanti. Negli ultimi anni, molte amministrazioni comunali si sono dimostrate sensibili alla tematica migratoria ed hanno istituito scuole di alfabetizzazione locali, che hanno accolto una parte dell'utenza che negli anni passati gravitava sulle scuole di Italiano della Ruah e de L'arcobaleno. Quest'ultima è, tuttavia, una delle poche Associazioni che accetta in ogni momento, e per tutto l'anno scolastico, l'ingresso di nuovi allievi⁹¹: questo fa sì che molti migranti, anche se provenienti da paesi distanti diversi chilometri, arrivino alla spicciolata durante tutto l'anno.

Gli allievi iscritti nell'anno scolastico 2008/2009 sono stati **254**, alcuni dei quali totalmente analfabeti. Gli iscritti provengono da **53** nazioni diverse:

⁹⁰ Dati reperiti dall'osservazione O-20A e dal D-6A

⁹¹ Ivi

Tabella 18 - Paesi di provenienza degli allievi – Dato percentuale



Fonte: Statistiche 2009 Scuola l'Arcobaleno

Gli allievi non risiedono solo nei quartieri della periferia di Bergamo, molti vengono dalla Provincia: Stezzano, Azzano San Paolo, Mozzo, Albano S.Alessandro, Seriate, Treviolo, Grassobio, Lallio, Alzano, Verdello, Dalmine, Ponte S.Pietro, Sorisole, Terno d'Isola.

2.2.2.3. L'ATTIVITÀ DIDATTICA E LE RISORSE

L'apprendimento della lingua viene ritenuto, anche se essenziale, *“uno degli strumenti di integrazione, non l'unico obiettivo da perseguire”*⁹².

Il primo livello di apprendimento, rivolto agli stranieri appena giunti in Italia o semianalfabeti, è seguito da insegnanti volontarie della scuola primaria, viste le altissime competenze richieste per la prima alfabetizzazione. I maestri volontari, quindi, vengono sempre assegnati al primo livello dei corsi, molto impegnativo. Per gli altri due corsi, destinati a coloro che hanno già una certa dimestichezza con la lingua, si è constatato negli anni che esiste una buona predisposizione all'insegnamento da parte di figure non necessariamente professioniste, ma con particolare sensibilità nella relazione e capacità di cogliere i bisogni emergenti delle persone: questo permette in modo da costruire percorsi di apprendimento *“tagliati su misura”* per ogni studente.

I volontari che operano nella scuola sono tali a diverso titolo e con varie competenze: si va dal contributo occasionale dell'adulto straniero ormai naturalizzato, sempre

⁹² Ivi

disponibile ad intervenire in casi di bisogno improvviso, a quello sistematico dell'italiana, già impegnata come volontaria in altre associazioni, ma che non rinuncia per passione al ruolo di insegnante nella scuola per migranti; c'è lo studente spinto dal desiderio di sentirsi utile socialmente, il giovane adulto a cui non appaga la vita casa-lavoro-svago, ci sono i "vecchi studenti" della scuola di italiano, già integrati, che sentono il dovere etico di ritornare per offrire a loro volta aiuto ai nuovi stranieri arrivati. Non mancano i preziosi, validi professionisti, come gli insegnanti, gli educatori, e il legale che offre gratuitamente consulenza all'Associazione ed ai suoi utenti. Complessivamente i docenti volontari (giovani, pensionati, professionisti, insegnanti) attualmente impegnati con l'Associazione sono **26** per un monte ore annuo di circa **780** ore di lezione, mentre l'attività di Coordinamento e di organizzazione è prevalentemente svolta da **4** volontari, fra cui la Presidente dell'Associazione, per un monte ore annuo di oltre **250** ore.

Il materiale utilizzato in classe, oltre a quello recuperato o prodotto dai docenti stessi, è caratterizzato da tre libri di testo, di produzione propria " *Scuola e poi...*", " *L'alfabeto*" e " *a b c* ", patrocinati dalla 7a Circoscrizione del Comune di Bergamo, che sostiene le spese di stampa. I testi raccolgono materiale selezionato, spesso già sperimentato nelle classi negli anni di esperienza e tutte le informazioni indispensabili agli allievi per potersi orizzontare nella vita quotidiana.

Si tratta di libri di testo, semplici e ricchi di immagini esplicative. I testi si snodano attorno a tematiche ed argomenti, e si sono volutamente tenuti lontani da pretese grammaticali-linguistiche non rientranti nelle priorità dell'Associazione, che tende invece a riconoscere, valorizzare e utilizzare linguaggi più semplici e immediati, vicini al quotidiano ed accessibili a tutti.⁹³ Tutto il materiale di cancelleria indispensabile agli allievi viene fornito dalla Cooperativa Città Alta, che in questo modo finanzia e sostiene l'iniziativa. Altre fonti di finanziamento sono le quote sociali e i versamenti all'iscrizione (10 € per allievo richiesti solo agli iscritti che sono in grado di pagare). Per migliorare l'attività didattica i volontari, che quotidianamente cooperano e si confrontano fra loro sulle esperienze e le difficoltà, si riuniscono almeno 3 volte durante l'anno: per la programmazione dell'attività, per la verifica in itinere e per la valutazione finale.

⁹³ Ivi

2.3. IL CENTRO EDA DI PONTE S. PIETRO

2.3.1 IL PROGETTO E LE ATTIVITÀ

Come riportato sinteticamente nel POF *“I centri EdA sono il risultato di un'evoluzione ormai quasi trentennale. Nel 1975 con l'istituzione delle "150 ore", partono i corsi sperimentali di scuola media per lavoratori, nati a seguito della Circ. Min. 131 dello 08/01/75. A quell'epoca la spinta propulsiva è data dalle lotte sindacali degli inizi degli anni '70 e l'obiettivo dichiarato è quello di rendere gli operai delle fabbriche consapevoli dei loro diritti sociali, politici, civili ed economici in un momento di grandi trasformazioni e aggregazioni sociali.”*⁹⁴

Già dalla prima metà degli anni '80 l'utenza dei corsi cambia: non più solo operai della grande industria, ma anche casalinghe, ragazzi senza licenza dell'obbligo e artigiani; questa tendenza si rafforza verso la fine degli anni '80. Nel frattempo comincia ad emergere il fenomeno migratorio dai paesi extraeuropei anche verso l'Italia, tradizionalmente paese di emigranti. Così, all'interno della vecchia struttura delle 150 ore, si cerca di dare una risposta ai nuovi bisogni; dal 1990 ai docenti di scuola media sono affiancati insegnanti di scuola elementare con funzioni di alfabetizzatori ed i corsi di lingua italiana per stranieri vanno sempre più assumendo rilevanza.

Nonostante lo sforzo costante di molti docenti, attraverso la flessibilità didattica e organizzativa, di rispondere ai bisogni sempre nuovi e diversificati dell'utenza, le richieste di cambiamento diventano numerose; si sente sempre più la necessità di una nuova normativa per l'educazione degli adulti nel suo complesso e non solo rivolta al semplice recupero dell'obbligo scolastico.

Nel 1997 avviene la svolta istituzionale con l'O.M. 455 del 29/07/97 che istituisce i *Centri Territoriali Permanenti per la formazione e l'istruzione degli adulti* e dà all'istruzione e all'educazione permanente un assetto completamente nuovo, che si allinea agli altri paesi europei.

Infatti la dichiarazione finale della V Conferenza mondiale UNESCO⁹⁵ ha impegnato i paesi membri dell'Unione Europea ad operare per far divenire l'educazione permanente una realtà significativa del XXI secolo. In quella sede sono stati definiti finalità e obiettivi dell'educazione degli adulti, riconoscendo all'adulto il diritto

⁹⁴ D-11E: POF 2008-09 CTP Ponte S.Pietro

⁹⁵ *L'apprendimento in età adulta; una chiave per il XXI secolo*, Amburgo 14-18 luglio 1997

all'alfabetizzazione, cioè al possesso delle conoscenze di base e delle abilità necessarie nella società moderna in forte trasformazione e il diritto all'educazione e alla formazione permanente

I centri EdA sono luoghi di lettura dei bisogni di formazione, sedi di progettazione, concertazione e attivazione di iniziative di istruzione e formazione in età adulta; promuovono ed accolgono la domanda di istruzione/formazione, la valutano e predispongono adeguate risposte ad essa, anche in collaborazione con altre agenzie o enti deputati alla formazione.

Nei CTP vengono svolte attività di:

- accoglienza, ascolto e orientamento;
- alfabetizzazione primaria funzionale e di ritorno, anche finalizzata ad un eventuale accesso ai livelli superiori di istruzione e formazione professionale;
- perfezionamento della lingua e dei linguaggi;
- sviluppo e consolidamento di competenze di base e saperi specifici;
- recupero e sviluppo di competenze strumentali culturali e relazionali idonee ad un'attiva partecipazione alla vita sociale;
- formazione di soggetti in situazione di marginalità finalizzati al rientro nei percorsi d'istruzione.

Nella provincia di Bergamo, nel settembre 1998, sono stati istituiti 6 centri EdA. Attualmente questi CTP offrono percorsi di istruzione/formazione nei seguenti settori:

- conseguimento della licenza elementare;
- conseguimento della licenza media;
- lingua italiana per stranieri;
- sostegno linguistico agli stranieri frequentanti scuole superiori;
- percorsi misti di formazione professionale e linguistica con la possibilità di accedere al secondo anno di istituti o di centri di formazione professionale;
- corsi di lingua araba per arabofoni in collaborazione con la Provincia;
- corsi di lingue straniere, anche in collaborazione con alcuni Enti Locali;
- corsi di alfabetizzazione informatica, anche in collaborazione con alcuni Enti Locali;

- corsi monografici (storia dell'arte, psicologia, filosofia, storia, geografia, educazione alla salute, educazione ambientale, percorsi cinematografici, teatro, poesia, letteratura, ecc);
- corsi di vario tipo a richiesta (ginnastica vertebrale, découpage, cartonaggio, danza, ceramica, cucina, chitarra, ecc.);
- corsi brevi specifici (biblioteconomia, bibliografia, diritto amministrativo, ecc.);
- corsi pre-professionalizzanti diretti all'utenza adolescente, italiana e straniera (elettricista, cameriere, estetista, aiuto-cuoco).

I Centri Territoriali Permanenti trovano riferimento presso un'Istituzione scolastica; essi svolgono un ruolo specifico nel sistema integrato di istruzione e formazione permanente delineato nel documento finale della Conferenza Unificata Stato Regioni del 02/03/2000.

Sul territorio i CTP si affiancano a tutti gli Enti (privati e pubblici) che, a diverso titolo, organizzano proposte formative per gli adulti.

La Direttiva Ministeriale 22 del 06/02/2001 ha fornito ai CTP ulteriori riferimenti normativi per partecipare alla costruzione sul territorio delle reti formative per gli adulti, in collaborazione con gli Enti Locali, le parti sociali, l'istruzione superiore e la formazione professionale.⁹⁶

2.3.2 I CORSI DI ALFABETIZZAZIONE

I “corsi di alfabetizzazione” formalmente sono percorsi d'istruzione per adulti, di durata annuale; di fatto, all'inizio, erano corsi di lingua ed elementi di cultura italiana per gli studenti stranieri. I limiti di questo tipo di esperienza derivavano dalla struttura rigida, ricalcante quella della scuola dell'obbligo: 3 o 4 lezioni settimanali da ottobre a metà giugno ed esame finale di licenza elementare. In quel periodo la maggior parte degli stranieri frequentanti i corsi era appena giunta in Italia ed era all'inizio di quel percorso che porta a raggiungere la stabilità lavorativa e abitativa; molte persone frequentavano assiduamente i corsi per un certo numero di mesi e poi, a causa di trasferimenti abitativi o lavorativi, abbandonavano la scuola; nel frattempo altri chiedevano, a corsi già iniziati, di potersi iscrivere. Si assistette ad un forte *turn-over* di corsisti ed a numerosi abbandoni scolastici, con conseguenti difficoltà organizzative

⁹⁶ www.provincia.bergamo.it sui Centri Territoriali Permanenti

e didattiche per gli insegnanti e disagi per i corsisti. In quelle scuole convivevano italiani frequentanti i corsi 150 ore per il conseguimento del titolo di licenza media e stranieri frequentanti quei corsi per apprendere la lingua e per acquisire strumenti e conoscenze utili ad orientarsi nella società italiana, e a continuare gli studi in Italia.

Col passare degli anni le scuole sedi dei corsi EdA diventavano punti di riferimento per gli stranieri e, contemporaneamente, gli operatori avvertivano in misura crescente i limiti imposti dalla normativa riguardante i corsi di alfabetizzazione e di conseguimento della licenza media rispetto alle reali esigenze di formazione sia degli adulti stranieri che di quelli italiani.

Inoltre si registravano variazioni significative nella tipologia dell'utenza: se all'inizio degli anni '90 s'iscrivevano ai corsi quasi esclusivamente uomini magrebini e senegalesi, con i primi ricongiungimenti familiari intorno agli anni '94/'95 cominciarono a frequentare la scuola le donne e i figli adolescenti arrivati in Italia per ricongiungimento familiare e uomini e donne provenienti dall'Europa dell'Est e dai paesi asiatici (Cinesi, Pakistani e Indiani).

Questi nuovi utenti ponevano agli operatori differenti domande di formazione, mirate a bisogni specifici, quali la possibilità per gli adolescenti e i giovani di apprendere la lingua per poter continuare gli studi interrotti nel paese d'origine o per poter accedere ai centri di formazione professionale, la possibilità per le donne di apprendere la lingua italiana per poter svolgere i propri ruoli di madre e/o di lavoratrice in Italia.

L'O.M. 400 del '96 per la scuola elementare e la 307 dello stesso anno per la scuola media hanno tenuto conto dei forti cambiamenti intervenuti nella tipologia dell'utenza e hanno tentato di offrire una risposta adeguata ai nuovi bisogni rilevati, all'interno di una concezione dell'educazione degli adulti ancora imperniata sulla scuola quale baricentro dell'istruzione.

D'importanza rilevante è stata l'istituzione a Bergamo del Gruppo Tecnico per l'EdA, previsto da quelle ordinanze ministeriali e che rappresentava un organo di coordinamento provinciale per le iniziative di educazione degli adulti. Presieduto dal Provveditore e composto da rappresentanti dei capi d'istituto e dei docenti dei corsi 150 ore e di alfabetizzazione, ha lavorato per un biennio in merito alla formazione del personale, all'individuazione di strategie per la riduzione del turn-over dei corsisti, al

dialogo con gli Enti Locali e alla circolazione delle esperienze formative dei centri della provincia.

L'offerta formativa per gli stranieri anteriormente al 1998, per tutte le scuole sedi di corsi di alfabetizzazione e 150 ore, prevedeva corsi annuali per analfabeti anche in lingua madre parlanti/non parlanti italiano; corsi di consolidamento e approfondimento delle competenze in lingua italiana, finalizzati al conseguimento della licenza di scuola elementare; corsi di lingua italiana finalizzati al conseguimento della licenza elementare per persone scolarizzate nel paese d'origine non parlanti italiano; corsi per il conseguimento della licenza media.

Oggi la situazione è mutata notevolmente, e si presenta più flessibile e più centrata sui bisogni dei soggetti in formazione grazie alla possibilità di modularizzare l'offerta formativa, riconoscere, quali crediti formativi, determinate competenze acquisite tramite istruzione formale e/o pratica lavorativa, poter collaborare con altri enti ed attivare i corsi nelle sedi più idonee alle esigenze all'utenza.

Il piano dell'offerta formativa, inoltre, varia da centro a centro, secondo la domanda espressa sia dall'utenza, sia dagli EELL, sia dalle agenzie del territorio; esso viene quadrimestralmente ed annualmente verificato e rinnovato; le sedi dei corsi, oltre a quelle dei CTP, possono essere messe a disposizione da partner pubblici e privati; le attività sono svolte in diverse fasce orarie, secondo le esigenze espresse dagli utenti.

2.3.2.1. ARTICOLAZIONE DELL'OFFERTA FORMATIVA DEL CTP DI PONTE S. PIETRO

Come recita il POF⁹⁷ *“le attività del Centro Territoriale Permanente di Ponte S. Pietro possono accedere gli adulti e tutti coloro che abbiano compiuto il 16° anno di età”*: le iscrizioni sono aperte a settembre e per tutto l'anno, con un sistema di lista d'attesa, alla quale si attinge gradualmente, in base ai posti resisi disponibili nei vari corsi, sia per abbandono, sia per passaggio a corso di livello superiore. E' previsto il pagamento di una quota come contributo di compartecipazione alle spese che il Centro sostiene. Per quanto riguarda le iscrizioni funziona una segreteria e si è provveduto a stampare materiale pubblicitario ed informativo.

L'offerta formativa è costituita da percorsi aperti e flessibili, centrati sui bisogni di formazione e sulle condizioni di partecipazione degli iscritti, miranti a favorire l'ingresso in formazione di soggetti adulti di ogni età e di ogni fascia sociale.

⁹⁷ D-11E

Il Centro assicura una serie di incontri tra corsisti ed insegnanti, che accompagnano le varie fasi del percorso formativo (ingresso, inserimento, formazione, monitoraggio in itinere e verifica/valutazione finale).

Nel mese di settembre vengono programmati incontri individuali d'accoglienza con gli insegnanti del Centro e l'assemblea generale nel giorno d'inizio ufficiale delle attività didattiche. Nel primo periodo di attività si procede ad una raccolta di informazioni utili alla valutazione di competenze e livelli, al riconoscimento dei crediti e alla negoziazione del patto formativo. Per i corsisti minorenni, in questa fase, si richiede la presenza di un genitore con cui condividere il percorso formativo del figlio/a e alla fine dell'anno, una valutazione collegiale delle competenze risultanti del patto formativo. In particolare per l'utenza straniera l'offerta formativa tiene conto di vari fattori quali i livelli di istruzione, il progetto migratorio, l'età, la durata della permanenza, le aspettative (che sono diversificate e riconducibili all'ambito linguistico e tecnico – scientifico anche per accedere a livelli di istruzione secondaria o a corsi di formazione professionale e per l'avvio di attività economiche) che richiedono di organizzare un primo colloquio con gli insegnanti per:

- dare informazioni approfondite sui percorsi formativi possibili all'interno del Centro
- verificare il livello di competenza linguistica e le aspettative (mediante colloquio e prove scritte) a cui segue l'inserimento nei corsi
- incontro di definizione del patto formativo, solo per i corsisti interessati al conseguimento della licenza media.

Nel dettaglio sono stati istituiti⁹⁸:

Corsi di Lingua italiana. (2008-09 n° 36)

- Prima fascia -lettura e scrittura - livelli A - Corsi che intrecciano l'insegnamento della lingua orale all'acquisizione / consolidamento delle strumentalità della lingua scritta; Due livelli: per analfabeti (A1), neo alfabeti (A2).
- Seconda fascia- lingua e comunicazione – livelli B - Corsi per l'apprendimento della lingua italiana come L.2, organizzati per corsisti non italofoeni. Tre livelli: sulla base della scolarità pregressa.

⁹⁸D-12E, Relazione di fine anno

- Terza fascia- lingua e cultura – livelli C - Corsi di approfondimento dell'italiano come lingua di apprendimento. Quattro livelli: sulla base della scolarità pregressa e delle competenze già acquisite. Ai corsisti di questo livelli è offerta la possibilità di sostenere un esame per il conseguimento della Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS)

Verificando opportunità, necessità e risorse, il Coordinamento Docenti del Centro può prevedere la formazione di gruppi anche in base a criteri di età (minorenni) e/o di etnia. I corsi hanno durata diversa, stabilita dai docenti in base alla lettura dei bisogni ed alla disponibilità di risorse orarie. Ad ogni corso non è dato meno di quattro ore settimanali. Sono svolti di norma su due fasce orarie, una tardo-pomeridiana e l'altra serale, nell'arco di tempo compreso tra le ore 17.00 e le ore 22.00. Spetta al Coordinamento Docenti proporre e concordare l'orario dei corsi.

Corsi di Matematica/Informatica (2008-09 n°10)

Può essere prevista l'organizzazione di laboratori di matematica e di informatica, strutturati per fascia di livello, sulla base delle risorse orarie disponibili

Corsi per il conseguimento della licenza media (2008-09 n° 4)

A questi corsi accedono utenti italiani e stranieri, previo accertamento delle competenze ed eventuale riconoscimento di crediti formativi che avviene dopo il colloquio di accoglienza. L'offerta formativa per gli iscritti è strutturata in 360 ore curriculari, articolate nei seguenti ambiti disciplinari: linguistico- comunicativo, socio – economico, matematico-scientifico e tecnologico.

Corsi per stranieri (realizzati sul territorio in rete con EELL) (2008-09 n° 14)

Accedono a questi corsi gli stranieri, in particolare minori e donne, residenti nei comuni degli Ambiti Distrettuali Isola B.sca, Bassa Val San Martino e Valle Imagna – Villa d'Almè. Il Centro, offre la propria esperienza professionale ai Comuni per le seguenti attività: ideazione ed elaborazione progettuale, organizzazione dei corsi, gestione didattica, monitoraggio, verifica e valutazione.

Corsi brevi di alfabetizzazione funzionale (2008-09 n° 30)

A questi corsi accedono utenti, italiani e stranieri, interessati ad approfondire lo studio di diverse aree disciplinari. Lingue straniere, informatica, ceramica e decoupage

Visite di istruzione

Il Centro offre la possibilità di momenti di integrazione e di conoscenza del territorio tramite l'organizzazione di gite e visite di istruzione. Le gite sono precedute da corsi brevi propedeutici, ai quali possono partecipare anche persone non iscritte ad altri corsi, ma interessate alla specifica gita o visita di istruzione.

Tabella19- Iscritti, Corsi, Ore Curricolari a.s. 2008/09

	A.S. 2008-2009
1. NUMERO ISCRIZIONI	1.068
2. NUMERO CORSI ATTIVATI	79
3. ORE OFFERTA FORMATIVA	5.432
così suddivise:	
a. ore curricolari insegnanti EdA	
- licenza media italiani	792
- licenza media stranieri	792
- corsi inglese	420
- corsi "mani in movimento"	210
- italiano per stranieri	1.745
totale ore	3.959
b. ore non curricolari a contratto	
- corsi it. Stranieri in sede e sul territorio Isola e Valle Imagna	724
- corsi brevi.	749
totale ore	1.473
TOTALE ORE OFFERTA FORMATIVA	5.432
4. CONTRATTI D'OPERA	45
5. CONVENZIONI CON ENTI	4

Fonte: Relazione di Fine Anno CTP Ponte S- Pietro

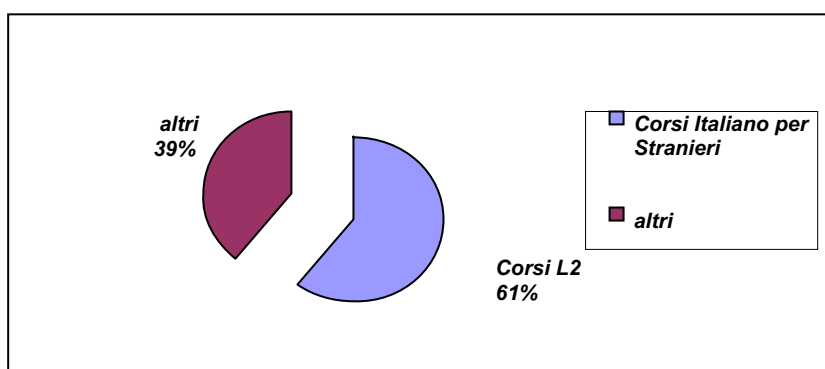
2.3.2.2 DOMANDA DI FORMAZIONE

L'utenza dei CTP si è notevolmente modificata nel tempo:

- dal 1975 fino alla fine degli anni '70 era sostanzialmente operaia (sono gli anni immediatamente successivi all'istituzione dei corsi, fortemente voluti dalle organizzazioni sindacali);
- durante gli anni '80 prevaleva un'utenza di giovani e giovanissimi, esclusi da un percorso "normale" di scolarizzazione, con presenza femminile (casalinghe) sempre più numerosa;

- gli anni '90 furono stati caratterizzati dall'aumentare della presenza di nuovi soggetti sociali: pensionati, anziani, drop-out e, sempre più numerosi cittadini stranieri.
- dal 2000 la maggior parte degli iscritti è costituita da stranieri che frequentano corsi di lingua italiana (di vari livelli), e da italiani e stranieri interessati ai corsi di approfondimento (con prevalenza di informatica e lingua inglese). Di seguito si riporta il grafico relativo agli iscritti ai corsi del CTP di Ponte S. Pietro nel 2008/09

Tabella 20 - Iscritti ai corsi valore percentuale



Fonte: Relazione di Fine Anno CTP Ponte S- Pietro

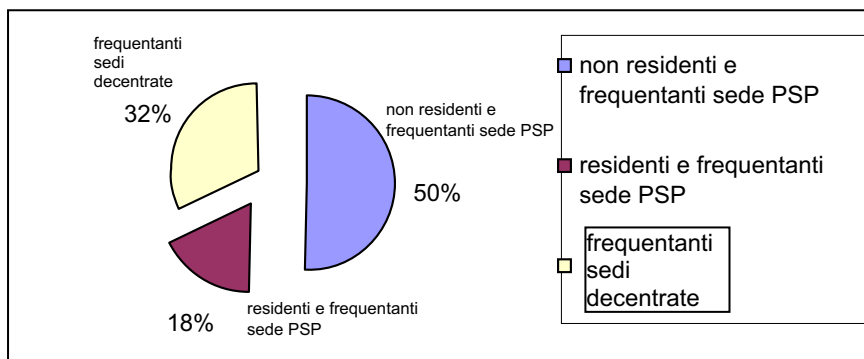
Gli stranieri iscritti al CTP di Ponte S. Pietro sono **642** tutti provvisti di permesso di soggiorno, molte le donne arrivate per ricongiungimento familiare. In collaborazione con vari Enti Locali, il CTP ha organizzato corsi per donne, da realizzarsi in orari adatti, possibilmente la mattina o il primo pomeriggio, che hanno avuto il finanziamento da parte degli Enti Locali o della Regione e hanno registrato la partecipazione di **145** iscritte (23% circa dell'utenza straniera). Sono presenti anche giovani che al mattino frequentano gli istituti superiori della zona e alla sera seguono corsi di lingua italiana.

Gli iscritti stranieri provengono da vari paesi dell'Isola Bergamasca⁹⁹, alcuni hanno frequentato i corsi di Italiano presso i comuni Polo (Bonate, Suisio, Cisano, Almenno e S.Omobono), che sono geograficamente più vicini ai comuni di residenza e che si sono convenzionati con il CTP. Questo ha permesso loro una frequenza più costante, visto che molti paesi distano decine di Km da Ponte S. Pietro o da qualsiasi CTP della

⁹⁹ Zona della provincia di Bergamo compresa fra il Fiume Adda e il fiume Brembo

Provincia. Sul totale ben 205 iscritti (il 32%) hanno frequentato corsi in sedi decentrate. Complessivamente possiamo così suddividere l'utenza, in relazione alla sede di frequenza e alla residenza.

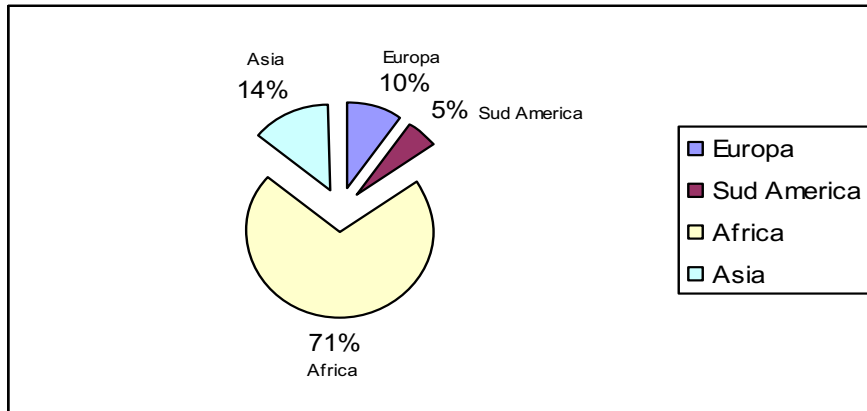
Tabella 21 - Iscritti ai corsi e residenza- Valore percentuale



Fonte: Relazione di Fine Anno CTP Ponte S- Pietro

I paesi di provenienza sono ben 47 e gli iscritti, in base alla provenienza, risultano così suddivisi:

Tabella 22 - Iscritti ai corsi e provenienza- Valore percentuale



Fonte: Relazione di Fine Anno CTP Ponte S- Pietro

Durante il 2008-09 4 allievi, avendo frequentato un corso di livello C3, hanno ottenuto la Certificazione CILS rilasciata dall'Università per Stranieri di Siena e ben 20 allievi il Diploma di Scuola Secondaria Inferiore.

2.3.2.3 RISORSE UMANE E MATERIALI

I CTP trovano riferimento didattico ed amministrativo in un Istituto Scolastico Comprensivo del territorio di appartenenza, ma svolgono le loro attività sia presso la Scuola Secondaria sia presso quella di Secondaria di Primo grado in cui hanno sede, sia in altri comuni del distretto di appartenenza, grazie ad intese e collaborazioni che i centri instaurano con soggetti pubblici e privati che si occupano di formazione. Per il CTP in oggetto l'edificio a disposizione è quello della Secondaria di I grado e vengono utilizzate aule, laboratori fra cui un laboratorio di di informatica. Le sedi distaccate sono messe a disposizione dai Comuni convenzionati.

I CTP si avvalgono dei docenti messi a disposizione dall'Ufficio Scolastico Provinciale, di operatori di altri enti che partecipano ai progetti e di operatori assunti a contratto d'opera.

Molti dei docenti, insegnanti di scuola primaria e di scuola media, tramite il piano d'aggiornamento predisposto anni or sono dall'IRRSAE Lombardia e dal Provveditorato agli Studi e grazie ad un lavoro di ricerca e di studio personale, hanno mutato nel tempo il proprio profilo professionale, diventando docenti di lingua italiana per stranieri.

Il Centro EdA di Ponte San Pietro può contare, oltre che sul Dirigente Scolastico, il Personale di Segreteria e Ausiliario dell'Istituto Comprensivo, anche su 9 docenti assegnati dal Ministero attraverso l'USP, alcuni di scuola Secondaria e 3 di scuola Primaria come alfabetizzatori (cfr. Tab. 19 ore curricolari).

L'organizzazione interna del personale docente è strutturata in modo funzionale in base ai percorsi formativi che si intendono attivare nel corso dell'anno scolastico, tenendo non necessariamente conto della cattedra di appartenenza, ma della professionalità dei singoli docenti. Uno dei docenti svolge la funzione di coordinatore. Il Centro, oltre, può contare su collaboratori esterni, non in organico, ma assunti con contratti di prestazione d'opera occasionale, fra i quali esperti di informatica, di lingua straniera, insegnanti di lingua italiana per stranieri e mediatori culturali (vedi tab.19-ore non curricolari).

Le principali fonti di finanziamento sono: stanziamenti dello Stato, finanziamenti dagli enti locali, contributi da iscrizioni ai corsi e da altre attività culturali.

Il bilancio entra a far parte di quello dell'Istituto Comprensivo a cui il CTP fa riferimento e/o altre istituzioni (per la gestione di progetti in collaborazione).

2.3.2.4 SOLUZIONI ORGANIZZATIVE

Il Comitato Tecnico Provinciale, presieduto dal Dirigente dell'USP e composto da un rappresentante dei dirigenti scolastici, uno dei docenti referenti, uno della Provincia, uno degli Enti Locali e 3 dei sindacati, ha compiti di:

- progettare, coordinare e promuovere iniziative di educazione degli adulti stabilendo criteri comuni d'azione per i CTP
- programmare l'informazione e la pubblicizzazione dei corsi
- favorire a livello provinciale ed interprovinciale lo studio e la riflessione sulle questioni didattiche ed organizzative, la raccolta e lo scambio di esperienze.

Il Gruppo Operativo Provinciale, organo presieduto dal Dirigente dell'USP, composto dai Coordinatori dei centri, dai docenti referenti, e dalla dirigente dell'Ufficio Interventi Educativi dell'Ufficio Scolastico Provinciale che coordina il gruppo su delega del Provveditore, affianca il Comitato Tecnico Provinciale con funzioni di supporto operativo, consulenza, proposta di nuovi indirizzi operativi e monitoraggio dell'attività dei centri.

La progettazione delle attività del CTP di Ponte S. Pietro è affidata al Collegio Docenti dell'Istituto Comprensivo e al Coordinamento del Centro (Docenti e Dirigente), che definisce le tipologie dei corsi da attivare e delle reti formative da costruire in collaborazione con gli enti territoriali. Esiste un coordinamento specifico per i corsi di Italiano per Stranieri che si riunisce periodicamente.

2.4 IL PROGETTO CANTADORA

2.4.1 IL PROGETTO E LE ATTIVITÀ

Il Progetto, denominato "Cantadora" prende il nome da *cantadora*, ovvero *cantastorie*, infatti- secondo gli estensori del progetto- la cantadora è ogni donna straniera o italiana che, partecipando agli incontri/laboratorio si narra e si racconta alle altre. Il progetto prevede l'attivazione di corsi di alfabetizzazione per donne straniere e Laboratori Tematici per le mamme straniere e italiane, i cui figli frequentino l'Istituto Comprensivo Camozzi: da alcuni anni funziona all'interno dei locali della Scuola Primaria Papa Giovanni di Bergamo (una delle 6 scuole dell'Istituto). Per comprenderne l'origine e le finalità è necessario tener conto del contesto territoriale,

del Piano dell'offerta Formativa dell'Istituto e della storia di questo progetto dal 2004/5 ad oggi.

L'Istituto comprensivo "G. Camozzi"¹⁰⁰ di Bergamo è frequentato da 1206 alunni e presenta al suo interno eterogeneità dovute alle diverse età degli alunni (iscritti alla scuola dell'Infanzia, alla Primaria e alla Secondaria di I Grado) e alle differenti realtà socio-culturali dei quartieri.

Ogni anno il Collegio Docenti, costituito da circa 150 insegnanti, attiva Commissioni che hanno lo scopo di agevolare e migliorare il servizio educativo didattico secondo le esigenze dell'utenza, valorizzando le risorse esistenti in collaborazione con le agenzie educative presenti sul territorio.

Il territorio di riferimento dell'Istituto è quello della IV Circoscrizione (14000 abitanti), aggregato alla città di Bergamo nel 1927. Originariamente la popolazione della IV Circoscrizione era di estrazione operaia e rilevanti, infatti, sono gli insediamenti produttivi (oggi in via di dismissione) in questa zona periferica della città. Con gli ultimi insediamenti abitativi, si è modificata la condizione socio-economica della popolazione e, oggi, la situazione sociale è più articolata, poiché presenta situazioni di elevato benessere e situazioni di maggior disagio.

Negli ultimi anni vi hanno trovato residenza anche molte famiglie di immigrati, con una prevalenza di famiglie provenienti dal Nord Africa. Nei quartieri della IV Circoscrizione sono presenti, oltre a servizi di tipo sportivo, sociale e culturale (Centri Sociali, centri Giovanili, Centri per Anziani, Centri di Ascolto per il Disagio Sociale, oratori), anche Associazioni e gruppi di volontariato che interagiscono con la scuola e, proprio dalla collaborazione in rete fra Istituto Comprensivo, Circoscrizione, Volontari nasce il Progetto Cantadora.

Una forte spinta alla realizzazione del Progetto viene dai principi a cui si ispira l'attività dell'Istituto:

- *“Nessuna discriminazione nell'erogazione del servizio scolastico per motivi riguardanti sesso, razza, etnia, lingua, religione, opinioni politiche, condizioni psico-fisiche o socio-economiche.[...]”*
- *Rispetto per l'identità di ciascuno e la pluralità delle idee con particolare riguardo agli studenti stranieri.*
- *Accoglienza e solidarietà.[...]”¹⁰¹*

¹⁰⁰ D-15C:POF Istituto Comprensivo Camozzi a.s. 2008-09

¹⁰¹ Ivi

2.4.1.1 LA STORIA DEL PROGETTO

La sempre più diffusa presenza di stranieri nel quartiere e nella scuola spinse, nei primi anni del 2000, la Dirigente Scolastica Sonia Claris ed alcune insegnanti ad ideare e promuovere questo progetto. Si imponeva, infatti, l'esigenza di esplorare nuovi percorsi che riuscissero a ridurre la difficoltà di comunicazione e socializzazione tra bambini italiani e stranieri iscritti nella scuola (soprattutto la scuola Elementare e Materna) e fra le rispettive famiglie residenti nel quartiere.

Gli alunni stranieri presenti sfioravano il 20% per cento, una percentuale che diventava sempre più significativa e bisognava prendere in considerazione. Inoltre la scuola era percepita dalle famiglie straniere come un' istituzione, con cui era difficile entrare in contatto. Gli obiettivi che furono poi fatti propri dal progetto, già erano presenti come esigenza in questa prima fase di analisi dei bisogni *“Costruire nel quartiere uno spazio di incontro, ascolto ed integrazione fra le diverse culture, sostenere ed accompagnare le mamme, rendendole protagoniste attive nel percorso graduale d’inserimento nel contesto sociale, favorire l’accoglienza e la familiarizzazione costruendo momenti di aggregazione strutturati ed aperti al territorio, promuovere un’azione formativa in un percorso condiviso da più soggetti”*¹⁰²

Fu un'insegnante della scuola d'infanzia, che, rendendosi conto della difficoltà di contattare le famiglie straniere, anche semplicemente per comunicare il tipo di materiale che ogni bambino doveva giornalmente portare a scuola, richiese un monitoraggio relativo alla presenza delle famiglie straniere nel bacino di riferimento della scuola. Iniziò così una specie di “mappatura” per rilevare la provenienza, la condizione abitativa, la situazione familiare, che risultò essere la fase primordiale che avrebbe portato alla nascita del “Progetto Cantadora”.

Attraverso il processo di raccolta informazioni, ma anche di presa di contatto con le famiglie per portare avanti questa raccolta dati, emerse che la maggioranza delle mamme straniere presenti nel quartiere erano arabe, non parlanti italiano, quindi si cercò di trovare una persona, una donna, che potesse fare da mediatore linguistico e anche culturale con loro.

¹⁰² D-16C. Prima bozza del Progetto

Venne individuata un'insegnante nella scuola Primaria dell'istituto, che aveva vissuto la stessa situazione di mamma straniera in Arabia Saudita per alcuni anni. Accanto a questa "risorsa speciale", che era fortunatamente a disposizione nell'organico della Scuola, da subito, vi fu una insegnante di scuola dell'Infanzia; entrambe furono coordinate dalla Dirigente Scolastica, che riuscì a coinvolgere anche l'Assistente Sociale della Circoscrizione e l'Assessorato ai Servizi Sociali.

All'inizio, nonostante molto scetticismo, si cercò di facilitare l'incontro fra le mamme dei bambini stranieri, offrendo loro occasioni utili per avvicinarsi alla scuola dei figli, ma anche per uscire dall'isolamento delle mura domestiche.

L'assistente sociale, con l'aiuto di altre figure cardine del progetto, fra cui alcune mamme di alunni della scuola, visitò una per una le famiglie potenzialmente interessate, per spiegare, soprattutto ai mariti, l'importanza per le loro mogli di partecipare ai momenti di incontro che, attraverso il progetto, sarebbero stati organizzati nella scuola.

Il punto di partenza fu, quindi, contattare le famiglie e far circolare l'informazione: un lavoro capillare condotto con cura ed attenzione agli aspetti religiosi e culturali, finalizzato anche a rassicurare che, in questi incontri, le donne sarebbero venute a contatto solo ed esclusivamente con altre donne. Il risultato- come recita il testo del progetto approvato il 13/12/2005- fu *"una decina di donne hanno manifestato il desiderio di partecipare a un corso di prima alfabetizzazione poiché hanno grandi difficoltà ad esprimersi nella lingua italiana, mentre altre 10 mamme preferiscono seguire un itinerario che possa rispondere ad altri bisogni, correlati alla difficoltà di integrazione"*¹⁰³

Nel 2005 l'Istituto Comprensivo, il CSA, la IV Circoscrizione, l'Assessorato ai Servizi Sociali e l'Associazione "Verso una Bergamo Multietnica" elaborarono nel dettaglio il Progetto "Cantadora" che si proponeva la finalità di *"prevenire il disagio legato alle difficoltà linguistiche per le mamme straniere di alunni della scuola dell'Infanzia Monterosso, promuovere occasioni di incontro e scambio reciproco per favorire l'integrazione, rispondere al bisogno segnalato dalle insegnanti di poter*

¹⁰³ D-16C:Progetto 2005

*approfondire le problematiche delle famiglie straniere al fine di creare una rete di sostegno territoriale”.*¹⁰⁴

Il “Cantadora” prevedeva la realizzazione di 2 percorsi rivolti alle mamme immigrate della scuola dell’Infanzia: il primo di alfabetizzazione (30 ore), il secondo di socializzazione per quelle mamme straniere con già buone competenze linguistiche, finalizzato a costruire occasioni di dialogo e scambio di esperienze su tematiche (la famiglia, l’idea di bambino, il viaggio) comuni anche alle mamme italiane invitate per condividere riflessioni e per un arricchimento reciproco (12 ore).

Le attività condotte da esperti furono presentate in un incontro svoltosi all’interno della scuola e il progetto registrò, alla fine, la partecipazione di 16 madri straniere, di cui il 3% analfabete totali e la maggioranza altralfabeta, cioè in grado, nel nostro alfabeto, soltanto di apporre la propria firma. La classe per l’alfabetizzazione era divisa in diversi gruppi, quindi, era molto complicato lavorare. Il metodo usato fu il tutoring: le mamme che conoscevano già un po’ l’italiano, coordinate dall’insegnante, aiutavano quelle maggiormente in difficoltà.

L’obiettivo era far conoscere il lessico base legato ai bisogni principali del bambino, in particolare, per ciò che concerne la scuola (avvisi, materiali) e i medicinali per curare eventuali malattie: era un modo per garantire un’immediata spendibilità degli apprendimenti.

Gli incontri si tenevano una volta alla settimana, duravano dalle 14.30 alle 15.45 e si svolgevano nella scuola primaria dell’Istituto Comprensivo.

Il secondo percorso di apertura alla conoscenza reciproca e all’integrazione tra donne migranti e donne native alternava attività laboratoriali di gruppo e incontri in plenaria per rielaborare e condividere gli elementi emersi.

Si cercò di risolvere anche un problema logistico fondamentale per le mamme, le quali non sapevano dove lasciare i figli più piccoli nelle ore dedicate al progetto. Nacque così il *babysitting*, cioè l’iniziativa per cui alcune mamme italiane si offrivano di accudire i figli più piccoli delle mamme straniere; in questo modo cominciò anche a crearsi un rapporto tra donne, basato principalmente sulla fiducia e la solidarietà.

Alla fine dei percorsi venne organizzata una passeggiata con pic-nic con mamme, bimbi ed anche papà.

¹⁰⁴ Ivi

La verifica che venne svolta alla fine dell'anno 2005/06 fu molto positiva per quanto riguarda gli scopi primari ovvero rendere espliciti i disagi di queste mamme e venire incontro alle loro esigenze.

Il documento finale, che si tradusse in una riproposizione del progetto per l'anno scolastico successivo, recita che il “ *Cantadora si pone come opportunità che favorisce il superamento delle difficoltà di comunicazione tra modelli culturali e sociali differenti.*”

La riprogettazione vide un incremento dell'attività di alfabetizzazione: si prevedevano, infatti, 2 percorsi, uno di base ed uno più avanzato affidati a due insegnanti volontarie esperte e la riproposizione dei laboratori come percorsi dedicati “ *alle relazioni, all' ascolto reciproco, agli scambi di esperienze e alla condivisione dei reciproci valori culturali*”¹⁰⁵

Ci fu un aumento delle mamme iscritte (23) e cambiò l'organizzazione dei momenti laboratoriali che non vennero più affidati ad esperti esterni, ma a docenti e mamme della scuola stessa. Fra i temi affrontati “essere mamma in terra straniera”, “un oggetto caro dal proprio paese” Anche il secondo anno fu un successo per il “Progetto Cantadora”. Continuò l'attività di *babysitting* e il volontariato delle mamme italiane per realizzarla. L'esperienza del progetto continua tuttora.

2.4.2 I CORSI DI ALFABETIZZAZIONE DEL “CANTADORA”

Il progressivo incremento del flusso migratorio nel quartiere di Monterosso, in particolare l'aumento delle donne giunte in Italia a seguito del ricongiungimento familiare è uno dei motivi per cui le agenzie del Quartiere hanno inteso proseguire, anche nel 2008-2009, la realizzazione del progetto, *che ha come finalità facilitare il processo d'integrazione di mamme di diversa etnia mediante un approccio integrato che promuova sia l'alfabetizzazione e la conoscenza della lingua italiana, scritta e parlata, sia la socializzazione*¹⁰⁶.

Migliorare le competenze linguistiche è considerato, all'interno del progetto, elemento essenziale per sviluppare la partecipazione a momenti d'incontro dove conoscersi, condividere, elaborare sentimenti ed emozioni. Sicuramente i promotori non hanno inteso organizzare un semplice corso di lingua italiana diretto a mamme

¹⁰⁵ D_17C.Documento di Verifica Progetto 2005-06

¹⁰⁶ D-17C:Progetto 2008-09

immigrate, ma un percorso che apra la possibilità di costruire una rete di relazioni, conoscenze, solidarietà tra donne e madri native e immigrate. In questa logica si colloca la partecipazione delle mamme italiane ai laboratori e l'attività di babysitting. Viene sottolineata, comunque, sia dai volontari, che dalle partecipanti l'importanza dell'apprendimento della lingua per rompere l'isolamento e gli stereotipi. Infatti l'83% delle donne partecipanti ai corsi e laboratori esplicitamente afferma, al momento dell'iscrizione, di frequentare per imparare la lingua italiana o migliorare le proprie competenze linguistiche.

Sono stati attivati **2** corsi di alfabetizzazione, per il periodo Ottobre-Maggio rivolti a mamme immigrate suddivise per livello di competenza, così strutturati:

- *Livello base*: **110** ore di lezione per l'acquisizione della strumentalità di base della lingua italiana scritta e parlata;
- *Livello avanzato*: **40** ore di lezione rivolte a mamme immigrate che già posseggono buone competenze della lingua italiana, mirate al superamento dell'esame per la certificazione dell'italiano come L2, presso il CTP di Bergamo.

I corsi di alfabetizzazione sono collegati ad **8** laboratori a tema per un totale di **16** ore, che diventano occasione per ampliare lessico, produzione orale e scritta, oltre a favorire l'ascolto reciproco e gli scambi di esperienze.

I corsi di alfabetizzazione vengono tenuti presso la scuola Primaria del quartiere di Monterosso, prevedono due fasi caratterizzate da una strutturazione ed organizzazione didattica differente.

Inizialmente, da Ottobre a Gennaio un'organizzazione per livelli misti di competenza (per favorire il tutoring e l'accoglienza delle mamme nuove e non parlanti italiano) per un totale di 5 ore settimanali, il Lunedì mattina dalle ore 8.30 alle 10.00, il Lunedì e il Mercoledì pomeriggio dalle ore 14.30 alle 16.00. Come si può notare l'orario dei corsi è scelto in base ai bisogni dell'utenza: donne che hanno figli a scuola e che la sera sono impegnate nelle attività domestiche, nella cura della famiglia o che non avrebbero il permesso di uscire da sole.

Successivamente, a partire dal mese di Gennaio, si è attuata, sempre negli stessi orari e con la stessa cadenza settimanale, la suddivisione delle partecipanti per livelli di competenza, per una attività didattica più mirata ed anche per favorire la preparazione

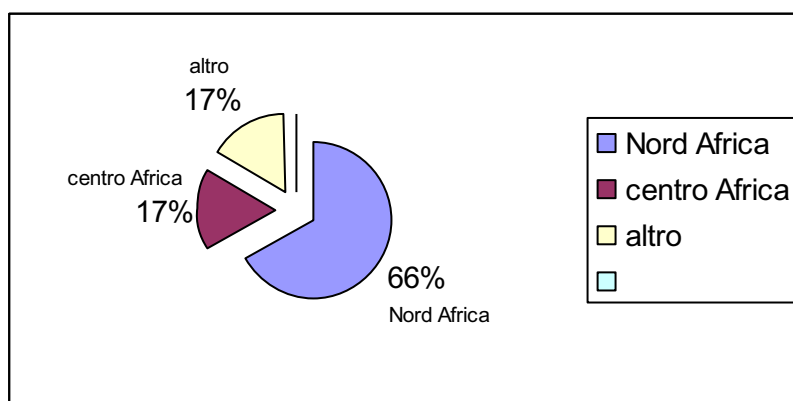
per l'esame di certificazione. Gli incontri relativi all'alfabetizzazione venivano alternati alle proposte inerenti i laboratori, questi ultimi con una cadenza mensile.

2.4.2.1 DOMANDA DI FORMAZIONE

Al momento dell'iscrizione, a cui le mamme straniere arrivano accompagnate da amiche o a seguito incontri con volontarie che visitano le famiglie, c'è un colloquio di conoscenza/accoglienza con l'insegnante volontaria, che prevede la raccolta di alcune informazioni importanti per la strutturazione delle attività, specialmente per quelle di alfabetizzazione.

Come mostra il grafico successivo le donne iscritte provengono prevalentemente dal Nord Africa, in particolare da Marocco e Tunisia, quindi la lingua madre è l'arabo con la possibilità per alcune di utilizzare il francese come lingua veicolare. Oltre l'80% sono casalinghe, qualcuna lavora saltuariamente, 6 richiedono il servizio di babysitting.

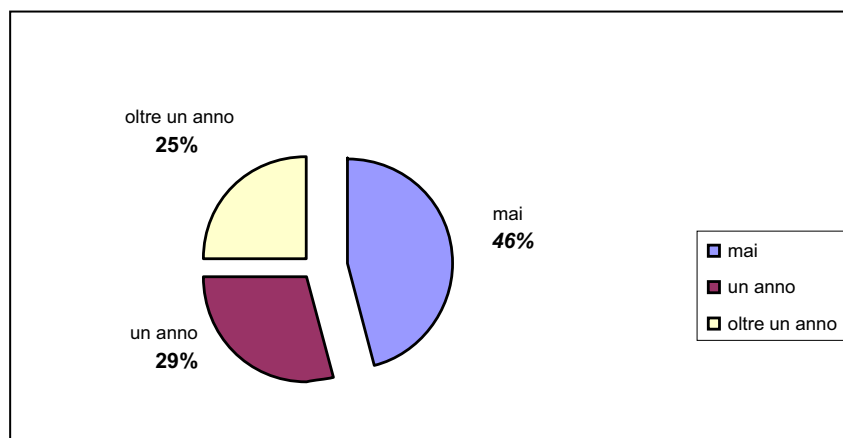
Tabella 23 - Iscritte ai corsi e provenienza- Valore percentuale



Fonte: Schede di iscrizione Cantadora 2008/09- IC Camozzi

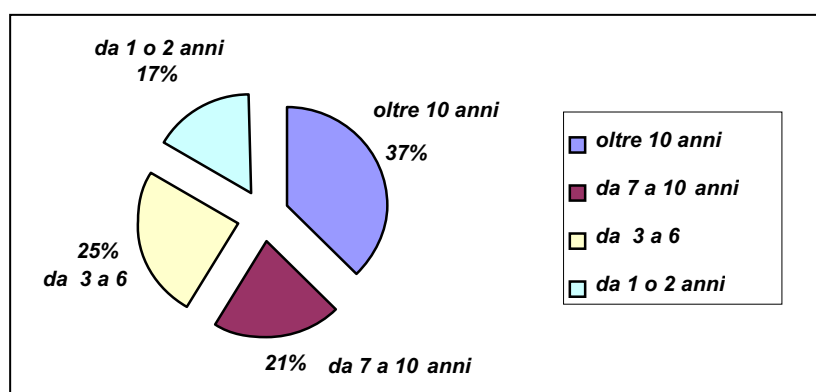
E' interessante notare che circa la metà delle iscritte sono alla loro prima esperienza con corsi di lingua italiana e sono state accompagnate da parenti o conoscenti. Un buon numero, però, continua a frequentare le lezioni e gli incontri già da 3 o 4 anni e questo indica che il contesto del progetto è diventato un punto di riferimento, un luogo di incontro per quelle donne che da anni vivevano quasi isolate fra le mura domestiche senza alcuna conoscenza della lingua italiana, come dimostrano i dati relativi agli anni di permanenza in Italia.

Tab24 - Iscritte ai corsi e precedente frequenza- Valore percentuale



Fonte: Schede di iscrizione Cantadora 2008/09- IC Camozzi

Tabella 25 - Iscritte ai corsi e anno di arrivo in Italia. Valore percentuale



Fonte: Schede di iscrizione Cantadora 2008/09- IC Camozzi

2.4.2.2 RISORSE ED ORGANIZZAZIONE

Il sottotitolo del Progetto “*Per una comunità educante*” ne evidenzia lo spirito, che è stato quello di creare attorno alle attività programmate una rete di sostegno, che grazie alle Istituzioni (il Comune, attraverso l’Assessorato e la Circoscrizione, la Scuola, attraverso il CSA e l’Istituto Comprensivo) e al Volontariato (le mamme coinvolte nel *babysitting* e nella gestione dei Laboratori i Gruppi Giovanili dell’Oratorio e del Centro Sociale) ha garantito risorse umane importanti e qualificate nel costruire e sviluppare l’esperienza. Infatti, fra le mamme coinvolte è a disposizione una psicologa, figura cardine nella progettazione dei laboratori, mentre le insegnanti alfabetizzatrici, una volontaria per l’alfabetizzazione avanzata ed una parzialmente

assegnata dall'Istituto Comprensivo per l'alfabetizzazione di base e i rapporti con le famiglie, hanno una notevole esperienza specifica.

La scuola, al centro della comunità, mette a disposizione anche i locali per le lezioni, la Circoscrizione oltre all'attività dell'Assistente Sociale garantisce la sede per gli incontri di progettazione, infine sia il Centro Sociale, che l'Oratorio accolgono il *babysitting* organizzato dalle mamme.

Tutta l'attività viene programmata e monitorata da un gruppo di lavoro coordinato dall'Assistente Sociale della Circoscrizione. Il gruppo che comprende le figure cardine del progetto si riunisce almeno per 3 volte durante l'anno.

Sono previsti anche incontri finalizzati alla condivisione e alla valutazione dell'andamento del progetto con le agenzie del territorio coinvolte ed infine un incontro di verifica finale fra le referenti del gruppo di lavoro per la riprogettazione futura.

Riepilogo

- Il capitolo ha presentato i profili delle 4 scuole, che sono stati tracciati utilizzando le informazioni raccolte attraverso l'analisi dei documenti di progettazione, verifica, attraverso verbali o elaborazioni statistiche interne alle scuole stesse ed osservazioni realizzate prevalentemente durante riunioni di staff o di progettazione fra docenti.
- Un dato comune a tutte le Scuole di Italiano è di collocarsi dentro un più ampio progetto, finalizzato all'accoglienza e all'integrazione degli immigrati, che, a sua volta, si caratterizza per essere nodo di una rete di progetti orientati all'inclusione, che interessano il territorio provinciale.
- I documenti si soffermano ampiamente sull'utenza e le sue caratteristiche, il che indica un orientamento ai bisogni degli iscritti comune a tutte le esperienze e la consapevolezza del ruolo della scuola di italiano come servizio. L'utenza risulta molto eterogenea e una delle tendenze in atto è un aumento dell'utenza femminile e di adolescenti a seguito dei ricongiungimenti familiari.
- L'orientamento all'utente è alla base anche della flessibilità organizzativa e didattica a cui si fanno riferimento molti documenti presi in esame, che può funzionare solo grazie ad un'attenta attività di coordinamento che è prevista all'interno di ciascuna scuola.
- Un altro approfondimento riguarda le caratteristiche degli operatori che sono professionisti o volontari, ma in entrambi i casi risultano essere consapevoli e disponibili a percorsi di sviluppo professionale specifico per l'insegnamento della L2 agli immigrati.
- Ogni scuola pare privilegiare una finalità specifica, pur non trascurandone altre. Il Progetto Cantadora, infatti, accentua la necessità di costruire relazioni e puntare alla *socializzazione* delle mamme straniere, l'Associazione L'arcobaleno sottolinea nei suoi documenti che la lingua è strumento privilegiato per *l'integrazione sociale* e lavorativa degli stranieri, indispensabile per riconquistare un proprio ruolo nella società. La Scuola di Italiano della Ruah considera prioritaria la capacità di *accoglienza* e, in questa prospettiva, l'insegnamento della lingua diventa strumento per facilitare l'incontro fra le differenti culture, infine il CTP, in quanto istituzione formale, non può che porre in primo piano il suo compito istituzionale cioè la *formazione*.

3.

LA PRIMA FASE DELLA RICERCA: DAL CONCETTO ALLE DIMENSIONI

La prima fase della ricerca è stata dedicata all'approfondimento del concetto di partenza attraverso la sua scomposizione in dimensioni e sottodimensioni.

Per la presente ricerca non esiste un mandato e quindi un committente, che ha condizionato la scelta delle dimensioni. Si tratta di ricerca accademica e l'individuazione delle dimensioni che definiscono l'oggetto da valutare non è stato frutto di alcuna negoziazione. E', invece, frutto di una ricognizione nella letteratura specifica sui temi della formazione degli adulti e dell'acquisizione della L2 da parte dei migranti, dell'analisi di documentazione raccolta sul campo nei quattro contesti considerati, nonché della convinzione che l'alfabetizzazione per gli stranieri adulti sia un'esigenza prioritaria strettamente connessa ad una molteplicità di bisogni di cui il processo di formazione deve tener conto..

La domanda iniziale è stata "A cosa rimanda il concetto di partenza? I corsi di alfabetizzazione cosa rappresentano in ambito formativo e sociale?"

Il primo passo - consultare la letteratura di settore - ha portato ad approfondire il significato di alfabetizzazione che, in questo studio, si inserisce nel più ampio contesto dell'educazione in età adulta e ad individuare alcune delle discipline a cui è necessario riferirsi, nonché a precisare il significato della definizione "immigrato adulto". La consultazione della documentazione raccolta nelle scuole oggetto di indagine ha permesso di verificare come il concetto di partenza sia stato articolato nei differenti contesti e da tutto ciò è stato possibile trarre indicazioni per una prima definizione delle dimensioni e sottodimensioni.

3.1 ALFABETIZZAZIONE IN L2

Consultando il *Dizionario della lingua italiana* di Tullio De Mauro,¹⁰⁷ la parola analfabeta indica "chi non sa leggere e scrivere" e per estensione "ignorante, illetterato". Pertanto "analfabeta" non è una parola neutra, ma rimanda a percezioni ed attribuzioni di valore rispetto a chi domina o meno la lingua scritta e il valore negativo

107 T. De Mauro, *Dizionario della lingua Italiana*, Paravia, TO 2000

che viene attribuito socialmente a chi non sa leggere e scrivere viene esteso a volte anche all'immigrato che non possiede competenza nella lingua del paese ospite.

La nostra è un'epoca in cui un alto grado di scolarizzazione delle popolazioni viene considerato fattore di ricchezza e garanzia di sviluppo economico e in cui una diffusa scolarità viene internazionalmente indicata come segno di equità sociale.¹⁰⁸

E', quindi, importante stabilire la soglia tra il sapere e il non sapere leggere e scrivere ed è un compito non facile, anche se richiesto all'interno della società. L'esigenza, infatti, di definire i contorni dell'analfabetismo ha radici di ordine politico e statistico prima che didattico.

Esistono differenti definizioni correnti relative al termine analfabeta: quella di "analfabeta totale" o "primario" o "strumentale" che indica chi non ha mai ricevuto nessuna forma di istruzione alla lettura e scrittura, o quella di "analfabeta di ritorno" per chi con scolarità debole iniziale perde gradualmente la competenza del leggere e dello scrivere dato che non la mantiene in esercizio, quella di "analfabete funzionale". Nella definizione di analfabeta funzionale l'UNESCO¹⁰⁹ afferma che *"Un individuo è funzionalmente analfabeta quando non può partecipare a tutte quelle attività in cui l'alfabetismo è necessario per il funzionamento efficace del suo gruppo o della sua comunità ed anche per permettergli di continuare ad usare la lettura, la scrittura e le abilità di calcolo per il proprio sviluppo e quello della comunità"*

Il concetto di alfabetismo funzionale tiene conto della relazione tra il grado disponibile, necessario o atteso di padronanza della lingua e la dimensione storico-sociale. In questo caso il soggetto alfabetizzato è colui che sa produrre e comprendere gli svariati testi che incontra nella vita quotidiana (avvisi, documenti, cartelli, resoconti..) ed ha un ruolo attivo nel suo gruppo sociale. Questa definizione recepisce l'idea che sia necessario possedere un ampio ed aggiornato insieme di competenze relative alla lettura e scrittura. Alfabetismo e analfabetismo vanno considerati due poli di un *continuum*, in cui il livello soglia è stabilito, di volta in volta, da una valutazione sociale di ciò che è padronanza sufficiente o meno.¹¹⁰

Nella attuale società della conoscenza (*learning society*), con alte esigenze riguardo la lingua scritta e con comunicazioni sempre più caratterizzate da commistione di codici,

¹⁰⁸ F. Minuz, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma 2005, p.15

¹⁰⁹ UNESCO, *United Nation Literacy Decade*, 2003

¹¹⁰ F.Minuz., op. cit. , p.21

inoltre, si parla anche di “alfabetismo multiplo” o di “literacy”, intendendolo la “capacità d’uso da parte degli adulti dell’informazione scritta”¹¹¹ e il processo che si sviluppa a spirale di trattare le informazioni: è una concezione socialmente più ampia delle funzioni della lettura e scrittura.

Le esigenze della società conoscitiva e i processi legati alla globalizzazione, come le migrazioni, hanno determinato fenomeni di insufficiente competenza alfabetica creando gruppi “a rischio” fra coloro che dispongono di una limitata conoscenza della lettura e della scrittura, dato che non sono in grado di partecipare ai flussi comunicativi complessi propri della società dell’informazione. In questo quadro si inseriscono i bisogni formativi dei migranti adulti in ordine all’apprendimento della lingua del paese di approdo, che per molti di essi significa una vera e propria alfabetizzazione funzionale.

Il superamento di forme di analfabetismo, di scolarizzazione debole, di inadeguata competenza alfabetica è uno sforzo richiesto da molti documenti internazionali, basti citare a questo proposito la Terza conferenza dell’UNESCO del 1985 sull’educazione degli adulti che si proponeva di sradicare l’analfabetismo entro il 2000 o gli esiti della Commissione Internazionale dell’Educazione per il XXI secolo del 1995, presieduta da J. Delors, il quale nel suo intervento di presentazione dichiarava: “*noi proponiamo l’educazione continua e proponiamo di collocare l’educazione al cuore della società lungo tutto il corso della vita, in modo che l’educazione collochi ciascuno al cuore del cambiamento del mondo, al cuore delle strutture della vita*”¹¹²

J. Delors riafferma con forza il principio fondamentale che l’educazione debba contribuire allo sviluppo totale di ciascuna persona intesa come spirito e corpo, intelligenza, sensibilità, senso estetico e responsabilità personale e valori spirituali. Solo così la persona è messa in grado di divenire protagonista della propria esistenza¹¹³.

L’alfabetizzazione, pertanto, rientra a pieno titolo nel più ampio processo di educazione degli adulti inteso come “processo di crescita umana per il quale ogni itinerario di vita personale, radicandosi nella comunità sociale e culturale, apre l’uomo

¹¹¹ A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Mi, 2002, p.153

¹¹² A. Pavan, *Nelle società della conoscenza. Il progetto politico dell’apprendimento continuo*, Armando, Roma, 2008, p. 9, cit. dalla presentazione di J. Delors in occasione della XXVIII sessione della Conferenza Generale UNESCO il 30 ottobre 1995

¹¹³ M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2001 pp. 75-77.

alla conquista della libertà, in un orizzonte di senso e di significato”¹¹⁴. L’alfabetizzazione si configura anche come diritto di ogni essere umano.¹¹⁵ Ne consegue che l’adulto che entra in formazione nei sistemi di educazione deve essere visto come persona impegnata in un processo di conquista prima di tutto del proprio bene, e come attore sociale, cioè portatore di diritti e doveri verso la comunità: diritto di essere parte, dovere di partecipare al suo sviluppo.¹¹⁶

Con alfabetizzazione si intende, insomma, un processo che si sviluppa come estensione della competenza linguistico-comunicativa, come capacità di partecipazione e di miglioramento continuo e non più solo come acquisizione di una tecnica di codifica e decodifica di un codice.

Di conseguenza la denominazione “corsi di alfabetizzazione” non rimanda solo ad un’utenza di analfabeti totali o altralfabeti, ma anche a persone che hanno una debole alfabetizzazione ed ai molti stranieri che non conoscono l’italiano o a quelli che non hanno sufficiente competenza con la lingua del paese ospite e questo non permette loro di essere reali attori sociali.

F.Minuz¹¹⁷, al proposito, riporta questa articolata classificazione relativamente agli immigrati adulti frequentanti corsi di alfabetizzazione:

-*prealfabeti*: la lingua madre non ha ancora un sistema di scrittura;

-*analfabeti totali*: la lingua madre ha una forma di scrittura, ma l’apprendente non l’ha imparata;

-*debolmente alfabetizzati*: l’apprendente ha un’alfabetizzazione minima in lingua madre (ca. 3 anni di scuola);

-*alfabetizzati in scritture non alfabetiche*: competenza di lettura e scrittura in lingua madre ma non conoscenza dell’alfabeto;

-*alfabetizzati in un alfabeto non latino*: vari gradi di competenza in lingua madre in relazione agli anni di scolarità, ma non conoscenza dell’alfabeto latino:

-*alfabetizzati nell’alfabeto latino*: vari gradi di alfabetismo in lingua madre in relazione agli anni di scolarità.

¹¹⁴ M. L.De Natale, op. cit., p. 7.

¹¹⁵ Dall’Art. 22 della *Dichiarazione dei diritti dell’uomo*: “Ogni individuo ha diritto all’istruzione che deve essere gratuita e obbligatoria almeno per le classi elementari. L’istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti dell’uomo e delle libertà fondamentali”

¹¹⁶ F. Minuz, op. cit, pp-18-19

¹¹⁷ F.Minuz., op. cit. , pp 15-17

Ciascuna delle seguenti condizioni per l'immigrato va esaminata in relazione al grado di competenza nella L2 (nessuna, sufficiente, buona). Ne derivano differenti livelli di partenza, che richiedono interventi specifici, dato che insegnare a leggere e scrivere in italiano è ben diverso se si riesce ad aver una buona comunicazione orale in questa lingua, rispetto alla situazione di difficile comunicazione che si affronta con chi conosce solo una lingua veicolare o neppure quella. Quindi l'alfabetizzazione in L2 è questione complessa perché sono molteplici gli elementi da considerare e che intervengono nel processo formativo.

Di questo dato tengono conto le scelte organizzative e didattiche delle 4 Scuole prese in considerazione. In tutte si registra una significativa presenza di Analfabeti totali o Altralfabeti all'interno dei percorsi di Lingua Italiana per stranieri (dati a.s. 2008/09: Ruah 89 iscritti pari al 12,5%, CTP 97 pari al 15% degli iscritti, Cantadora 5, pari al 21% e L'arcobaleno 27, pari all'11%) e si conferma l'alta presenza di iscritti debolmente alfabetizzati (Ruah il 68% degli iscritti, CTP il 27%, Cantadora il 54%, L'arcobaleno 52%).

Le scuole, come recitano i documenti ufficiali, predispongono percorsi il più possibile diversificati per adeguarli ai vari gradi di competenza in L1 e L2 degli apprendenti. Questi vengono inseriti in fasce di livello sulla scorta degli esiti ottenuti nei test predisposti per valutare la competenza in L2 e, all'interno del livello di appartenenza, vengono assegnati a gruppi o classi omogenee laddove è possibile, per scolarità progressiva o, a volte, tenendo conto del tipo di lingua madre. Dal Progetto Formativo ed Educativo della Scuola Ruah:

Il concetto di accoglienza implica che la proposta formativa non possa essere uguale per tutti, ma diversificata e flessibile rispetto ai bisogni espressi e/o individuati. Per questo si fa l'ipotesi di una proposta di organizzazione didattica articolata per moduli intesi come unità di apprendimento flessibili ed autosufficienti (D-3R)

In 2 delle 4 scuole analizzate si fa riferimento a corsi dedicati ad Analfabeti totali, Altralfabeti o Neoalfabeti¹¹⁸, cioè coloro che si stanno avvicinando all'alfabeto latino da scritture altre. I frequentanti sono in maggioranza persone che non hanno mai ricevuto nessuna forma di istruzione alla scrittura e alla lettura, fra esse molte sono

¹¹⁸ Definizioni differenti ritrovate nei documenti del CTP di Ponte S.Pietro e nel D-3R della scuola Ruah

donne¹¹⁹. Esistono, poi, i corsi per stranieri che non conoscono l'italiano e hanno una debole scolarità di base e per stranieri che non conoscono l'italiano, ma possiedono sufficiente scolarità nella lingua madre. Quando è possibile, nell'organizzazione dell'offerta formativa vengono collocati a livelli differenti¹²⁰.

Nelle altre due scuole l'attenzione ai bisogni formativi degli analfabeti o debolmente alfabetizzati ha suggerito la costruzione di gruppi "dedicati" all'interno delle classi (per esempio per le donne di origine berbera che sono prevalentemente analfabete nei corsi del Cantadora) o l'istituzione di una classe solo per analfabeti (per esempio la scelta della scuola de L'arcobaleno), inserita al livello più basso dei 4 previsti di competenza linguistica in L2. Dalla Presentazione delle attività dell'Associazione L'arcobaleno:

La scuola è strutturata su quattro livelli in base alla diversa conoscenza della lingua italiana da parte degli allievi. All'interno di ogni livello, i ventisei insegnanti, tutti volontari, lavorano su piccoli gruppi (D-7A)

La questione cruciale per progettare ed offrire corsi di alfabetizzazione funzionale veramente efficaci, tenendo conto anche delle indicazioni delle discipline di riferimento, pare essere l'orientamento verso gli apprendenti, radicando le scelte didattiche e le proposte formative dei corsi nell'esperienza e nella differente biografia dei migranti, non trascurando tutti quegli aspetti che possono facilitare e favorire l'apprendimento della lettura, scrittura e dell'abilità di calcolo per il miglioramento delle loro condizioni di vita personali e per lo sviluppo della comunità sociale di accoglienza. Queste scelte di fondo sembrano essere comuni alle 4 esperienze, come si evince dai documenti analizzati:

Per noi è molto importante che l'insegnamento sia flessibile e tenga costantemente presente la specificità dei singoli allievi: abbiamo con noi persone molto diverse per provenienza, età, scolarità, cultura, interessi ed obiettivi.(D-7A)

In relazione a vari fattori quali i livelli di istruzione, il progetto migratorio, l'età, la durata della permanenza, ecc. le aspettative e i bisogni dei corsisti stranieri sono diversificate (D-11E)

¹¹⁹ cfr. CAP.2, p. 90 i corsi organizzati dal CTP in collaborazione con gli EELL specifici per donne: il livello A, corrispondente al livello iscritti analfabeti nel 2008/2009 registra il maggior numero di corsi attivati.

¹²⁰ cfr. CAP.2 corsi della Scuola di Italiano Ruah e corsi B1 e B2 del CTP di Ponte S.Pietro

3.1.1 LE SCIENZE DI RIFERIMENTO

Per progettare percorsi di alfabetizzazione per adulti stranieri è necessario fare riferimento alle diverse scienze del linguaggio che prendono in esame l'apprendimento/insegnamento della L2. Infatti quest'ultimo

- è oggetto della sociolinguistica in conseguenza della marginalità sociale del migrante e del fatto che lo sviluppo della competenza linguistica delle comunità immigrate subisce forti pressioni all'interno della società ospite, dovute sia alla dominanza del modello di vita, culturale, organizzativo autoctono, sia alle risposte dei nativi alla nuova presenza.

- è oggetto di studio della linguistica teorica per la possibilità che offre di verificare ipotesi sui processi di grammaticalizzazione e perchè l'acquisizione avviene prevalentemente fuori dal contesto della classe, in contesto naturale.

Uno dei motivi che ha attirato sulla figura dell'immigrato l'interesse della linguistica e della sociolinguistica è il paradigma di Roman Jakobson¹²¹, che induce, nella ricerca linguistica, alla scelta di casi estremi o devianti, perché interessanti per meglio comprendere i processi di acquisizione o di apprendimento naturale della lingua. I migranti rientrano fra i casi estremi poiché l'apprendimento della L2 in contesto naturale soggiace alle tensioni sociali della sua costruzione quotidiana.¹²²

- è oggetto della psicolinguistica e della glottodidattica riguardo alla ricostruzione delle fasi di sviluppo dell'apprendimento e alle implicazioni psicologiche ed emotive in vista dell'insegnamento linguistico.¹²³

Ne derivano almeno due grandi ambiti di interesse:

- la relazione tra l'apprendente (come si impara una lingua straniera, quali fattori individuali ed ambientali vanno tenuti in considerazione), il sistema linguistico di partenza e di arrivo, gli effetti del contatto e le scelte didattiche conseguenti;
- le relazioni fra atteggiamenti sociali e atteggiamenti linguistici, *in primis* l'accoglienza e la disponibilità delle agenzie formative a proporre offerte flessibili ed adeguate per favorire la comunicazione linguistica, base per la reciproca conoscenza e per prevenire la formazione di dinamiche sociali conflittuali.

¹²¹ R. Jakobson, *Il farsi e il disfarsi del linguaggio*, Einaudi, To, 1971

¹²² M. Vedovelli, "Obiettivi teorici e quadri di riferimento della ricerca di Torino", op. cit. pp. 26-29

¹²³ M. Vedovelli, *ivi*

3.1.2 MODELLI TEORICI RELATIVI ALL'APPRENDIMENTO DELLA L2

I modelli teorici più conosciuti relativi all'apprendimento linguistico di una seconda lingua individuano, dando un'importanza differente ai fattori in gioco, tre componenti essenziali del processo: le caratteristiche dell'apprendente, l'input che viene dall'ambiente esterno, i modi e la qualità dell'interazione comunicativa. Grande importanza viene attribuita in genere ai fattori sociali che influenzerebbero in modo profondo l'apprendimento linguistico, ma anche ad una serie di differenze individuali responsabili dei diversi processi di acquisizione.

G.Favaro¹²⁴ indica 3 paradigmi teorici centrati sul tema dell'apprendimento linguistico: comportamentista, innatista e interazionista. Pur concordando sul fatto che i processi di acquisizione linguistica dipendono dall'ambiente, dalle interazioni del soggetto con l'ambiente e che in tali processi entrino in gioco fattori linguistici, cognitivi, socio-affettivi e psicologici, i differenti paradigmi enfatizzano ora l'uno ora l'altro dei fattori.

Mentre il primo (che ha in Skinner il massimo esponente) sostiene l'apprendimento basato sull'imitazione, sulle risposte automatiche, sulla ripetizione ed il rinforzo e l'errore come deviazione da correggere, il secondo (che si riferisce alle teorie di Chomsky) sostiene il processo creativo ed il dispositivo innato, cioè una serie di principi comuni a tutte le lingue che si attivano se stimolati al momento opportuno. Chomsky distingue fra *competence*, che è attitudine personale a generare il linguaggio, e *performance*, che è attitudine a realizzare concretamente le manifestazioni linguistiche del soggetto. A questa teoria, in gran parte, si riferiscono gli studi sull'acquisizione della seconda lingua in ambito naturale, in particolare attraverso l'elaborazione dei due criteri fondamentali, cioè l'individualità e la variabilità che si riferiscono all'apprendente (i suoi bisogni e caratteristiche) e all'ambiente (le circostanze).

Il terzo paradigma accentua il ruolo dell'interazione, cioè della frequenza e salienza delle forme a cui un apprendente è esposto, ed in base alla qualità dell'interazione l'allievo meglio e prima acquisisce.

Questi tre paradigmi elaborati per l'apprendimento della lingua in generale, sono stati riproposti ed applicati anche nel contesto specifico della migrazione ed nelle

¹²⁴ G.Favaro. *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, la Nuova Italia, Mi 2004

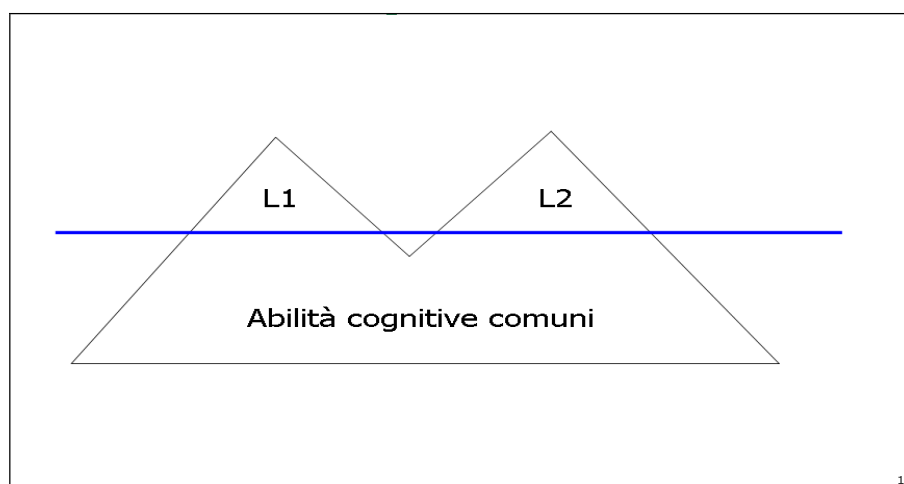
situazioni di appartenenza a minoranze linguistiche relativamente all'apprendimento della L2.

A questo proposito riportiamo in sintesi 3 modelli tra i più conosciuti:

- *Modello dell'interdipendenza linguistica di J. Cummins*

Secondo questo modello esiste una stretta interdipendenza tra L1 e L2. Il bilinguismo rappresenta una grande opportunità di sviluppo cognitivo e, perchè questo avvenga, è necessario che l'allievo possieda almeno in una delle due lingue le competenze di un parlante nativo. Per rendere graficamente l'idea dell'interdipendenza, egli propone l'immagine dell'iceberg: sopra il livello del mare emergono due iceberg che appaiono separati e che rappresentano gli elementi di superficie delle due lingue, mentre, in profondità, essi si fondono e la fusione evidenzia come le due lingue si influenzino facendo riferimento ad abilità cognitive comuni.

Fig. 3 L'iceberg di Cummins



Fonte. Francesca Della Puppa- Presentazione, Università Ca' Foscari

Questo modello dà ragione del fatto che è importante indagare, in entrata, il livello di conoscenza della lingua madre dell'allievo, stabilendo il grado di scolarità raggiunto nel paese di origine, perchè una buona scolarità pregressa facilita l'acquisizione della L2, in quanto il soggetto è in grado autonomamente di procedere a riflessioni metalinguistiche e di operare comparazioni fra le due lingue per accelerare i suoi processi di acquisizione.

Questa consapevolezza si riscontra anche nella pratica delle varie scuole, dato che nei colloqui in ingresso si utilizzano vere e proprie schede di rilevazione per raccogliere i dati socioculturali (D6-R e D13-E), che sono compilate dal docente dopo aver

richiesto informazioni attraverso domande agli allievi, a volte anche con l'aiuto di un mediatore. I colloqui sono finalizzati a raccogliere dati su:

- grado di conoscenza della lingua madre (basso/ medio/alto)
- altre lingue conosciute
- livello di scolarizzazione nel paese di origine
- uso quotidiano della L2

Nelle due scuole con il più alto numero di iscritti (Ruah e CTP) viene predisposto, a seguito del colloquio in ingresso, un vero e proprio archivio dati al quale i docenti possono accedere. Anche nelle altre 2 scuole, con numero di iscritti inferiore, gli aspetti sopra indicati sono indagati attraverso colloqui iniziali, ad esempio, l'attività di mappatura della situazione e dei bisogni linguistici effettuata dalle insegnanti del Progetto Cantadora, che permette di tracciare un profilo dell'apprendente soprattutto relativo alla competenza linguistica in una o più lingue.(D18-C)

Nel processo di apprendimento di una L2 - ha sostenuto Cummins¹²⁵- si deve distinguere tra BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) e CALP (Cognitive Academic Language Proficiency): il linguaggio per comunicare e il linguaggio dello studio. Gli allievi stranieri e/o appartenenti a minoranze devono sviluppare i due tipi di linguaggio contemporaneamente e la padronanza sicura nella BICS, non sempre corrisponde ad un alto livello CALP. E' difficile, quindi, valutare il livello di competenza linguistica dell'apprendente solo attraverso un colloquio. E' diffusa la pratica, riscontrata in 2 contesti, sia attraverso la raccolta di documentazione specifica (D6-R e D13-E), sia attraverso l'osservazione diretta dei colloqui in ingresso (sedute osservative (O10/11/12- R e O-16R) di accompagnare il colloquio con test che si riferiscano alle varie abilità linguistiche, cioè lettura e comprensione, scrittura, comunicazione orale.

“per formare i gruppi classe dobbiamo verificare il livello di competenza della lingua italiana, ma anche il livello generale di cultura per creare delle classi il più omogenee possibili anche se la discriminanza maggiore è la conoscenza della lingua italiana sia per quanto riguarda l'espressione orale che è fondamentale per la comprensione tra di noi, ma anche la produzione scritta o la capacità di comprensione di uno scritto” (I-07E)

¹²⁵ Cummins J., *Empowering minority students*, Sacramento California Association for Bilingual Education, 1989

J.Cummins, *Bilingualism and Special Education Issues in Assessment and pedagogy*, Multilingual Matters Avon 1984

Raggiungere una buona competenza in entrambi i campi (a partire dalla BICS, come mostra il quadrante sottostante) conduce ad una reale alfabetizzazione funzionale, intesa come competenza per comprendere e produrre diversificate comunicazioni orali e scritte, rende possibile l'integrazione sociale. Una debole conoscenza di lettura e scrittura, viceversa, potrebbe generare il rischio di isolamento, scarsa autonomia e conflitti sociali.

In particolare, la preclusione all'immigrato di input comunicativi alti, conseguente al non richiedere livelli adeguati di CALP, è un segnale sociale negativo, perchè tende a mantenere una distanza non solo linguistica, ma sociale fra nativi e immigrati. Quindi, nelle scuole di Italiano per Stranieri (in particolare quelle che si fondano sul volontariato degli insegnanti) si registra lo sforzo di indirizzare i docenti ad essere esigenti nelle richieste agli allievi, con un'attenzione sia al linguaggio orale che alla scrittura.

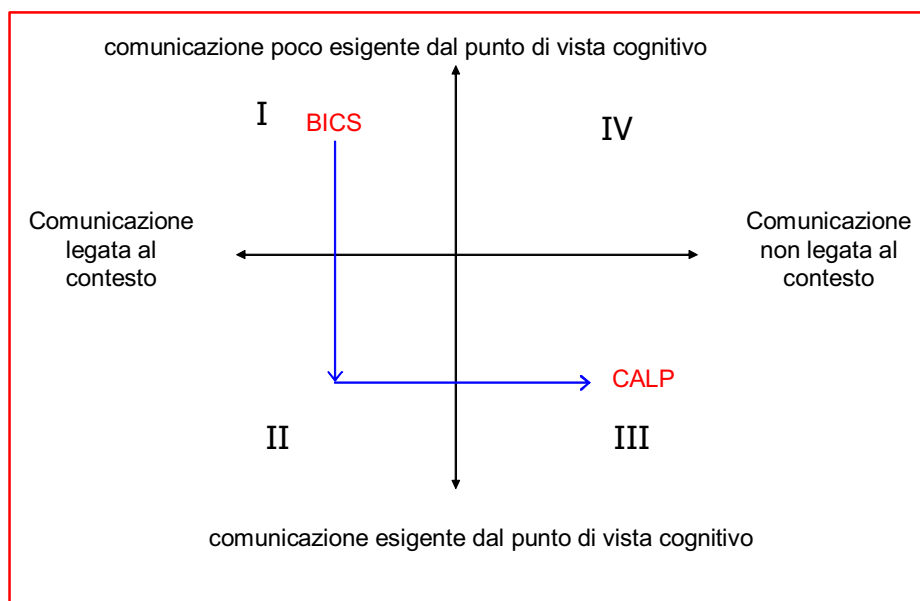
Ciò comporta la costruzione di una professionalità specifica anche relativamente ai processi di valutazione e di riflessione sui risultati ottenuti, operate all'interno di un clima integrativo-cooperativo. Importante, a questo proposito, sono stralci tratti da documentazione raccolta nei 4 contesti:

Pensiamo che l'organizzazione di un servizio implichi il superamento di una dimensione personale del volontariato ancorata alla logica dei "buoni sentimenti"; se è indubitabile che questa sia una premessa fondamentale per animare la spinta ad "occuparsi degli altri", è altrettanto vero che da sé non basta a dare risposte qualificate ai nuovi bisogni emergenti che appaiono sempre più diversificati. Oltre a ciò occorre riconoscere che la scuola deve darsi una identità precisa per assumersi delle responsabilità che non possono che basarsi sulle la responsabilità dei singoli operatori. Perciò anche con gli insegnanti va stipulato un contratto professionale sui seguenti punti:

- *disponibilità personale da valorizzare come risorsa insostituibile ma vincolata ai bisogni della scuola (durata e periodicità delle presenze),*
- *competenze professionali attese (disciplinari, didattiche, psico-sociali) e disponibilità alla formazione/aggiornamento,*
- *disponibilità a lavorare in gruppo ed in modo organizzato. (D-3R)*

Il Corso di Formazione "Conosciamoci di Più" vuole favorire lo sviluppo di volontariato qualificato nell'ambito dell'immigrazione tramite l'acquisizione di maggior competenza professionale nell'insegnamento dell'Italiano come seconda Lingua, in relazione alle lingue madri degli allievi..... (D-9A)

Fig. 4 Quadrante della comunicazione



Fonte. Francesca Della Puppa- Presentazione, Università Ca' Foscari

- Il modello naturale di S. Krashen¹²⁶

S.Krashen ridimensiona il ruolo della L1 nel processo di acquisizione di una L2. L'acquisizione linguistica avviene tramite meccanismi cognitivi innati. Ritiene che la L2 si sviluppi in 2 modi: tramite un processo inconscio e involontario focalizzato sull'efficacia ed i contenuti della comunicazione (= acquisizione) e un processo consapevole e sistematico basato sulla conoscenza di regole (= apprendimento). Nelle due modalità il ruolo dell'acquisizione è più importante di quello dell'apprendimento. L'acquisizione delle strutture della L2 avviene secondo un ordine naturale, in base a un dispositivo innato, che viene attivato dall'interazione tra l'apprendente e l'input. L'input consiste in tutte le frasi che si ascoltano per strada, alla radio, alla televisione, i testi scritti. Si tratta di un "bagno linguistico"¹²⁷ complesso e diversificato

¹²⁶Stephen D. Krashen è uno degli studiosi che maggiormente hanno influenzato le più moderne teorie sull'apprendimento di una lingua. Nato nel 1941, Ph.D. in *Linguistics* a UCLA, Krashen è attualmente titolare della cattedra di *Education* presso la University of Southern California. S. D. Krashen, *The input Hypothesis*, Longman, Londra, 1985

¹²⁷ A. Villarini, "L'apprendimento spontaneo dell'italiano" in P. Balboni (a cura di), *ALIAS, Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*, Theotremalibri, Mi, 2000

caratterizzato da tante varietà linguistiche. Il processo di acquisizione è un processo creativo e costruttivo.

Il ruolo che viene giocato dall'input è fondamentale, in quanto l'acquisizione di L2 passa attraverso l'interiorizzazione (*intake*) di input comprensibili, dato che il linguaggio che non viene capito non può essere appreso. L'input è comprensibile quando si colloca non oltre uno stadio immediatamente successivo rispetto al livello della competenza in L2 (ordine naturale). Per facilitare la comprensione dell'input si possono fornire informazioni linguistiche ed extralinguistiche supplementari (gesti, oggetti, immagini, ecc.).

Un altro fattore importante del quale S. Krashen sottolinea la centralità nell'apprendimento delle lingue è il "filtro affettivo", in quanto regola il grado di apertura e l'atteggiamento dell'allievo verso l'apprendimento (in particolare motivazione, ansia, autostima). Esso è come un interruttore, che quando è inserito colloca gli input nella memoria a breve termine, ma non passa ai centri dell'acquisizione stabile e definitiva; funziona come un meccanismo di autodifesa in presenza di situazioni di ansia o stress.¹²⁸

In proposito, l'atmosfera che si percepisce nei vari contesti considerati tiene conto di questi elementi, infatti l'approccio degli operatori e degli insegnanti ai bisogni linguistici, personali e sociali degli apprendenti è molto attento a non configgere con le diverse sensibilità.. Graziella Vavassori Miot, presidente della Associazione L'arcobaleno dichiara:

"Il nostro principale obiettivo è prenderci cura delle persone e delle famiglie immigrate cercando di offrire loro gli strumenti per una integrazione pacifica"(I-03A)

Nel Progetto Formativo- Educativo della Scuola di Italiano Ruah (D3-R) si legge:

"I nostri corsisti sono adulti e quindi hanno:

- *bisogni di formazione linguistica/professionale/qualificazione sociale,*
- *una storia personale di apprendimento linguistico,*
- *un filtro affettivo particolarmente sensibile alle valutazioni del gruppo di appartenenza,*
- *conoscenze del mondo, del linguaggio, della comunicazione, delle esperienze di vita,*
- *una maggiore necessità di riflessione consapevole ed esplicita sulla "forma" della comunicazione."*

¹²⁸ P.E. Balboni, "Approccio alla lingua Italiana per allievi stranieri" in, P.E. Balboni, *op.cit.*, p.71

- *Il modello dell'acculturazione J. Schumann*¹²⁹

Nel suo testo J. Schumann sostiene che quando parliamo di insegnamento di una lingua non ha senso parlare di qualcosa di astratto: non significa imparare solo regole, costruzioni e, quindi, non è solo il codice linguistico che deve interessare. Una persona che possiede uno strumento linguistico deve anche poterlo contestualizzare e quindi deve considerare la cultura dove tale strumento è usato. Infatti la lingua e la cultura si sono sempre influenzate vicendevolmente. Si può anche dire che non esiste o non si parla di cultura senza considerare lo strumento linguistico. Nel binomio lingua-cultura sono forti le relazioni esistenti fra i due elementi, i quali si influenzano vicendevolmente e sono legati in modo inscindibile proprio per la natura stessa del rapporto. Nei percorsi di acculturazione agiscono due componenti: le variabili sociali e le variabili individuali. Secondo il modello di J.Schumann l'apprendimento della L2 dipende in gran parte sia dalle condizioni sociali, sia dalle condizioni affettive. Da queste variabili dipende il livello di integrazione sociale e psicologica dell'immigrato nel gruppo che parla la L2.

Alla base del processo di acquisizione della seconda lingua ci sarebbero, quindi, la natura del contatto e la distanza culturale e affettiva tra i singoli gruppi che compongono il tessuto sociale. Le variabili sociali (dominanza sociale, livello e le strategie di integrazione, grado di chiusura e di condivisione, caratteristiche del gruppo di appartenenza) definiscono la relazione tra il gruppo dei nativi e il gruppo di appartenenza del migrante. Le variabili individuali e affettive invece (shock linguistico e culturale, motivazione, permeabilità dell'io) regolano la distanza linguistica e psicologica tra l'individuo e il gruppo dei nativi.

Nelle scuole che abbiamo considerato referenti e docenti si pongono l'obiettivo di facilitare lo scambio culturale, specie nelle fasi di accoglienza, come modalità per superare ostacoli all'apprendimento dovuti sia a condizioni sociali che individuali degli immigrati nella società di approdo. A questo proposito la scheda per l'Accoglienza del CTP di Ponte S.Pietro recita:

“la dimensione comunicativo-relazionale [...] comprende la consapevolezza di riconoscere e condividere il sistema sociale e culturale di riferimento degli allievi, della loro accettazione, dell'importanza dell'empatia, della conoscenza dei sistemi valoriali di riferimento. E' quella dimensione che il più delle volte si dà

¹²⁹ J.H.Schumann, *The Pidginization Process. A Model for second language acquisition*, Newbury House, Rowley MA, 1978

per scontata ma che scontata non è...poiché abbraccia l'ambito degli atteggiamenti e dei comportamenti dei docenti e degli allievi, che connota fortemente il processo formativo soprattutto là dove emergono asimmetrie sociali, dove sono più profonde le differenze culturali, dove gli aspetti linguistici e i codici comunicativi sono più distanti.”(D-13E)

Nel Progetto Cantadora si legge:

“...i laboratori a tema per un totale di 16 ore rivolti a tutte le donne interessate, genitori, insegnanti interessati al confronto interculturale, in cui sarà dato ampio respiro alle relazioni, all'ascolto reciproco, agli scambi di esperienze, al confronto, alla condivisione dei reciproci valori culturali.”(D-16C)

Si può affermare che, pur nelle differenze, questi tre modelli evidenziano la complessità dei diversi elementi che entrano in gioco nei processi di acquisizione, sviluppo e apprendimento della L2 per gli stranieri. A. Giacalone Ramat¹³⁰ così li sintetizza:

- le variabili che intervengono nel percorso di apprendimento L2;
- le componenti sociali e culturali;
- le componenti individuali, affettive, psicologiche;
- il progetto individuale o collettivo di integrazione entro il quale si compie il percorso verso la L2;
- i diversi compiti che l'apprendente deve sostenere per padroneggiare la lingua;
- Le diverse situazioni del bilinguismo e i loro effetti sullo sviluppo cognitivo.

3.2 IMMIGRATI ADULTI

Per tutto quanto fin qui sintetizzato sia relativamente al significato di alfabetizzazione, sia rispetto agli elementi in gioco nel processo di acquisizione della L2 da parte dei migranti, l'attenzione ritorna sull'apprendente e sul suo contesto di vita, sui bisogni che caratterizzano la sua quotidianità, sulle motivazioni ed aspettative nell'intraprendere il percorso formativo. Di conseguenza, un tema che molti autori hanno affrontato è quello della definizione del profilo dell'apprendente che si incontra nei corsi di alfabetizzazione per adulti stranieri, che si presenta come utente difficile da classificare, per tutte le variabili in gioco (scolarità pregressa, provenienza, età, genere, data di arrivo in Italia) e per la situazione che vive e che rende la richiesta di formazione strettamente collegata ad altri impellenti bisogni.

¹³⁰ A. Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci Ed, Roma 2003

Come sostiene S. Massara “ *Abbandonare il paese di origine, la famiglia e gli affetti, i punti di riferimento sociali e territoriali, la casa e i ritmi di vita, il clima e le abitudini alimentari, l’ambiente culturale e religioso, i linguaggi ed i registri comunicativi conosciuti così come perdere il senso di autonomia, il senso di sé e della propria identità, le competenze ed il riconoscimento sociale acquisito in tutto l’arco della vita, pongono l’immigrato in una condizione di incertezza. I suoi bisogni sono molteplici, in continua evoluzione e in stretto rapporto di interdipendenza tra loro: non è quindi possibile analizzarli in modo segmentato senza tener conto del loro continuo intersecarsi*”¹³¹

I bisogni di comunicazione e di formazione, che portano l’adulto immigrato a frequentare i corsi di L2, non sono assolutamente separabili dagli altri bisogni : quelli materiali e quotidiani, quelli psicologici di ascolto e di sostegno, quelli esistenziali di accettazione e di affermazione di sé, quelli affettivi e di riconoscimento sociale.

Gli allievi dei corsi di alfabetizzazione, perciò, quando chiedono di imparare l’italiano, chiedono risposte anche alle altre esigenze ed una reale personalizzazione esige di mettere costantemente in relazione la proposta formativa con la vita reale degli apprendenti.

Si tratta di un elemento cruciale perchè una competenza linguistica adeguata consente al migrante di inserirsi in contesti di socializzazione complessi e non marginali, il che significa mobilità nello spazio linguistico della società ospite e possibilità di inserimento sociale e professionale.

Si comprende, allora, perché i corsi di alfabetizzazione organizzati nelle varie Scuole di Italiano siano una proposta formativa specifica finalizzata all’apprendimento della L2, ma diventino anche occasione per accogliere ed orientare, per facilitare l’integrazione sociale, infine, opportunità di socializzazione per gli stranieri neo-arrivati spesso ansiosi di condividere esperienze e conoscere storie di vita simili alle loro. Ciò viene avvalorato anche dai documenti raccolti nelle 4 Scuole, nei quali si legge:

La scuola di Italiano costituisce uno dei servizi della Comunità Immigrati Ruah Onlus; con gli altri servizi della Comunità partecipa al compito di accogliere gli stranieri migranti nel territorio italiano facilitando il loro inserimento nella realtà socio-culturale nel rispetto della loro dignità personale.(D-R1)

¹³¹ S. Massara, A.Giacalone Ramat,M. Vedovelli, op. cit. p 187

Nell'EdA è un dato acquisito che ogni percorso di formazione deve essere preceduto da una fase di accoglienza [...]l'accoglienza è un processo e in quanto tale va declinato [...]non si tratta di un percorso di breve durata, che si risolve nell'arco di qualche giornata o di una settimana: quella che chiamiamo "Accoglienza Orientamento Accompagnamento" è solo l'avvio di un processo che si articola in modo ampio. (D-13E)

Cantadora è un percorso di apertura alla conoscenza reciproca e all'integrazione tra donne immigrate e donne native.[...] i bisogni evidenziati dalle partecipanti: migliorare le competenze linguistiche e avere uno spazio d'incontro dove conoscere,condividere, elaborare sentimenti ed emozioni, creare reti tra le persone. (D-16C)

Il principale obiettivo consiste nel fornire alla persona e alle famiglie gli strumenti per una integrazione pacifica, per potersi porre sul mercato del lavoro con requisiti adeguati, per poter vivere in una casa decorosa, comprendendo e condividendo le nostre consuetudini e proponendo la propria specificità nel rispetto reciproco. (D-7A)

Sono solo alcuni stralci, che esemplificano i contenuti dei vari documenti esaminati, dall'analisi dei quali emergono come dimensioni significative costitutive dell'oggetto della presente ricerca valutativa: la dimensione *formazione*, la dimensione *socializzazione*, la dimensione *accoglienza* e la dimensione *integrazione*.

3.4 LE DIMENSIONI

3.4.1 LA DIMENSIONE FORMAZIONE

Approfondire i significati della dimensione "formazione" nei corsi di alfabetizzazione per adulti stranieri significa considerare:

- la domanda formativa
- l'articolazione dell'offerta
- gli attori in gioco e le loro aspettative
- i processi di insegnamento che vengono attivati dentro l'aula.

Si è già detto sulle caratteristiche particolari dell'utenza, sulla diversificazione dell'offerta necessaria per rispondere alle situazioni ed ai bisogni di ogni apprendente in ingresso, sull'importanza del considerare l'acquisizione della L2 come un *continuum* che si sviluppa in relazione all'uso, agli stimoli ed alla motivazione. Si deve ancora discutere l'aspetto della progettazione, realizzazione e valutazione del processo di insegnamento/ apprendimento della L2 nei corsi di Italiano per stranieri.

Si passa, cioè, dagli ambiti propri della sociolinguistica e della linguistica pura a quelli della glottodidattica, cioè della didattica dell'insegnamento delle lingue. Come sostiene M.Vedovelli *“la specificità dell'oggetto della glottodidattica non ne implica l'esclusività, ma sollecita a considerare i tratti che tale oggetto condivide con le altre prospettive di studio”*¹³² Infatti è importante comprendere come sia utile agire nell'insegnamento a partire dalle acquisizioni linguistiche in contesto naturale, tenendo conto delle varie fasi dell'interlingua o come sia possibile collegare le proposte didattiche alla vita quotidiana o professionale dell'apprendente.

Entrando nell'ambito della glottodidattica è d'obbligo considerare sia il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*¹³³, sia la *CILS - Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*- dell'Università per Stranieri di Siena¹³⁴, che presenta una sostanziale corrispondenza tra il modello europeo del QCER e i livelli di certificazione italiana della competenza raggiunta in L2.

Il QCER intende *“fornire una base comune per l'elaborazione di sillabi linguistici, di linee guida per costruire curricula, esami, libri di testo in Europa[...], descrive ciò che gli apprendenti devono imparare a fare per poter usare la lingua per comunicare e quali conoscenze ed abilità devono sviluppare...”*¹³⁵.

Si fonda su una chiara idea di progressione della competenza linguistica in una scala verticale, individuando vari livelli¹³⁶ che si sviluppano, poi, anche in orizzontale con indicazioni utili a delineare i parametri dell'attività comunicativa, cioè gli ambiti, i domini, i testi propri per ogni livello.

M.Vedovelli sostiene che una caratteristica centrale del QCER è che si fonda su parametri di tipo pragmatico-globale, cioè basati sulle possibilità di uso della lingua dato che in esso ritornano termini quali *“uso globale della lingua”*, *“azione comunicativa”* e *“funzione comunicativa”*. Nel suo scritto avanza, quindi, l'idea di

¹³² M. Vedovelli, *Livelli di competenza e stadi di apprendimento nelle prospettive glottodidattiche; i progetti del Consiglio d'Europa e le certificazioni* in S. Massara, A. Giacalone Ramat, M. Vedovelli, *Lingue e culture in contatto*, op. cit., p.75

¹³³ Tradotto in italiano nel 2002..

¹³⁴ Una delle 3 certificazioni di competenza in italiano L2 riconosciute dal Ministero degli Affari Esteri ; articolata in 4 livelli raggruppabili in due blocchi a cui si è aggiunto un livello pre-basico da utilizzare nei corsi di L2 per immigrati adulti.

¹³⁵ M. Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri: La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le lingue*, Carocci, Roma, 2004, p.27

¹³⁶ Cfr. CAP2. p. 67

didattica acquisizionale che “*dovrebbe esplicitare le condizioni per far sì che il raggiungimento dei vari livelli e la loro successione non entrino in conflitto con i processi che naturalmente si svolgono o possono svolgersi su sollecitazione dei contesti*”.¹³⁷

Pur parlando di apprendenti, infatti, il QCER li considera fundamentalmente come degli attori sociali, con un ruolo e precise azioni da svolgere.

Il gruppo classe, in questa prospettiva, viene inteso come contesto di scambi sociali nel quale si attivano flussi di comunicazione didattica, dato che il processo di insegnamento e apprendimento della L2 è un contatto fra culture.

Un altro aspetto su cui va riposta una particolare attenzione è la qualità e quantità dell’input a cui viene esposto l’apprendente. Nella comunicazione didattica il rischio maggiore, a cui già si era accennato, potrebbe essere quello di un input ristretto a livello qualitativo e a livello quantitativo per la scarsa densità di stimoli comunicativi. La questione della ricchezza e della comprensibilità dell’input linguistico offerto all’apprendente è sicuramente uno dei temi glottodidattici più importanti anche per i risvolti sociali ad esso collegati e di cui il QCER si fa carico.

L’analisi dei bisogni linguistici degli apprendenti stranieri, infatti, è posta al centro dei compiti dei docenti, i quali nella progettazione dei concreti percorsi formativi dovranno tenere conto sia delle reali situazioni didattiche in cui si trovano ad operare, sia dei vari bisogni comunicativi dei propri discenti.

Il QCER indica il *testo* come elemento centrale nell’attività di insegnamento-apprendimento, strumento che deve rispondere ai bisogni comunicativi ed esso stesso un modello di uso linguistico-comunicativo. Contiene indicazioni sui testi utilizzabili in relazione ai vari *domini* cioè gli ambiti di esperienza, di saperi e di socialità nei quali l’apprendente si trova a svolgere la propria vita e a interagire comunicativamente. Il termine *dominio* utilizzato dalla sociolinguistica americana e ripreso dai documenti del Consiglio d’Europa rimanda al concetto di macrosituazione comunicativa. Vengono indicati 6 domini riferiti al progetto migratorio (accoglienza e regolarizzazione, lavoro, abitazione, salute e assistenza, formazione, socializzazione e tempo libero) e per ciascuno di essi sono state individuate delle attività linguistiche che l’apprendente deve saper svolgere. “Che cosa un immigrato deve fare in queste

¹³⁷ M. Vedovelli, *Guida all’italiano per stranieri: La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le lingue*, op. cit. pp.38-51

macrosituazioni comunicative? Che competenze linguistiche deve possedere per fare quelle cose?”

Le competenze linguistiche si manifestano nel *parlato*, nella *lettura*, nella *scrittura*, nel *lessico*, nella *sintassi*. Ogni tratto linguistico è considerato tramite indicatori che possono consentire di valutare il livello di competenza. Per ciascuna delle competenze vengono indicati *tipi di testo* scritto o orale che è necessario saper codificare e decodificare (es: parlato faccia a faccia, cartello stradale, lettera, istruzioni per uso) e vengono individuati *atti linguistici o di comunicazione* (domandare, ringraziare, telefonare, leggere cartelli, compilare moduli) da utilizzare in situazione.¹³⁸

La sistematizzazione operata dal QCER può arrivare a suggerire, ovviamente con grande flessibilità, che cosa insegnare, come selezionare i materiali, come e quando proporre determinati input per un percorso didattico che abbia una progressione logica. Certamente non può e non deve entrare nei dettagli della didattica d'aula. Questo riguarda la professionalità del docente e la capacità di adeguare le sue proposte ai bisogni linguistici, sociali, emotivi dei suoi allievi e alle loro richieste. Infatti, M. Vedovelli intende l'unità didattica predisposta dall'insegnante come “ *una sequenza strutturata di interazioni sociali e comunicative che coinvolgono il docente e i corsisti in un gioco di rapporti sociali mediato dalla comunicazione* “ che ruota attorno al testo.¹³⁹

Va sottolineato che l'insegnamento di una lingua straniera, deve essere il momento della mediazione, cioè un momento nel quale l'apprendente è coinvolto in atti linguistici richiesti nella vita reale, che, grazie al lavoro dell'insegnante, sono semplificati, facilitati e guidati. E' fondamentale la professionalità del docente che progetta le attività, motiva gli apprendenti, conduce le sessioni di lavoro, utilizza le strategie d'aula più adeguate. In considerazione di ciò, nei documenti delle scuole coinvolte nella ricerca si ritrovano cenni alla necessità di una adeguata formazione dei docenti:

L'insegnante è un facilitatore di processi: riconosce bisogni, fa leva sulle competenze, valorizza le peculiarità dei singoli, orienta e informa rispetto ai servizi disponibili sul territorio. Gli insegnanti si impegnano ad acquisire le competenze professionali necessarie ad insegnare la lingua italiana agli

¹³⁸ M. Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri: La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le lingue*, op. cit., pp.148-169

¹³⁹ Ivi, pag.141

stranieri, in primo luogo partecipando ai momenti di riunione e formazione organizzati dalla scuola (D2-R)

L'Associazione organizza in collaborazione con il CSV Corsi di formazione per gli insegnanti dei corsi di lingua italiana per stranieri. Conoscere le specificità delle singole etnie e la condizione psicologica e sociale in cui può trovarsi l'immigrato è fondamentale perché l'insegnante possa modulare correttamente il proprio progetto. (D7-A)

Ho seguito un corso di primo livello per insegnanti alfabetizzatori ALIS ed sto seguendo il secondo livello (I-17C)

Ci si è soffermati sul QCER anche perchè viene citato direttamente o indirettamente (si cita la certificazione CILS che fa riferimento agli stessi livelli) in tutti i documenti relativi alle scuole coinvolte nella ricerca e ci si riferisce alle indicazioni in esso contenute.

Tutti gli apprendenti vanno distribuiti, durante il periodo di accoglienza, nei livelli A1, A2, B1, tenendo conto che questi livelli prevedono, in uscita, il possesso delle abilità corrispondenti alle definizioni contenute nel Quadro Comune Europeo di Riferimento.(D-4R)

Per meglio definire la programmazione dei moduli pensiamo ci si possa avvalere dei "Protocolli per l'avvio dell'apprendimento della lingua italiana per gli stranieri" definiti nel Quadro Comune Europeo di Riferimento.(D3-R)

NB: rispetto al QCER i nostri corsi potrebbero avere questa corrispondenza:

A1 e A2 nessuna corrispondenza (analfabeti e semianalfabeti)

B1 e B2 corrispondono ai livelli A1 e A2 del QCER

C1 e C2 corrispondono ai livelli B1 e B2

C3 corrisponde al livello C1

Anche nel presente anno scolastico si è istituito il corso di livello C3. , di sviluppo ed approfondimento della lingua italiana per corsisti che già possiedono buone competenze, è stato svolto in preparazione a sostenere l'esame CILS (Certificazione dell'Italiano come Lingua Straniera) dell'Università per stranieri di Siena (D-11E)

40 ore di lezione rivolte a mamme immigrate che già posseggono buone competenze della lingua italiana, mirate al superamento dell'esame per la Certificazione dell'Italiano come L2 CILS (D-16C)

3.4.2. LA DIMENSIONE ACCOGLIENZA

L'apprendimento della lingua L2, di solito, avviene nel primo periodo di permanenza del migrante nel paese di approdo, quindi, lo stesso percorso formativo nel suo complesso diventa un momento di accoglienza, nel quale il linguaggio è terra di

contatto, dove vincere distanza e paura perciò nella nuova lingua lo straniero non cerca solo uno strumento per comunicare, cerca anche motivazioni, modelli, comprensione, autonomia¹⁴⁰.

Frequentare un corso di italiano è anche “una prima occasione che consente al migrante di esistere, di uscire dalla condizione di mimetizzazione che lo porta il più delle volte a nascondersi tra le pieghe della società...”¹⁴¹

In questa fase di incertezza, di “sospensione”, in cui spesso il migrante si trova costretto a ridimensionare le aspettative, ad affrontare da solo enormi difficoltà e sperimenta una fase psicologica simile a quella dell’adolescenza, l’approccio e lo stile educativo messi in atto nei corsi sono fondamentali¹⁴².

L’adulto straniero è in grado di instaurare un dialogo costruttivo quando avverte un clima positivo fin dal primo momento. Il linguaggio è scambio e, perciò, è fondamentale la predisposizione dal parte dei nativi all’ascolto, all’accoglienza, perché questo attiva nel migrante atteggiamenti simmetrici, cioè processi di identificazione, di accettazione della comunità ospitante piuttosto che di chiusure e conflitto. L’atteggiamento sociale dei nativi, riscontrato dallo straniero al momento dell’arrivo influisce fortemente sul processo di integrazione o di esclusione. L’accoglienza che passa attraverso il linguaggio e, in particolare, nel clima e nelle attività organizzate nelle scuole di italiano che sono fra i primi luoghi a cui l’immigrato si rivolge, influiscono sui successivi processi di apprendimento, di relazione, di integrazione.

Non c’è confine netto fra accoglienza e formazione linguistica, fra socializzazione ed orientamento ed integrazione sociale: ogni dimensione chiama in gioco le altre.

L’accoglienza, però, caratterizza il momento iniziale ed è, perciò, dimensione centrale nei corsi di alfabetizzazione, perché l’immigrato per essere sostenuto nel difficile processo di inserimento-cambiamento ha bisogno di essere ascoltato, indirizzato a districarsi nella rete sociale, stimolato ad uscire dall’isolamento.

¹⁴⁰S. Massara, *I fabbisogni formativi degli stranieri immigrati in età adulta*, in M.Vedovelli S. Massara, A.Giacalone Ramat, *op.cit.*, pag 189

¹⁴¹M. Vedovelli, *Guida all’italiano per stranieri: La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le lingue*, op. cit p. 203

¹⁴²S. Massara, *op. cit.*, in M.Vedovelli S. Massara, A.Giacalone Ramat, *Lingue e culture in contatto*, op. cit., p.189

Accoglienza si concretizza nell'atmosfera e nella disponibilità, nel facilitare l'accesso alle informazioni, nell'attrezzare e accompagnare nell'iter burocratico delle varie pratiche, nel superare la fase di provvisorietà.

Esiste anche un aspetto ulteriore, specifico di questi corsi, rispetto a quelli realizzati con alunni stranieri, bambini ed adolescenti, ed è il ritorno in formazione in età adulta: è un evento estremamente complesso, ogni adulto lo vive come un impegno oneroso, a volte perfino come un trauma. Il momento dell'accoglienza, quindi, diventa anche per questo, cruciale, per affiancare una fase delicata in cui è importante concentrarsi sulla persona per stabilire un dialogo e costruire un clima favorevole alla relazione educativa¹⁴³. Ciò vale ancor di più se si tratta di un migrante, che si trova ad affrontare il percorso formativo per necessità, in un contesto nuovo e insieme a tante altre difficoltà. In questo senso accoglienza significa ascolto delle richieste e dei bisogni e riconoscimento dell'altro.

Nei documenti ufficiali delle 4 Scuole costantemente viene ripetutamente richiamata la dimensione dell'accoglienza, sia come principio, sia come spirito di apertura ad altre culture, che deve animare gli operatori, sia come azioni concrete da mettere in campo:

“[...]offrire disponibilità e solidarietà alle donne in cammino verso modi e mondi differenti dai propri. I laboratori esperienziali, realizzati con diverse tecniche e attività manuali; cucito, cucina, collage favoriranno l'espressione delle diverse eredità culturali di cui sono portatrici le partecipanti facendo emergere affinità e somiglianze a dimostrazione di una radice comune e condivisibile dell'essere “donna”.”(D-16C)

“è un momento di accoglienza oltre che di relazione... se pensi all'accoglienza sembra sempre che tu debba accogliere un ospite: qui si è un passo avanti, oltre l'accoglienza, il progetto punta a costruire conoscenza e relazioni” (I-16C)

“L'inserimento degli studenti nella nuova realtà formativa deve essere considerato come particolarmente delicato e al tempo stesso decisivo per lo sviluppo del percorso futuro. In particolare andranno particolarmente curati i due momenti fondamentali dell'accoglienza.

Il colloquio iniziale deve servire a mettere al centro dell'insegnamento il soggetto e non la lingua. Occorre saper intrecciare il profilo degli apprendimenti con quello del territorio. Il corso di accoglienza deve aver come obiettivi:

¹⁴³ ISFOL, *Apprendimento in Età Adulta. Modelli e Strumenti*, I Libri del Fondo Sociale Europeo, 2004, p.59.

Quest'ultimo punto è particolarmente importante in quanto l'insegnamento può avere successo se è lo stesso utente a decidere di voler modificare la sua realtà. Occorre dichiarare esplicitamente il senso della proposta formativa, gli obiettivi e le tappe previste, i risultati attesi e concordare le forme e i modi della partecipazione e dell'impegno.” (D-3R)

“In altre parole l'accoglienza comincia prima del “rientro” in formazione da parte dell'adulto e continua anche dopo l'esaurimento delle tradizionali attività di approccio alla nuova realtà attraverso un insieme di attività, assumendo atteggiamenti di apertura, di disponibilità, con la consapevolezza di avere a che fare con adulti che vivono il rientro in formazione come un evento ricco di incertezze, di dubbi, di riflessioni, di interrogativi, e quindi portatori di un “intreccio” di esperienze.” (D-13E)

“Moltissime famiglie di ogni quartiere di Bergamo offrono spontaneamente la propria collaborazione “passando parola” con amici e conoscenti... [...] all'inizio li abbiamo aiutati un po' in tutto, all'inizio portavamo le donne a partorire, le seguivamo durante la gravidanza, ci sono state esperienze molto forti, e sono esperienze che uniscono molto...[...] questo è ancora il nostro spirito.” (I- 3A)

3.4.3. LA DIMENSIONE SOCIALIZZAZIONE

Per il migrante che, al di fuori dell'ambito familiare, spesso vive una realtà di isolamento, con scarse opportunità di instaurare relazioni amicali, i corsi di italiano costituiscono un'occasione importante. La classe diventa spazio comunicativo, comunità discorsiva¹⁴⁴ dove si incontrano più lingue e più culture e la scuola spesso viene vissuta come luogo di incontro di storie e persone.

Se la classe è ambiente di socialità può svolgere una funzione compensativa, o sostitutiva o integrativa dei processi sociali extrascolastici. L'insieme delle situazioni interattive, che il migrante vive, rappresenta, infatti, la base linguistica su cui sviluppare nuovi apprendimenti ed è stimolo all'apprendimento linguistico, ma anche, la Scuola di Italiano con un universo di socialità positivo può riequilibrare situazioni di isolamento, ghettizzazione, ansia e evitare conflitti all'esterno.

La rete complessa di relazioni sociali diversificate (connazionali, compagni di lavoro, familiari, operatori in uffici, superiori) può essere un input ricco e positivo, ma può anche risultare non gestibile e indurre l'immigrato a sfuggire le relazioni e le comunicazioni.

¹⁴⁴ F.Minuz, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma 2005, p.102

La scuola ha un ruolo chiave, perché fuori da questo contesto di incontro, la lingua è per molti un ostacolo alla relazione, mentre la scuola può svolgere il ruolo di “spazio protetto” dove sperimentarsi nella comunicazione, dove condividere difficoltà e successi senza timori. “ *il migrante si trova ad essere inserito in un processo di interazione linguistica facilitante, con strutture comunicative orientate a risolvere il problema linguistico[...]*”¹⁴⁵ Come sostiene M.Vedovelli le scuole d’italiano svolgono il ruolo di riequilibrare la percezione distante e “matrigna”¹⁴⁶ di una lingua complessa e diversificata (dove trovano contemporaneamente posto forme dialettali, burocratiche, specialistiche) e spingono ad un uso della lingua positivo, a volte divertente, che dà spazio all’errore come opportunità non come colpa o vergogna, che conduce al silenzio o all’isolamento.

La solidarietà, le amicizie, anche i conflitti, che nascono all’interno dei corsi, creano un legame affettivo con un più ampio contesto sociale e questo, da un lato, favorisce l’apprendimento e, dall’altro, l’integrazione, perché aiuta il migrante a recuperare autostima e fiducia in se stesso.

La dimensione relazionale è molto importante e può essere stimolata non solo attraverso le metodologie e strategie d’aula scelte perché utili a favorire la narrazione, il dialogo e l’aiuto reciproco (si pensi all’uso di una o di più lingue veicolari), ma anche tenendo conto dell’organizzazione degli spazi (aule, spazio caffè, cortile) e delle opportunità di iniziative culturali offerte ai gruppi di apprendenti.

Importante è anche l’ informazione sui luoghi di aggregazione con connazionali e nativi, che favorisce la mobilità sul territorio e anche l’avvio all’uso di internet che aiuta i migranti a costruire nuovi contatti, ma anche a mantenere rapporti con la cultura d’origine attraverso corsi di informatica, che in 3 delle 4 realtà esplorate sono stati o sono attivati.

Spesso la scuola si rivela per le donne l’unica occasione per uscire dall’isolamento in cui vivono nel paese ospite per tessere relazioni amicali che possono creare nuove spinte vitali e di rinnovamento, per condividere esperienze e momenti cruciali (maternità, malattie, l’inizio della scuola per i figli).

¹⁴⁵ M. Vedovelli, *Guida all’italiano per stranieri: La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le lingue*, op. cit pag 205

¹⁴⁶ *ibidem*

Anche per i nativi la scuola di italiano è occasione per conoscere l'altro volto dello straniero, quello sconosciuto, quello non propagandato dai media, per scoprirne l'umanità e la ricchezza culturale, il coraggio e l'onestà. La dimensione della socializzazione ricorre nella documentazione relativa agli obiettivi ed alle attività delle 4 scuole, che considerano sia le relazioni nel contesto scolastico che quelle extrascolastiche:

“La regola fondamentale delle relazioni in classe è il rispetto della persona, su questa base vanno valutati tutti i comportamenti .L'insegnante è anche un mediatore culturale, favorisce l'incontro della propria cultura con quella degli apprendenti, favorisce l'incontro delle varie culture fra di loro, sa far fronte positivamente ai conflitti fra le culture e le persone” (D-2R)

“Il Centro offre la possibilità di momenti di integrazione e di conoscenza del territorio tramite l'organizzazione di gite e visite di istruzione. Le gite sono precedute da corsi brevi propedeutici, ai quali possono partecipare anche persone non iscritte ad altri corsi, ma interessate alla specifica gita o visita di istruzione “(D-11E)

“[...] Otto laboratori a tema per un totale di 16 ore rivolti a tutte le donne interessate, genitori, insegnanti, soggetti interessati al confronto interculturale, in cui sarà dato ampio respiro alle relazioni, all'ascolto reciproco, agli scambi di esperienze, al confronto e alla condivisione dei reciproci valori culturali. [...]Baby-sitting a supporto di mamme che partecipano al progetto “(D-16C)

“L'Associazione organizza momenti di aggregazione (feste, attività sportive, etc.) favorevoli la socializzazione e la reciproca conoscenza di culture e tradizioni. Gli eventi sono organizzati dall' Arcobaleno coinvolgono la 7^Circoscrizione, la Parrocchia di Colognola, le organizzazioni del quartiere e le Istituzioni di riferimento” (D-07A)

3.4.4. LA DIMENSIONE INTEGRAZIONE

La molteplicità dei bisogni degli immigrati e la complessità derivante dalla loro interdipendenza richiede di tener conto delle esigenze quotidiane degli apprendenti nella progettazione delle attività di alfabetizzazione. Per un immigrato, infatti, non è possibile trovare un lavoro regolare senza permesso di soggiorno e questo richiede di conoscere la mappa del territorio ed almeno possedere semplici, ma efficaci strumenti linguistici; inoltre, non è possibile affrontare i problemi dell'abitazione, della cura dei figli senza avere lessico e sicurezza nel dialogo faccia a faccia.

E' evidente quale motivazione formidabile all'apprendimento dell'italiano sia il raggiungimento di questa graduale autonomia nel quotidiano. Così la dimensione dell'integrazione è connaturata all'attività formativa svolta nei corsi di L2 perchè la lingua è il mediatore primo per il migrante nel difficile processo di assunzione di ruoli sociali.

L'apprendimento della seconda lingua è un elemento prioritario, per superare lo stadio della comunicazione "debole" e dell'italiano della "sopravvivenza", ciò pone la formazione linguistica e, nello specifico la prima alfabetizzazione, fra i bisogni fondamentali per gli stranieri adulti, mentre il perfezionamento della lingua del paese ospite risponde ad un bisogno secondario e spesso fra la fase di prima alfabetizzazione e la seconda fase di rientro in formazione per il perfezionamento linguistico, passa del tempo nel quale il migrante è impegnato a stabilizzare la sua situazione lavorativa, abitativa e familiare.

La dimensione dell'orientamento e dell'integrazione nella società d'accoglienza influenza i contenuti delle Unità Didattiche che spesso propongono informazioni e modalità d'accesso e d'uso dei vari servizi territoriali. Anche le scelte didattiche sono improntate a questo scopo (simulazioni e dialoghi, compilazione guidata di moduli, scelta di testi autentici).

Gli strumenti linguistici per facilitare l'assunzione graduale di ruoli sociali, da quelli di membro di una famiglia (genitore, coniuge) a quelli di lavoratore, inquilino, paziente, studente, automobilista da anni sono indicati nelle 6 macroaree del QCER.

Per quanto esplicitato le scuole di italiano si trovano al centro di complesse ed articolate richieste e diventano luoghi di accompagnamento sociale oltre che culturale per gli immigrati, come riportato in molti stralci tratti dalla documentazione raccolta nei 4 contesti esplorati:

“L'Associazione organizza Corsi di formazione linguistica e sociale rivolti a cittadini immigrati, finalizzati a favorire:

- La conoscenza della lingua italiana*
- L'integrazione della persona straniera nella realtà italiana e locale*
- L'inserimento del lavoratore nel mondo del lavoro*
- I rapporti individuali e familiari con le istituzioni locali*

All'insegnamento della lingua italiana affianchiamo informazioni che possono essere utili nella quotidianità: numeri di telefono ed indirizzi per le situazioni di emergenza, orari e servizi degli uffici pubblici, di ospedali, uffici postali, banche, cooperative di lavoro, associazioni.

Informiamo inoltre sul come porsi nei riguardi del datore di lavoro, degli orari da rispettare, dei rapporti col medico di base, col S.S.N., col padrone di casa o con la scuola frequentata dai figli” (D-07A)

Nella Carta dei Valori della Scuola della Ruah si afferma.

“La scuola [...]orienta e informa rispetto ai servizi disponibili sul territorio.

Il profilo del territorio *va definito con precisione raccogliendo tutti i dati utili a conoscere meglio l’ambiente di riferimento degli immigrati e a fornire loro informazioni sul funzionamento di strutture e servizi.*

In particolare sarà utile raccogliere i seguenti dati:

- *attività produttive e mercato del lavoro,*
- *strutture del tempo libero,*
- *risorse culturali,*
- *esposizione alla lingua (dialetto bergamasco),*
- *punti di aggregazione sociale,*
- *inserimento abitativo,*
- *inserimento lavorativo,*
- *risorse specifiche di zona.” (D-2R)*

Nel Progetto Formativo-Educativo)si aggiunge:

Rimane da definire l’orizzonte culturale entro cui va inserita la proposta di insegnamento linguistico costituito dagli obiettivi generali di ordine formativo. In questo quadro non possiamo non pensare ad un accompagnamento alla cittadinanza intesa come:

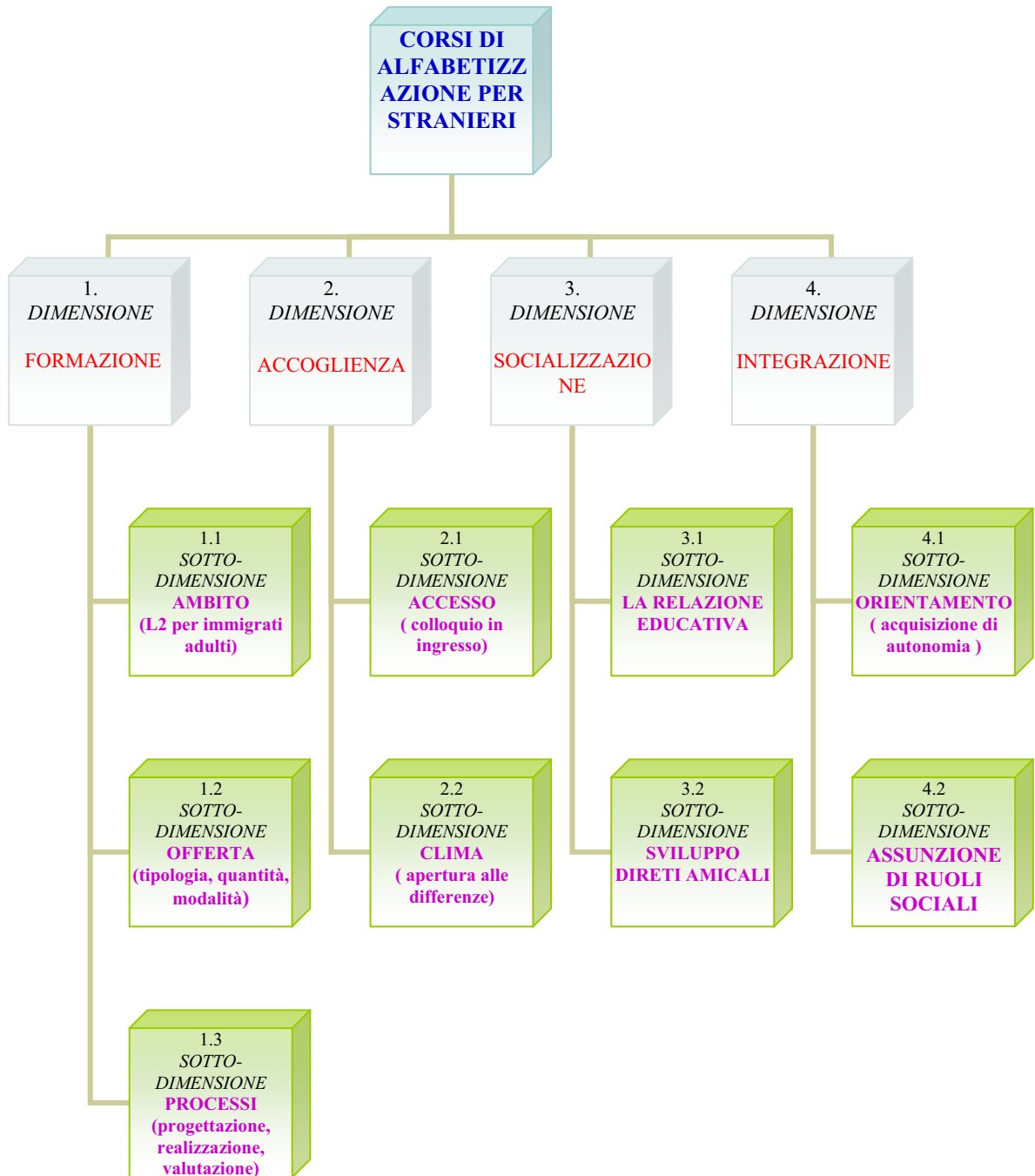
- *Adesione ai principi fondamentali della “Costituzione delle Repubblica italiana”,*
- *Adesione ai principi fondamentali della “Dichiarazione dei diritti dell’uomo”,*
- *Consapevolezza dei diritti/doveri di un cittadino democratico. (D-3R)*

Anche all’interno Progetto Cantadora è facile individuare la costante attenzione a questa dimensione, come si evince da questi obiettivi:

- *Favorire l’integrazione delle famiglie di diversa etnia nella vita del quartiere e della città.*
- *Permettere alle mamme immigrate di vivere da protagoniste il loro ruolo di donne nel contesto sociale, culturale, scolastico di Monterosso (D-16C)*

A conclusione di questa ricognizione si è potuto constatare che esistono molte corrispondenze fra i contenuti della letteratura specifica, le raccomandazioni sostenute da esperti del settore e la pratica dichiarata dai documenti ufficiali delle 4 scuole. Questa sintonia è risultata evidente proprio su alcune dimensioni cruciali, che vengono assunte in questa prima fase della ricerca come essenziali del concetto di partenza e che nelle successive fasi è stato possibile articolare in indicatori.

Fig.5 Schema delle Dimensioni e Sottodimensioni individuate



Riepilogo

- Nel capitolo si è proceduto, attraverso gli approfondimenti nella letteratura specifica e l'analisi dei documenti forniti dalle 4 Scuole di Italiano, ad individuare le dimensioni e sotto-dimensioni contenute nel concetto di partenza, considerando sia il termine alfabetizzazione che la definizione di adulto immigrato.
- Analfabetismo assume oggi il significato ampio di scarsa conoscenza della lettura e della scrittura, tale da impedire ad una persona di partecipare attivamente ai flussi comunicativi complessi propri della società dell'informazione e, perciò, riguarda anche i migranti scarsamente alfabetizzati nel loro paese e non parlanti la lingua della società di approdo.
- Le scienze di riferimento per l'acquisizione della lingua seconda sono state individuate nella linguistica pura, nella sociolinguistica, nella glottodidattica e psicolinguistici; inoltre sono stati brevemente presentati i paradigmi ed i modelli teorici riguardanti l'apprendimento dell'italiano L2.
- In particolare ci si è soffermati sui modelli di apprendimento della lingua come L2 elaborati da Cummins, Krashen e Schumann. Infine sono stati individuati gli elementi che intervengono nell'acquisizione, nello sviluppo e nell'apprendimento della L2, da quelli sociali e culturali a quelli affettivi e psicologici.
- Si è delineato il profilo dell'apprendente che si incontra nei corsi di alfabetizzazione per adulti stranieri, i cui bisogni di comunicazione e di formazione non possono essere separati da altri fondamentali bisogni : quelli materiali e quotidiani, quelli psicologici di ascolto e di sostegno, quelli esistenziali di accettazione e di affermazione di sé, infine quelli affettivi e di riconoscimento sociale. Per questo la motivazione ad apprendere la lingua è anche contemporaneamente bisogno di riconoscimento, di autonomia, di relazioni sociali.
- In base a queste indicazioni, che, oltre che nella letteratura specifica, hanno trovato corrispondenza nei documenti ufficiali delle Scuole di Italiano, le dimensioni costitutive del concetto di partenza sono state individuate in Formazione, Socializzazione, Accoglienza ed Integrazione, dimensioni che si presentano fra loro strettamente connesse, anche se per comodità di esposizione verranno affrontate separatamente.

4.

LA RICERCA EMPIRICA: IL LIVELLO DI SCUOLA

Il presente capitolo offre ampio resoconto della seconda fase della ricerca, condotta sul campo attraverso sedute osservative e 4 interviste in profondità proposte ai Referenti delle Scuole di Italiano considerate¹⁴⁷.

Lo sforzo è stato quello di predisporre uno strumento (set di indicatori valutativi) maneggevole, concretamente applicabile con le dovute cautele relative all'esportabilità dello stesso in contesti differenti¹⁴⁸.

Dopo aver delimitato i contorni del campo semantico relativo all'oggetto da esplorare, individuandone dimensioni e sottodimensioni, l'attenzione si è spostata su ciascuna delle 4 dimensioni per raccogliere dati ed informazioni al fine di costruire un set di indicatori relativi ad ognuna di esse, esplorando in questa prima fase soprattutto il livello di scuola e quindi l'organizzazione dell'offerta, la progettazione, le risorse, l'aspetto della valutazione dei processi.

In itinere è risultato evidente che gli indicatori si ridefiniscono progressivamente, dato che la ricerca valutativa è un processo con obiettivi chiari, ma che non risponde a una logica lineare, bensì ad una logica sistemica che pone in continua interazione ogni parte, che crea feedback fra le componenti del sistema e che collega aspetti da indagare con aspetti solo apparentemente già definiti.

Di seguito sono riportate riflessioni e osservazioni raccolte in questa fase di ricerca dedicando un paragrafo ad ogni dimensione, con lo scopo di evidenziare il percorso logico che ha portato ad individuare gli indicatori riferibili a ciascuna di esse.

A conclusione di ogni paragrafo viene rappresentato lo schema che indica il processo di scomposizione di ogni dimensione in sottodimensioni ed in Indicatori di I e II livello.

¹⁴⁷ Laura Resta, referente Scuola Ruah (I-01R); Graziella Valvassori, Presidente Associazione L'arcobaleno (I-03A); Maurizio Cividini Coordinatore del CTP di Ponte S.Pietro(I-02E); Barbara Cainer Responsabile Progetto Cantadora (I-04C)

¹⁴⁸ L. Cannavò, *op. cit.* pag.65, p.. 89 e segg.

4.1. DIMENSIONE FORMAZIONE

“E’ sera, l’aula è luminosa un grande tavolo bianco e 12 persone sedute vicine una all’altra attorno a 3 lati; tutti ragazzi o uomini, i visi indicano provenienze diverse, per la maggior parte africani, indiani, pakistani; di fronte a loro una lavagna appesa al muro e un docente con un atteggiamento amichevole che risponde alle domande relative ai compiti assegnati, qualcuno li ha svolti, altri no, ma tutti ascoltano attenti. L’insegnante, che poi si definisce <aiuto-insegnante> scherza con gli allievi, qualcuno ride, altri scrivono. Chinata fra due allievi, l’insegnante responsabile: sta dando indicazioni sottovoce, si appoggia al muro e ascolta. C’è un’atmosfera accogliente, qualcuno mi scruta incuriosito, c’è brusio. Tutti lavorano: chi autonomamente, chi in coppia, chi insieme all’insegnante, il materiale personale è minimo: un libro, un quaderno, una matita, alla lavagna ci sono scritti dei verbi.... cerco la cattedra...non c’è” (O-22A)

Queste note relative ad una seduta osservativa durante una lezione presso l’Associazione L’arcobaleno sembrano adatte per descrivere l’atmosfera che si percepisce, in genere, nelle Scuole di Italiano considerate, dove si fa lezione con approcci, strategie, clima molto diversi da quelli della scuola tradizionale. L’organizzazione dello spazio, infatti, favorisce la collaborazione; la relazione con l’insegnante non è direttiva, e soprattutto nessuno deve essere convinto a prestare attenzione, tutti infatti sono estremamente motivati ad apprendere, tanto che sono disposti ad arrivare a scuola dopo una giornata di lavoro per “studiare l’italiano”.

4.1.1 FINALITÀ

Dalle 4 interviste in profondità della durata di circa 75’ ciascuna, emerge che i Referenti che coordinano da anni i corsi sono convinti di essere all’interno di veri laboratori in cui si sperimenta un nuovo modo di insegnare l’italiano, sia per quanto riguarda la metodologia, che la scelta dei contenuti.

Nelle Scuole di Italiano per Stranieri ci si rende conto di svolgere un’importante attività sociale oltre che formativa, perché il primo scoglio da superare per gli stranieri, che vogliono inserirsi nel contesto sociale del paese d’approdo, è il non conoscerne la lingua, è *“non capire cosa ti chiedono, non saper leggere semplici ricette del dottore, non sapere fare un bollettino postale, né leggere un cartello stradale, né leggere al supermercato i nomi della frutta, della verdura”* precisa con trasporto Barbara Cainer referente del progetto Cantadora.

Gli insegnanti, come si evidenzia nella nota sopra riportata, sono impegnati a reinterpretare il loro ruolo, a porsi in veste di tutor e facilitatori di apprendimento. Inoltre, anche attraverso l’organizzazione degli spazi, il docente riesce ad attivare la

collaborazione e l'interazione fra gli apprendenti (confronto a coppie, correzione reciproca, simulazioni con dialogo, momenti di scambio di informazioni). Queste tecniche sono, in effetti, reali momenti di comunicazione in L2 fra gli adulti stranieri e sono frequentemente utilizzate, secondo la testimonianza dei referenti intervistati e stimolanti per gli allievi, in base alle osservazioni di alcune attività d'aula (O-15/16/17/18E).

Graziella Vavassori sostiene che la grammatica non è il contenuto principale dell'insegnamento della lingua italiana, la produttività non è l'obiettivo, l'urgenza di finire il programma...non esiste. Nulla è più importante dell'attenzione ai bisogni degli allievi che sono tanti e diversificati anche relativamente all'apprendimento dell'italiano: dall'esigenza di comunicare con i vicini, al desiderio di perfezionare la propria conoscenza dell'italiano, al bisogno di imparare a scrivere per chi non ha mai tenuto in mano una matita, all'interesse per la cultura e letteratura italiana ...quindi ognuno ha un progetto e delle richieste diverse quando si iscrive.

Insegnare l'italiano agli immigrati, anche se all'interno di strutture di volontariato, non significa fare assistenzialismo, è un servizio che dà a molte persone la possibilità di migliorare la propria autonomia e le proprie conoscenze e richiede professionalità ed impegno.

“ Fare l'insegnante volontario è un modo di fare cittadinanza attiva, sia perché ci si mette in gioco con gli altri, con chi viene da altre culture, sia perché ci si rende disponibili senza chiedere nulla in cambio” (I-03A)

4.1.2 UTENZA

L'immigrato che arriva alla Scuola di Italiano è un allievo “speciale”, perché ha già fatto un percorso di riconoscimento della lingua come strumento indispensabile per costruire la sua vita qui in Italia. Non è per tutti così: ci sono persone che non fanno questo percorso, e non solo immigrati con scolarità bassa, ma anche chi ha un livello alto di istruzione e ritiene che non sia indispensabile imparare la lingua del paese ospitante, perché ha una cerchia di relazioni dove può non usarla.¹⁴⁹(O-29R)

La lingua è strettamente legata alla cultura di un popolo e decidere di frequentare un corso di Italiano è anche il riflesso della situazione psicologica che l'apprendente intrattiene con il paese di accoglienza. A volte persino certe difficoltà di apprendimento della lingua possono essere legate a situazioni di disagio psicologico,

¹⁴⁹ Note dalla Relazione Dott.ssa Monica Piantoni- Corso di Formazione Ruah

cioè esiste un rifiuto quasi inconsapevole all'apprendimento, che è la reazione al rifiuto sociale e culturale a cui spesso l'immigrato è esposto. In questo senso l'agenzia di formazione nella quale si impara l'italiano è proprio il luogo in cui si possono superare certi atteggiamenti ostili, attraverso la relazione e il clima che si instaurano a scuola, e l'apprendimento della lingua può diventare supporto all'integrazione.¹⁵⁰

Il fatto che la condizione psicologica si rifletta sull'apprendimento della lingua seconda è dimostrato dai differenti tempi di apprendimento che si registrano caso per caso: per esempio l'adulto immigrato ha voglia di imparare, di avere un riconoscimento dai nativi, mantenendo stretti legami affettivi con la cultura e lingua d'origine, l'adolescente invece non vuole sentirsi culturalmente diverso e soffre delle difficoltà linguistiche, non vuole parlare dei suoi luoghi d'origine, questo determina motivazioni differenti e anche tempi differenti nel processo di apprendimento. Sono alcune delle riflessioni raccolte fra i docenti partecipanti al corso di formazione per i docenti volontari organizzato alla scuola della Ruah.

L'immigrato ha anche una sua esperienza di scuola o una sua rappresentazione mentale di scuola maturata negli anni in un altro paese e ha delle attese legate a questa esperienza. Ciò, a volte, determina delle incomprensioni rispetto a metodi e strategie che vede applicare: lo scrivere viene preferito alla conversazione, la direttività rispetto al rapporto simmetrico nella relazione educativa, alcune attività di simulazione sotto forma di gioco possono essere interpretate come infantili. Questo dato è confermato anche da Graziella Vavassori, Presidente della Scuola de L'arcobaleno che dice” *“Ogni tanto capisco che alcuni stranieri arrivano con un'idea di scuola diversa, vedono un'organizzazione molto flessibile e hanno dei dubbi, non c'è l'autorità...comunque capiscono che si fa scuola, soprattutto perché c'è molta attenzione a loro, ai loro progressi, anche se qualcuno, poi, se ne va”*

Maurizio Cividini, referente del CTP di Ponte S. Pietro sostiene:

“Un adulto ha sicuramente appreso molto nella vita e, in questo caso, ha anche un bagaglio culturale differente, ci deve essere la tendenza a valorizzare quanto ciascuno è ed ha acquisito in modo informale, certo dipende dagli insegnanti perché questa è una grande differenza con la scuola del mattino, da cui molti docenti provengono, anche per quanto riguarda gli strumenti che si utilizzano. Non ci sono dei testi precostituiti, qui il materiale è qualcosa che viene mano, mano costruito

¹⁵⁰ Ivi

dagli insegnanti stessi, in base delle competenze, alle opportunità e alle sollecitazioni degli allievi.”

Un altro elemento che va sempre tenuto presente ed influisce sulla motivazione e nella costruzione di un gruppo attivo e coeso di apprendenti è il rispetto reciproco, quindi bisogna evitare di esporre l'adulto straniero al disagio dell'errore di fronte a tutti. Ci sono allievi che, provenendo da culture prevalentemente orali come quelle africane, sono degli ottimi narratori nella loro lingua e, rendendosi conto della loro incapacità ad utilizzare efficacemente l'italiano, si sentono molto inadeguati e sono certi che questa sia la valutazione che di loro daranno gli altri e sono particolarmente sensibili se vengono corretti davanti ai compagni. Ancora Graziella Vavassori afferma:

“Sono adulti non bambini, il fare un errore di pronuncia è un fatto delicato, magari suscita l'ilarità ma blocca la motivazione. Poi le varie etnie sono per noi tutte uguali ma un Tamil o un Senegalese sono culturalmente diversi; in Somalia ci sono varie tribù se ho in classe due somali, ma di due tribù diverse, hanno un tale vissuto alle spalle che per uno dei due fare brutta figura davanti all'altro, l'essere ripreso è grave...c'è un problema culturale oltre che linguistico.”

Gli allievi delle Scuole di Italiano per immigrati entrano in formazione per apprendere qualcosa di immediatamente spendibile, per questo gli insegnanti sanno che i contenuti devono essere legati alla vita quotidiana, devono essere da subito utili per migliorare la comunicazione e conquistare autonomia. Imparare la lingua serve per poter compilare i documenti, per presentare il permesso di soggiorno o per affittare un'abitazione, per saper dialogare con il collega di lavoro o al capo, per comprendere dai cartelli quali sono le norme di sicurezza al lavoro e capire dai contratti cosa vuol dire lavorare in Italia.

Per le donne è soprattutto un discorso di capacità di cavarsela nei negozi, di rapporto con la scuola dei figli e di utilizzo del Servizio Sanitario Nazionale e poi c'è il rapporto con il medico di base. *“Molte donne non conoscono l'uso del termometro in casa, usano gli antibiotici in maniera sbagliata, non capiscono le prescrizioni mediche e la lingua diventa uno strumento, un preziosissimo ed indispensabile strumento per dare alla persona dignità di persona e autonomia”* afferma Barbara Cainer del Progetto Cantadora *“Era necessario andare oltre il semplice progetto di alfabetizzazione e, quando le mamme sono venute a scuola abbiamo con loro costruito Unità di Lavoro centrate sulla salute, la casa, la famiglia perché, per*

esempio, non conoscevano le procedure per richiedere o cambiare il medico o il pediatra.”

4.1.3 ARTICOLAZIONE DEI CORSI

Saper articolare l’offerta per dare risposta alla eterogeneità dei bisogni significa anche essere in grado di offrire corsi adeguati al livello di competenza linguistica degli iscritti. In molte scuole, con modalità diverse, è previsto un colloquio d’ingresso che è strutturato in due parti: la prima è costituita da un questionario sociolinguistico e socioculturale, la seconda è costituita da una serie di prove che definiscono il profilo linguistico dell’apprendente.

La prima parte si attua mediante un vero e proprio questionario per raccogliere informazioni (p.e. sesso, età, condizione sociale, scolarità pregressa, professione, abitudini culturali).

Le informazioni raccolte vengono collegate alle prove realizzate utilizzando un test di lettura scrittura e parlato, quindi il profilo linguistico viene collegato al profilo socioculturale, questo permette di definire meglio la situazione e le possibilità di intervento.

La filosofia, che sta dietro allo strumento di rilevazione dei bisogni e dei patrimoni linguistici e culturali in entrata, è quella di favorire una personalizzazione dei percorsi. L’impostazione del profilo socio-culturale e linguistico dell’apprendente è un vero e proprio momento di accoglienza e aiuta la scuola ad ottimizzare l’organizzazione (livello e numero dei corsi, formazione delle classi, scelta degli orari), nonché l’insegnante di classe a calibrare i percorsi (progettazione di intervento, scelte didattiche). Stabilito che il colloquio in ingresso è fondamentale, ogni scuola declina questa esigenza in modo diverso.

“Tutti quelli che si iscrivono presso la segreteria della scuola ricevono indicazioni per il giorno in cui poter sostenere il test d’ingresso, dal quale noi capiamo qual è il livello di competenza nella lingua italiana. Ricevono un foglio di convocazione, che indica giorno e ora e quando si presentano c’è un insegnante che fa loro il test. Testate le competenze (comunicazione orale, lettura e scrittura) il colloquio comprende anche domande che riguardano informazioni di tipo personale e sociale”
(I-02E)

Alla Scuola della Ruah ci sono dei periodi durante l’anno dedicati alle iscrizioni, c’è un gruppo di volontari che è stato incaricato di condurre i colloqui. In particolare il test di valutazione prende in considerazione il saper leggere, il saper scrivere, il saper

comprendere un testo e la capacità di sostenere una conversazione con differenti gradi di difficoltà. La competenza in lingua italiana delle persone alfabetizzate viene valutata in base a criteri definiti da un gruppo di lavoro. Questi esiti si incrociano con altre variabili relative a: grado di istruzione, età, situazione familiare e lavorativa, lingua madre, possibilità d'uso quotidiano della L2.

Un itinerario specifico è previsto per gli analfabeti o altralfabeti, che conoscono solo lingue che utilizzano altri alfabeti e che frequentano inizialmente corsi per analfabeti per imparare l'alfabeto latino.

All'oratorio di Colognola il responsabile del colloquio d'ingresso è a disposizione tutte le sere in cui c'è scuola, perché le iscrizioni sono sempre aperte alla Scuola dell'Associazione L'arcobaleno. *“La durata del colloquio solo orale - precisa Graziella Vavassori - dipende dalla quantità di persone che arrivano quel giorno e in quel momento.”*

L'esperienza e la conoscenza di tutte le insegnanti operanti nella scuola e delle specificità di ogni gruppo classe aiuta ad individuare con una certa sicurezza il gruppo più adatto alle esigenze del nuovo iscritto. A volte al colloquio le persone arrivano accompagnate da un amico o un parente, che traduce in caso di necessità, altre volte, si usa la lingua veicolare per comunicare o, in casi eccezionali, si cerca un mediatore linguistico. Oltre al livello del gruppo a cui destinare il nuovo allievo, è possibile indicare il gruppo che propone le attività più adeguate alle richieste: *“Se l'allievo non sa nulla di italiano, si sceglie per lui qualche lezione individuale, per le persone già molto avanti con la lingua, che vogliono imparare a parlare perché timidi, ma capiscono, leggono e scrivono, allora ci sono gruppi dove si propongono dei giochi di ruolo, conversazioni, simulazioni di colloqui di lavoro”* (I-03A)

Un tema ricorrente nelle interviste è quello della eterogeneità dell'utenza e dei bisogni e, quindi, della necessità di diversificare l'offerta della scuola. ciò suggerisce in fase di progettazione di tener conto sia delle esigenze quantitative (numero dei corsi e articolazione in livelli) che qualitative (differenziazione di orario, situazione familiare) dell'utenza. Ogni scuola ha adottato strategie differenti, tutte finalizzate a rispondere ai bisogni espressi dalle rispettive tipologie di utenza.

Il CTP, la scuola che si muove in un ambito più formale tra quelle considerate, ha organizzato vari corsi dislocati sul territorio, in collaborazione con i Comuni dell'Isola, ma anche con i Comuni della Val Imagna (aree geografiche del bacino di utenza piuttosto distanti dalla sede della scuola) per ovviare ai problemi di trasporto

serale dei corsisti, soprattutto donne, che sono una notevole percentuale sul totale degli iscritti, *“così è il servizio che cerca di avvicinarsi all’utente, cerca di avvicinarsi alle persone che non possono venire qui la sera”*.

I corsi si svolgono in locali dei comuni partner nel primo pomeriggio quando, di solito, i bambini sono a scuola. Il CTP sottoscrive contratti d’opera con i docenti dei corsi dislocati e collabora in rete con gli Enti Locali, grazie alla loro disponibilità di fondi in base alla Legge 40/98 prima ed oggi in base alla Legge 328/00. Di fatto si tratta di ottimizzare l’offerta costituendo una rete territoriale.

Laura Resta, responsabile della Scuola di Italiano della Ruah, sostiene che la collocazione dei corsi in tre “macroaree temporali” caratterizza l’offerta della scuola e risponde alle esigenze di una ampia tipologia di utenza: al mattino risponde alle esigenze delle donne che hanno problemi di figli e devono frequentare durante l’orario di apertura delle scuole, al pomeriggio risponde ai bisogni delle badanti o di chi non ha ancora un lavoro o ai ragazzi di 16 anni iscritti nelle scuole superiori, che vengono a perfezionare l’italiano dopo l’orario scolastico e, alla sera, si dà risposta alle esigenze di chi lavora durante tutta la giornata, magari anche fuori provincia. Ci sono anche donne alla sera e uomini al mattino, dato che ognuno con un’offerta così ampia può scegliersi l’orario più adatto alla sua specifica situazione, perché oltre a queste esigenze lavorative ci sono anche quelle di provenienza e di spostamento. Una persona che arriva dalla Provincia sceglie il mattino come fascia oraria, perché non ce la fa con i pullman di sera e la scuola deve tener conto di questa differenziazione dei bisogni.

“Quando io organizzo lo schema orario con tutte le opzioni per i corsi, in ciascuna delle tre macroaree temporali programmo 2 fasce, lì inserisco poi i vari corsi di differente livello; in più quest’anno abbiamo anche le iscrizioni e i corsi che partono in periodi differenziati e quindi c’è questa doppia opportunità, cioè dei corsi che partono a settembre-ottobre e altri a novembre, proprio per garantire più scelta e essere più flessibili.” Certamente tutte queste possibilità rispetto agli orari sono offerte grazie alla presenza di oltre 65 volontari attivi nella scuola.

4.1.4 FLESSIBILITA’ ORGANIZZATIVA

Maurizio Cividini afferma che *“la gestione delle iscrizioni è sempre stato un aspetto delicato”*. Infatti, nelle interviste si rileva che sulle modalità di accesso a volte si scontrano le esigenze dell’utenza, che richiederebbe la massima flessibilità (iscrizioni aperte sempre), e le esigenze della scuola e di una parte di insegnanti e

allievi che chiedono più organizzazione e quindi più regole. Anche fra gli operatori e i docenti esistono due modi di interpretare il servizio offerto agli allievi: c'è chi sottolinea maggiormente l'aspetto dell'accoglienza e considera la possibilità di accettare iscrizioni in ogni momento dell'anno come un elemento di qualità e chi, invece, vuole fornire corsi di formazione più efficaci, attestare con la frequenza i livelli di competenza, ma spesso i continui arrivi rendono difficile quest'ultima scelta. Una opzione non esclude l'altra, ma è innegabile che si può prediligere una scelta piuttosto che un'altra.

Secondo Maurizio Cividini *“Tenere sempre aperte le iscrizioni ha creato dei problemi ... è un'arma a doppio taglio perché da un lato viene incontro alle esigenze quando nascono, però rischia di allontanare dai corsi degli allievi che si rendono conto che il percorso procede lentamente, perché l'insegnante ricomincia per inserire nel gruppo il nuovo arrivo. La qualità potrebbe essere quella di attivare moduli di 4 mesi in cui tu arrivi e poi termini però questo non è possibile all'EdA.”*

In realtà al centro EdA stanno sperimentando l'utilizzo di una lista d'attesa. Si tratta di una lista di persone che hanno la necessità di iscriversi a cui è già stato fatto il colloquio di ingresso e per le quali è stato definito il livello di competenza in italiano. *“In itinere verificiamo se nei corsi ci sono abbandoni, possibilità di accorpamento per liberare risorse nuove fra i docenti per poter partire con 9/10 persone con un corso nuovo... se la lista d'attesa è molto nutrita è possibile incaricare un docente con contratto d'opera...”* Inoltre le iscrizioni avvengono a settembre, ma vengono riaggornate a Gennaio.

La scuola dell'Associazione L'arcobaleno ha sempre tenuto aperte le iscrizioni continuamente e questo ha voluto dire accettare alcuni disagi per gli insegnanti, a volte, per gli allievi, però gli operatori hanno individuato in questa capacità di accogliere sempre le emergenze una positiva specificità. *“La nostra forza sono i volontari e se arrivano persone nuove li inseriamo in piccoli gruppi, o organizziamo attività anche uno a uno e solo successivamente passano nel gruppo classe.”*(I-03A)

A seguito dell'iscrizione, l'allievo viene inserito in un gruppo; durante la prima settimana, dopo aver partecipato a tre, quattro lezioni può cambiare classe, perché la prima settimana serve all'insegnante per capire se le persone che ha di fronte possono lavorare bene insieme, quindi un primo breve periodo è dedicato anche agli spostamenti da un gruppo all'altro. In due scuole si dà molta importanza alle

modalità con cui gli insegnanti conducono il colloquio e somministrano il test d'ingresso. E' emersa chiaramente, dalla partecipazione a 3 incontri di coordinamento (O-01/02/03R), la convinzione dei docenti che più la valutazione in ingresso è attenta, meno difficoltosa è la fase iniziale perché gli spostamenti diminuiscono. Dopo la prima settimana i gruppi rimangono più o meno fissi e gli spostamenti si fanno solo in via eccezionale, su richiesta dell'allievo che deve gestire nuovi problemi di lavoro o familiari.

“Più variabili consideri, più dovresti avere gruppi, classi, volontari, strutture flessibili e disponibili al cambiamento” sostiene Laura Resta. Evidentemente questo è un problema delle scuole con molti allievi, mentre la scuola del Cantadora all'iscrizione opera una distinzione di massima fra chi sa esprimersi abbastanza bene in italiano e chi invece è al livello base ed i corsi sono solo due. Un discorso a parte merita l'esperienza della Scuola L'arcobaleno, dove, la flessibilità dei gruppi e la loro capacità di accogliere nuovi ingressi è continua.

Tutti i responsabili, pur coordinando esperienze differenti, concordano sul fatto che l'organizzazione debba essere impostata sulle esigenze degli studenti, che sia inutile imporre un'organizzazione interna nella quale gli allievi non riescono ad inserirsi, quindi l'organizzazione dei gruppi, dei tempi va aggiornata in itinere alla luce delle nuove esigenze e bisogna essere disponibili ai cambiamenti.

La scuola della Ruah ha articolato anche l'attività didattica in base alle esigenze linguistiche degli allievi, infatti la cadenza settimanale dei corsi è diversa a seconda dei livelli (i livelli base hanno a disposizione all'incirca 8 ore settimanali, 5/6 ore i livelli intermedi, 2 ore i livelli più alti). Anche i docenti si alternano nei gruppi facendosi carico di attività specifiche: da una parte produzione scritta, grammatica, lettura, dall'altra ascolto e conversazione attraverso l'utilizzo di giochi, simulazioni, videocassette, audiocassette.

Sicuramente la presenza dei volontari è un elemento di flessibilità che permette di diversificare l'offerta e di dare risposta agli allievi che, a detta di tutti i referenti, stante l'urgenza di apprendere la lingua, richiederebbero un maggior numero di ore di lezione. *“..la flessibilità di alcuni volontari ci permette di non lasciare a casa gli studenti che non possono adeguarsi all'organizzazione.”*(I-01R)

4.1.5 LA COMPETENZA IN L2

In tutte le scuole è ormai generalmente adottata una organizzazione dei corsi in base al livello di competenza in L2. Sicuramente è un elemento di qualità che mette gli

insegnanti nella condizione di lavorare con gruppi abbastanza omogenei e, quindi, è una facilitazione sia per l'insegnante che per gli allievi, che possono con maggior gradualità procedere ad un perfezionamento della lingua. Non è sempre stato così, perché nei primi anni la situazione era davvero di emergenza e Laura Resta la descrive efficacemente: *“Appena arrivati gli immigrati venivano accolti e fatti sedere e l'insegnante o il volontario o l'obiettore cercavano di insegnare loro le frasi indispensabili per sbrigarsela da subito quotidianamente e anche l'esigenza degli studenti era quella di riuscire in fretta a comunicare e di non essere inseriti in una scuola strutturata”*. Questa fase è stata superata.

La situazione, oggi, è molto cambiata e la Scuola di Italiano della Ruah ha impostato il colloquio in ingresso e l'organizzazione dei livelli dei corsi sulla base della classificazione proposta dal QCER. Quindi, anche le certificazioni di frequenza di fine corso che attestano le competenze acquisite sono riferibili a questo documento adottato in tutti i paesi Europei. Invece al Centro EdA si utilizza un'altra classificazione, come precisa Maurizio Cividini:

“La non corrispondenza con i parametri e le indicazioni del QCER per la definizione dei livelli e per l'attestazione deriva dal fatto che noi avevamo già adottato una classificazione prima che fosse diffuso il QCER e l'abbiamo mantenuta. Non ci siamo ancora uniformati anche se è da tempo che stiamo dicendo che dobbiamo tenerne conto. Intendiamo farlo perché è la classificazione generalmente utilizzata, anche perché quest'anno noi abbiamo intenzione di far accedere gli iscritti con le competenze adeguate all'esame CILS¹⁵¹, esame di certificazione della lingua italiana come L2, che certifica le competenze in base alla classificazione QCER.”

Un elemento comune a tutte le 4 scuole è la organizzazione di uno o più corsi per ottenere la CILS presso il Centro EdA di Bergamo. L'esame è a pagamento, costa 30 euro per il livello A2 e 60 per il B1. Alcune scuole hanno l'opportunità di iscrivere 10 persone all'esame gratuitamente, dopodiché gli allievi in più vengono iscritti all'esame a pagamento. Quasi tutti gli allievi presentati dalle varie scuole hanno ottenuto la Certificazione, a cui gli allievi attribuiscono molto valore. Sul fatto che questo valore sia riconosciuto per ottenere il lavoro, alcuni operatori dicono:

“I nostri allievi vedono la certificazione come un riconoscimento da presentare alle agenzie, alle cooperative, al centro per l'impiego, al datore di lavoro, come

¹⁵¹ Cfr. pag.67

dimostrazione che si sono impegnate nell'apprendimento della lingua italiana e hanno anche un riconoscimento europeo. La vivono così...poi come viene considerata in ambito lavorativo, questa è un'altra cosa” sostiene Laura Anche le mamme che frequentano il corso di livello più avanzato alla Scuola del Progetto Cantadora sono convinte che nel mondo del lavoro privato la certificazione venga tenuta in considerazione e venga utilizzata quando si devono assumere lavoratori stranieri. Le insegnanti hanno pensato di dare questa opportunità a 10/12 mamme che presentano una buona conoscenza dell'italiano, che sono assidue e che, avendo i figli ormai un po' cresciuti, hanno voglia di lavorare. Le docenti sono convinte che questa opportunità sia un segno di riconoscimento dello sforzo che le donne e le loro famiglie hanno fatto per cercare di integrarsi e di integrare i loro bambini nel nostro tessuto sociale.“*Abbiamo verificato che le mamme che hanno frequentato il corso CILS erano entusiaste, impegnate...alcune anche preoccupate per l'esame finale*” conclude Barbara Cainer. In una nota relativa all'osservazione di una lezione del corso finalizzato all'ottenimento della certificazione (O-28C) si legge:

“ Le allieve stanno ricevendo dall'insegnante il testo scritto la lezione successiva con le correzioni. Sono testi di una o due pagine, il tema è la descrizione della loro abitazione; osservano preoccupate gli errori e l'insegnante li spiega a tutte individualmente mentre le altre si concentrano sul testo. Si stanno preparando per ottenere la certificazione CILS e sono preoccupate di non riuscire. L'insegnante le incoraggia, e le rassicura, allora la preoccupazione diminuisce, si scambiano segni di assenso.”

Accanto all'attestazione di frequenza che ogni scuola rilascia c'è questa opportunità in rete con il Centro EdA di Bergamo che tutti stranieri e insegnanti volontari sentono un po' come un riconoscimento istituzionale. Sostiene Maurizio Cividini *“Certamente avere una qualifica di questo livello vuol dire che uno conosce bene la lingua italiana ed essendo una certificazione ufficiale dell'Università degli Stranieri di Siena ci si può fidare; anche per i docenti è un fatto positivo”*.

Certamente la richiesta degli utenti e la scelta delle scuole verso la CILS invita ad adottare una organizzazione in base ai livelli del QCER; questi vanno assunti, però, con flessibilità e con la consapevolezza che il QCER fornisce molte tabelle relative alle competenze in diversi ambiti, ma non è uno strumento didattico che si possa utilizzare in classe per stabilire cosa fare e quali strumenti usare. E' una delle

indicazioni venute dal Corso di Formazione per gli insegnanti organizzato dalla Ruah.((O-30R)

Durante un incontro specificatamente dedicato al QCER è stata riconosciuta l'importante opera di sistematizzazione realizzata. Questo strumento mette a disposizione molte indicazioni utili all'insegnante quando si chiede quali competenze linguistiche i suoi allievi possono acquisire e come. Il limite principale del QCER è che non vengono considerate differenze fra il manager, il bambino, l'adulto migrante poiché questo è compito agli insegnanti. Capire chi sono gli immigrati che hanno in classe, cosa ci si può aspettare da loro, come motivarli¹⁵² riguarda il momento della mediazione, che è quello che permette al docente in aula di insegnare una lingua, costruendo ed agendo una situazione di apprendimento.

4.1.6 ANALFABETISMO

La definizione di corsi di alfabetizzazione, in questa ricerca, come è precisato nel cap. III, si riferisce al concetto di analfabetismo funzionale dell'UNESCO¹⁵³, un concetto più ampio che interpreta l'alfabetismo come estensione della competenza comunicativa e non solo come possesso di un codice. Ciò non toglie che un numero significativo di iscritti, soprattutto donne, sia analfabeta totale anche nella propria lingua. E' uno dei problemi più difficili da gestire quello dell'analfabetismo o del semianalfabetismo nella lingua madre, dato che è conseguenza del fatto di non aver mai frequentato la scuola e di non saper né leggere, né scrivere, né aver per molti anni esercitato questo tipo di competenze. Molto spesso gli insegnanti si sentono inadeguati, sono pochissimi i testi che dedicano qualche attenzione a questo problema.

I 4 referenti intervistati si soffermano sul problema. Per il livello "analfabeti totali o parziali", i materiali disponibili sembrano essere tanto scarsi da orientare verso il *Total Physical Response* (Risposta Fisica Totale), cioè un metodo basato inizialmente su attività di ascolto, in cui non si richiede produzione né verbale, né scritta, ma l'azione, partendo soprattutto da comandi (*prendi il libro, chiudi la porta....*).¹⁵⁴ Gradualmente, però, bisogna guidare alla scrittura perché imparare a leggere e scrivere è ciò che gli iscritti vogliono, dato che per loro è una sorta di riscatto personale e sociale.

¹⁵² Note dalla Relazione Dott.ssa Monica Piantoni- Corso di Formazione Ruah

¹⁵³ Cfr.p.106

¹⁵⁴ Metodo sperimentato da J.Asher negli anni '60 in America e perfezionato nel decennio successivo.
Fonte: www.unive.it/progettoalias

E' interessante capire che l'analfabetismo non si presenta sempre allo stesso modo: "*L'anno scorso avevamo un gruppo di analfabeti che noi chiamavamo parlanti italiano, cioè persone che sono in Italia da 3/4 anni, che parlano bene l'italiano ma non sanno leggere e scrivere. Per noi è inconcepibile non avere questa competenza, ma loro hanno una capacità mnemonica altissima imparano le lingue memorizzando tutto senza scrivere nulla. L'anno scorso avevamo attivato un corso apposito, perché la conoscenza comunicativa del parlato era alta, ma questi allievi a scuola chiedevano di imparare a scrivere e leggere, perché oggi è altrettanto indispensabile nella vita quotidiana.*" (I-01R)

Alla scuola del Cantadora, dove l'utenza è femminile di origine nordafricana, il problema principale era ed è l'analfabetismo, perché nel paese d'origine la scuola non è un'opportunità per molte donne. Mamme giovani, tra i 20 e i 40 anni, provengono da un sistema sociale dove la scuola non è dell'obbligo e, soprattutto le donne, sono completamente analfabete non sanno tenere la penna in mano, né tracciare distintamente i simboli grafici. Le scuole d'italiano cercano di attrezzarsi ricorrendo alle maestre che sanno insegnare a leggere e scrivere, ma interviene l'ulteriore difficoltà di doverlo fare in una lingua sconosciuta. In molti casi si è trattato di una vera sfida. "*A scuola abbiamo tante persone del Bangladesh , del Pakistan, del Nordafrica anche analfabeti totali nella loro lingua, allora devi avere tante risorse in te per poter trovare il modo per comunicare, rapido e adatto, adeguato, interviene il carattere, l'empatia... non è che chiunque in grado di farlo.*" (I-03A)

4.1.7 FREQUENZA, ABBANDONI, ORIENTAMENTO

Graziella Valvassori affronta un altro aspetto che differenzia questa scuola da quella del mattino ed è la frequenza non regolare.

Le condizioni di vita di molti allievi non sono facili, dopo una giornata pesante non sempre si ha voglia di organizzarsi con i mezzi pubblici per venire a scuola, spesso si registrano assenze. "*Quando fa freddo, c'è la neve, piove non vengono temono di ammalarsi hanno dei lavori in cooperative o in società di lavoro temporaneo e non possono assentarsi.*"

E' importante, allora, rendere assolutamente ed immediatamente spendibili nella vita reale gli apprendimenti perché è un incentivo alla partecipazione. Inoltre, è conveniente che le due ore di lezione costituiscano un'unità di apprendimento conclusa, in modo che ogni volta gli allievi si portino a casa qualcosa di nuovo che

riescono ad utilizzare. *“Dobbiamo fare in modo che le due ore siano assolutamente pregnanti, utili ed interessanti.”*(I-03A)

Un altro accorgimento è la flessibilità dei gruppi, grazie alla quale nelle serate in cui si registrano più assenze è possibile impostare attività personalizzate. In questo modo un dato che potrebbe apparire negativo diventa stimolo per interventi dedicati e sicuramente efficaci. *“I gruppi sono flessibili e anche la modalità di gestione dei gruppi è flessibile: optiamo per lezioni uno a uno, a coppie, a piccoli gruppi oppure, quando le presenze sono consistenti, a gruppi ampi. I volontari sanno adeguarsi. Non si sospende la lezione neppure se è presente un solo allievo!”* (I-03A)

Alla scuola della Ruah sono state fatte scelte di tipo organizzativo, relative alla durata dei corsi per garantire una frequenza assidua definendo un inizio ed una fine ben precisi e moduli della durata non superiore a 3 mesi e sembra che la scelta abbia funzionato. *“Le classi sono piene, sono più numerose perché abbiamo iscritto più persone che hanno un tempo definito per frequentare, alla fine c'è chi può proseguire iscrivendosi ad un corso di livello più alto o ripetere il corso per un altro periodo di 3 mesi.”*(I-01R)

In 2 delle 4 scuole gli allievi contribuiscono con una quota di iscrizione alle spese per i materiali e viene richiesta la sottoscrizione di un Contratto Formativo che impegna reciprocamente scuola e allievi a rispettare diritti e doveri. L'attestazione finale della frequenza viene rilasciata solo se l'allievo ha raggiunto una percentuale definita di lezioni che varia da scuola a scuola. Sono scelte finalizzate a rendere più consapevole e più responsabile l'allievo rispetto alla continuità di frequenza: diventa anche un modo per ottenere buoni risultati e proseguire negli studi.

Si cerca, in tutti i modi, di evitare l'abbandono che riguarda circa il 30% degli iscritti. I motivi di questo fenomeno sono spesso sono legati al cambio di lavoro o di abitazione, dato che la precarietà è una caratteristica della vita di molti neo-arrivati. *“A volte, invece- come ammette anche Maurizio Cividini - influisce la stanchezza, perché fanno i turni e, quindi, il fatto di non venire continuamente li mette nella condizione di non riuscire a partecipare e a fare progressi.”*

Non sempre, però, l'abbandono è conseguenza di cambiamenti o difficoltà legate al contesto di vita, al volte è una scelta degli allievi, che si rendono conto che la scuola non è adatta a loro e ne cercano un'altra. Ce ne sono alcuni che sono passati da una all'altra delle 4 scuole considerate. *“ Quella scuola no andava bene per me...troppo*

veloce, le cose da imparare non andavano per me...¹⁵⁵ Afferma un ragazzo nordafricano “*Qui meglio per me, è una casa...¹⁵⁶*” dice sorridendo un’allieva a cui viene rivolta la domanda relativa al suo spostamento. “*In questa scuola posso migliorare, posso seguire corsi più avanti, per me va bene adesso¹⁵⁷*” Parla un giovane laureato del Centro Africa che vuole accelerare il suo percorso di apprendimento dell’Italiano.

Di questo sono consapevoli anche i Responsabili delle scuole che, quando capiscono che i bisogni dell’allievo non trovano la risposta più adeguata nella loro offerta formativa li orientano verso ad altre scuole, con le quali c’è sempre grande collaborazione.

Dice Laura Resta: “*L’immigrazione è cambiata: gli immigrati che arrivano a scuola sono persone molto più preparate di quelle che arrivavano qualche anno fa, molti sono laureati, molto più esigenti nello scegliere la scuola e nel richiedere percorsi specifici. Mi rendo conto che chi porta gli amici o la madre qui per imparare italiano ha le idee chiare, sa già che da noi si fa scuola in un certo modo, sa cosa può chiedere e ha delle aspettative precise*” e poi aggiunge “*Spesso gli studenti, quando arrivano a chiedere di essere iscritti qua, già conoscono il centro EdA, noi tendiamo ad inviare tutte le persone laureate, diplomate, che conoscono già l’italiano all’EdA perché hanno possibilità di percorsi avanzati e di perfezionare l’italiano e magari anche di arrivare alla licenza media o di accedere ad altri corsi culturali che noi non possiamo organizzare. Altri che possono frequentare la sera, se non abbiamo posto, li inviamo a L’arcobaleno che ha le iscrizioni sempre aperte.*”

4.1.8 PERSONALIZZAZIONE

Nelle interviste ricorre il tema della personalizzazione dei percorsi, perchè ogni allievo ha le sue aspettative ed è consapevole dei traguardi che vuole raggiungere. Ai docenti viene richiesta una grande professionalità perché bisogna utilizzare strategie diversissime e l’insegnante deve capire quale è la più adatta ad ognuno, tenendo conto dalle opportunità che offrono la lingua madre, la cultura, la storia, l’esperienza di ciascuno.

La flessibilità e la creatività sono sicuramente costanti nella gestione d’aula, ma questo non significa improvvisazione, piuttosto capacità di discostarsi dai programmi

¹⁵⁵ F-04A

¹⁵⁶ F-02R

¹⁵⁷ F-03R

preconfezionati, di ascoltare i bisogni e valorizzare il portato degli allievi, sostiene Graziella Vavassori. Flessibilità vuol dire, per esempio, sapersi adeguare e riqualificare in base ai cambiamenti che si riscontrano nei flussi migratori: per esempio nell'ultimo anno a Bergamo l'arrivo continuo dei Boliviani si è quasi fermato a causa di restrizioni nel concedere il Visto in uscita dal parte del Governo boliviano, di contro, si sono moltiplicati i nuovi arrivi dalla Romania e sono aumentati quelli dall'Est in genere, anche dal Bangladesh, dallo Sri Lanka, dal Pakistan. Ciò significa che il docente deve modificare le strategie di insegnamento, dato che cambiano le difficoltà nella comunicazione, nella scrittura e nella pronuncia. *“In fondo questa scuola di italiano si è trasformata in uno strumento di integrazione che si deve adeguare alla realtà che cambia, deve sempre mettersi in discussione perché ha un ruolo che non si esaurisce, ma cambia. La flessibilità non riguarda solo la scuola, gli allievi, ma prima di tutto te stesso come volontario e come persona....assolutamente te stesso”*(I-03A)

Personalizzazione nei corsi di italiano per immigrati vuol dire tener conto della provenienza dei migranti, perché è indiscutibile che insegnare l'italiano ad un cinese sia assai diverso che insegnarlo ad un peruviano o ad un rumeno. Al Centro EdA per due anni consecutivi si sono organizzati corsi specifici per i cinesi, che richiedevano strategie diverse per l'apprendimento della lingua e per loro bisognava differenziare il percorso. Il risultato è stato valutato positivamente ed ha permesso a molti cinesi di frequentare con più assiduità un corso su misura per loro, che hanno sentito come dedicato e dettato da attenzione e cura nei loro riguardi.

Sicuramente la multietnicità dei gruppi di apprendimento è una ricchezza che stimola all'uso della L2, mentre gruppi omogenei per etnia possono costituire ostacolo alla comunicazione nella seconda lingua. Nonostante ciò, in alcuni casi, si è riscontrato che, anche se solo temporaneamente, può essere utile costituirli.

Secondo l'esperienza realizzata dalla Scuola dell'Associazione L'arcobaleno organizzare, in una prima fase al livello base, gruppi possibilmente omogenei per provenienza può essere importante per favorire la comunicazione e la cooperazione e può rivelarsi un deterrente all'abbandono. La scelta è bene che sia temporanea, gli allievi dovrebbero poi essere ridistribuiti in gruppi differenziati; tutto questo comporta difficoltà organizzative da risolvere quotidianamente, ma evidenzia disponibilità ed attenzione alla situazione emotiva e psicologica degli allievi.

4.1.9 IN RETE CON LE SCUOLE

Nelle riunioni con i docenti e con lo staff di coordinamento spesso sono emersi riferimenti alla cosiddetta “scuola del mattino” presa a modello, a volte cercando di distanziarsene il più possibile, *“Non vorrei che ci stessimo orientando ad una scuola burocratica”* *“Noi siamo la stanza calda, accogliente, non ci servono tecnicismi”* (O-04R). Sono commenti relativi alla definizione dei livelli del profilo linguistico dell’allievo in ingresso. Altre volte vengono espresse richieste caldegiate da insegnanti o ex-insegnanti attraverso le quali si cerca di introdurre nell’organizzazione dei corsi modalità proprie della “scuola del mattino”

“ Accogliere vuol dire anche insegnare bene la lingua e servono proposte per i contenuti ed indicazioni didattiche”, “Servono materiali e una valutazione a fine corso”(O-05R). I commenti si riferiscono alla necessità di meglio organizzare i gruppi classe. I giovani invece interpretano l’attività di volontariato come un’occasione per sperimentarsi nell’insegnamento e lo fanno aperti a tutti i cambiamenti e le stimolazioni anche se, freschi di studi vorrebbero introdurre novità rispetto alla scuola che hanno conosciuto come studenti. *“Credo che sia importante un approccio gentile con loro all’apprendimento della lingua e bisogna provare...”* (O-20A) oppure *“Mi dico che devo farli appassionare, non appesantire le lezioni, farli ridere è importante!”*(O-21A) Tutti comunque sono convinti che fare scuola non possa prescindere da quel modello e la sfida per tutti è costruirne insieme uno diverso.

Anche se ci sono tante differenze, c’è una buona collaborazione con le scuole del territorio. Per esempio, se la norma prevede che un ragazzo di 16 anni, neo-arrivato con un percorso formativo seguito nel suo paese ma qui non riconosciuto, vuole continuare gli studi, viene inserito in un corso adeguato alla sua età anagrafica, ma ha il grosso problema della lingua. *“Ed allora interveniamo noi- afferma Maurizio Cividini- qui frequentano ragazzi che arrivano da Istituti Superiori e Professionali. Questi ragazzi non hanno la licenza media, non hanno alcun attestato valido in Italia. Si è stabilita con l’USP una procedura con la quale offrire loro la possibilità di fare un percorso integrato con la scuola del mattino per ottenere il diploma di scuola Secondaria di I grado, magari facendo in modo che non frequentino tutto il percorso per la licenza media, ma che abbiano dei crediti validi per ottenerlo, dato che frequentano anche al mattino la scuola. Questo può anche ovviare al fatto che, se i ragazzi non riescono a concludere tutto il percorso all’interno degli istituti superiori o dei centri di formazione, ottengano almeno un titolo base qui da noi”*.

La necessità di lavorare in rete con le scuole nasce soprattutto con la presenza dei bambini che frequentano la scuola dell'Infanzia e Primaria. Nascono i problemi di integrazione all'interno della scuola, emerge la difficoltà linguistica e culturale delle famiglie ad interpretare il ruolo di genitori a scuola, così per molte Scuole di Italiano inizia la collaborazione sollecitata proprio dalla "scuola del mattino", che richiede a chi opera da anni con gli stranieri un supporto, indicazioni e collaborazione. Cresce e si consolida per gli operatori nei corsi di Italiano per Stranieri il rapporto con gli insegnanti e con i dirigenti "delle scuole del mattino", per esempio, da parte dell'Associazione L'arcobaleno e della Ruah.

Nascono anche esperienze e Scuole di Italiano per genitori stranieri, come è il caso del Progetto Cantadora che parte proprio dall'esigenza della scuola Primaria e dell'Infanzia del quartiere di relazioni e scambi con le famiglie degli alunni.

4.1.10 MONITORAGGIO E VALUTAZIONE

Anni fa, quando nei corsi di italiano per stranieri si lavorava in emergenza, non c'era tempo di riflettere sul modo migliore per insegnare l'italiano, sugli orari, sugli spazi, sul profilo linguistico dell'apprendente: l'importante era mettersi a disposizione e provare. Oggi, usciti dall'emergenza, di fronte alle richieste si è in grado di differenziarle, di articolare l'offerta e gli operatori, nei differenti contesti, si pongono il problema di come offrire un servizio sempre migliore e una professionalità adeguata.

Dalle interviste emerge, però, anche la difficoltà di trovare il tempo per farlo. *"In un anno di attività ci incontriamo poche volte perché il nostro lavoro è intensissimo, i volontari nuovi che vengono da noi sono da seguire per l'inserimento nella scuola. Ci incontriamo all'inizio dell'anno e spesso ci fermiamo alla fine delle lezioni alle 9.30 e, passando di classe in classe ogni volta cerchiamo di capire quali sono i problemi. Alcuni sono di routine, altri sono particolari, per esempio ci sono classi in cui cresce continuamente il numero di frequentanti e classi che nel giro di 4 incontri si svuotano e ciò dipende dall'empatia che l'insegnante volontario è in grado di instaurare con gli allievi e, allora, bisogna provvedere."* (I-03A)

Tutti i Referenti si rammaricano di aver svolto prevalentemente la funzione di coordinamento dei docenti soprattutto per la composizione delle classi, la definizione e ridefinizione dei livelli e degli obiettivi, mentre poco tempo è stato dedicato all'altra funzione, cioè mettere in comune anche le scelte didattiche. *"E' un ambito poco monitorato e valorizzato anche per le diverse sensibilità degli insegnanti, per i*

diversi modi di pensare, c'è stato poco scambio che sarebbe invece molto utile, perché questo è l'aspetto centrale e il confronto per quanto riguarda la didattica in generale e i contenuti dovrebbe essere condiviso.”(I-02E)

Per il monitoraggio e la valutazione dei processi alla Ruah ci sono incontri regolari e periodici, a distanza di circa un mese l'uno dall'altro. Ad alcuni incontri sono invitati tutti gli insegnanti volontari, ma la partecipazione non è sempre consistente. Gli incontri serali, però, hanno registrato anche la considerevole presenza di 37/40 persone; partecipano per conoscersi fra loro, ma anche per esprimersi su argomenti specifici. A seconda del periodo ci sono dei problemi diversi da discutere ed affrontare e Laura Resta ne elenca alcuni: il corso di formazione, la partecipazione della scuola alla festa della Ruah, i problemi organizzativi, i colloqui in ingresso, i libri di testo. Nelle riunioni si danno sia informazioni di carattere organizzativo, che didattico e culturale. *“Emergono problemi e diversità fra i volontari e a volte è una lotta. L'anno scorso erano state introdotte delle novità e quando ci sono cambiamenti in alcuni insegnanti scatta la difesa. L'anno scorso si trattava dell'introduzione del modulo breve. Quest'anno avendo più insegnanti nuovi e giovani va meglio perché per loro tutto è nuovo e sono più disponibili al cambiamento c'è sempre qualcuno più critico, ma si collabora di più” (I-01R)*

L'attività di monitoraggio è a carico dello staff di coordinamento, o del responsabile della scuola, o del gruppo di insegnanti alfabetizzatori al CTP che affrontano sia l'aspetto organizzativo, sia quello educativo, quindi decidono cosa fare. E' un compito che spesso porta a riaggiustare le modalità ad introdurre cambiamenti in itinere rispetto a quello che non funziona. Qui si misura la flessibilità organizzativa ed anche la capacità di creare consenso e condivisione sulle scelte.

Alla fine dell'anno, anche attraverso documenti ufficiali, si stende una vera e propria valutazione dell'attività realizzata, che comprende anche l'elaborazione dei dati quantitativi e qualitativi riferiti all'utenza, ai docenti, all'offerta formativa.

Inoltre ogni insegnante ha l'obbligo di stendere alla fine dell'anno o del modulo una relazione sul percorso svolto ed una relazione breve sul percorso di ogni singolo allievo che servirà per l'attestazione finale.

Per quanto riguarda la valutazione degli esiti degli allievi, generalmente, non ci sono verifiche finali comuni e condivise da tutti i docenti, ciascun docente le imposta autonomamente, però, può riferire le verifiche ai livelli di competenza definiti dal QCER. Infatti in tutte le biblioteche di scuola è presente la pubblicazione che riporta

il testo del QCER. Sia alla scuola della Ruah, che al centro EdA viene, in prospettiva, auspicata una omogeneità fra i docenti. A fine anno ad ogni allievo viene dato un attestato e una delle scelte è che l'attestato sia dato a coloro che hanno partecipato ad almeno il 70% delle lezioni. L'attestato dà indicazioni sul corso e può contenere anche l'esplicitazione degli obiettivi su cui si ha lavorato.

In itinere e a conclusione di un anno di lavoro sempre vengono fatte valutazioni informali basate sulla percezione che gli operatori e l'utenza esprimono sull'efficacia dei percorsi. Per riportare i criteri utilizzati per costruire le percezioni relative a questo aspetto, citiamo Maurizio Cividini: *“Ci sono ragazzi che sono arrivati qui analfabeti e stanno facendo un percorso che è abbastanza soddisfacente e stanno imparando bene a leggere e a scrivere, vorremmo portarli ad ottenere la licenza media, non sappiamo se questo sarà possibile, perché per ottenerla bisogna fornire loro una serie di insegnamenti che non solo soltanto la lingua, ma anche elementi di matematica e di altre discipline scienze , e poi certamente ci sono ragazzi che stanno ritornando a scuola da noi, ragazzi che sono arrivati qui analfabeti hanno imparato a leggere e a scrivere ed ora vogliono continuare.”*

Un dato che tutti portano come prova di efficacia dei percorsi è che molti ritornano per continuare oppure ritornano per accompagnare amici o parenti ad iscriversi. Tutti raccontano con soddisfazione di allievi che si sono trovati bene e ritornano per approfondimenti, oppure di persone che hanno proseguito nei loro percorsi per ottenere la certificazione CILS.

4.1.11 RISORSE

Fra le scuole considerate il centro EdA è certamente in una condizione privilegiata. usufruisce dei locali della Scuola Secondaria di I grado di Ponte S. Pietro, i docenti ed il personale ausiliario e di segreteria sono assegnati dal Ministero, così come gran parte dei finanziamenti. La ricerca di risorse umane, logistiche ed economiche, sottolineata dal referente, viene fatta per migliorare ed articolare l'offerta, quindi si moltiplicano negli ultimi tempi gli sforzi per attività in rete con gli Enti Locali e con le Scuole Superiori, con le strutture territoriali come l'ASL o i centri di Volontariato. La mancanza di una sede propria condiziona molto le attività e gli orari dell'Associazione L'arcobaleno. Spesso, quando si prendono in considerazione le esperienze di volontariato si analizzano i progetti, i valori, la passione che accompagnano le attività, ma si sottovalutano le condizioni materiali e logistiche. Sostiene Graziella Valvassori *“La Parrocchia di Colognola ci permetta l'uso di 13*

aule per volta, noi contribuiamo economicamente per quello che possiamo con offerte, ma pagare l'affitto per una sede non sarebbe possibile: la cosa più difficile è arrivare ogni volta e non sapere quante aule sono disponibili e in quali aule possiamo andare per cui gli allievi non hanno sempre la stessa aula.”

Proprio a sottolineare l'importanza della logistica, va ricordato che la Scuola della Ruah ha avuto un forte sviluppo ed ha cominciato a ricoprire un ruolo importante nell'ambito delle agenzie di formazione per adulti immigrati, proprio dopo che la San Vincenzo ha messo a disposizione un numero adeguato di aule e di strumentazioni.

Nonostante i locali destinati a queste attività non possano essere arredati ad hoc, come i docenti vorrebbero, perché anche all'EdA ci si sente ospiti della Scuola Secondaria che svolge le sue attività nelle stesse aule al mattino, qua e là si notano segni di riconoscimento e di presenza dei corsi di alfabetizzazione: cartelli ed avvisi su iniziative interculturali, un poster appeso al muro, scritte in lingue diverse, orari (O-07/08/09R)

Il materiale didattico a disposizione di solito è costituito da un libro operativo per ciascun allievo, indispensabile per lavorare a casa; il testo viene scelto dai docenti in un'apposita riunione alla fine dell'anno e si differenzia a seconda del livello del corso; è composto di Unità Didattiche all'interno delle quali l'insegnante ricava le unità di lavoro relative a ciascuna lezione. All'uso del manuale ed alla presentazione dei manuali più aggiornati che il mercato offre è stato dedicato un incontro del corso di formazione per docenti organizzato alla Scuola di Italiano della Ruah in collaborazione con il CIS dell'Università di Bergamo. (O-31R)

Non è consigliabile - ha raccomandato il relatore¹⁵⁸ - usare le Unità Didattiche del manuale in modo pedissequo, piuttosto vanno ricostruiti percorsi flessibili all'interno delle stesse, le Unità di Apprendimento. L'Unità di Apprendimento si costruisce in base agli allievi e ai loro bisogni e all'obiettivo da raggiungere e diventa la strategia didattica più adeguata, in grado anche di ovviare alle assenze saltuarie degli apprendenti, perché è intesa come modulo flessibile, minimo concluso, coerente, finalizzato ad un solo obiettivo. Più Unità di Apprendimento andranno poi a comporre l'Unità Didattica suggerita dal testo. Un libro ideale, con la sequenza ideale non esiste, sarà il docente che, con creatività e flessibilità, adatterà i contenuti alle caratteristiche ed alle richieste dei suoi allievi.

¹⁵⁸ Note dal corso di Formazione per insegnanti della Ruah, relatore Dott.ssa Brozzone Costa

I materiali, quindi, si costruiscono man mano e per farlo i docenti hanno bisogno di molti testi da visionare. I docenti presenti ascoltavano interessati, ma le domande e le osservazioni evidenziavano già una pratica di questo tipo: “ *Chi lavora con gli immigrati sa che i migliori risultati si ottengono a partire dalle esperienze e non dal testo, noi usiamo anche testi autentici (cartelli, ricette, istruzioni per l’uso, contratti)* ”¹⁵⁹

Laura ci conferma che alla scuola della Ruah vengono messi a disposizione dei docenti vari libri, vocabolari e quaderni operativi interattivi che propongono attività con fotografie, giochi per preparare le lezioni di ascolto e conversazione. I docenti hanno anche predisposto dei faldoni di livello, nei quali gli insegnanti, dopo che hanno sperimentato una Unità di Lavoro ed hanno verificato che funziona, depositano il materiale e lo mettono a disposizione di tutti gli altri. In questo modo un insegnante può o crearsi un set di materiali utili facendo fotocopie dai libri o servirsi di quelle già predisposte dalle case editrici o utilizzare quelle che il collega ha messo a disposizione o crearne di nuove.

Particolarmente sensibile alla qualità e varietà dei materiali disponibili sono anche alla scuola dell’Associazione L’arcobaleno, dove accanto al libro base predisposto dalla scuola e costruito sull’esperienza con gli adulti immigrati quando ancora l’editoria del settore era carente, è a disposizione una biblioteca con più di 500 libri. “*Poi i docenti possono fare fotocopie, il materiale viene scelto dal singolo docente. Sono tutti assolutamente liberi di prendere i libri che ci sono e integrare il loro percorso . Usiamo anche materiale autentico giornali, orari dei treni, ricette....*” (I-03A)

I docenti alfabetizzatori al CTP vengono assegnati dal Ministero in base ad una graduatoria; la loro formazione non è specifica. Il gruppo operativo provinciale (GOP), che coordina i Centri EdA aveva negli anni passati portato avanti una politica di sviluppo professionale degli insegnanti alfabetizzatori per poter affrontare con efficacia il problema dell’insegnamento dell’italiano L2 agli stranieri. “*Da un po’ di tempo- sostiene il Referente del Centro- questa iniziativa si è fermata, ma ci sarebbe la necessità di riprenderla perché la situazione è sempre in evoluzione e i cambiamenti, le nuove esigenze, richiedono una adeguata formazione.*”

¹⁵⁹ Interventi dei docenti allo stesso corso

Il Centro EdA può assumere anche direttamente insegnanti a contratto d'opera, stabilendo in base ai titoli ed alle esperienze una graduatoria, poi è il Dirigente che fa una scelta sulla base della graduatoria interna.

Una scuola di Italiano dentro ad una Onlus opera in modo molto diverso relativamente alle risorse umane che sono volontari, siano essi insegnanti o operatori che si occupano di organizzazione e bilancio. Per la maggior parte non sono insegnanti professionisti, ma persone che hanno svolto o svolgono differenti professioni e arrivano alla Scuola con motivazioni diverse; una parte sono anche docenti, che non vivono il loro lavoro nella Onlus come professione, ma come un momento di volontariato: questo significa che prima c'è la famiglia, l'imprevisto, c'è poca disponibilità per le riunioni, per incontri extra lezione per predisporre il materiale. Viene privilegiata la relazione con gli allievi, insomma il volontariato ha il limite della non disponibilità totale di tempo e il la forza del desiderio di privilegiare il rapporto con gli allievi..

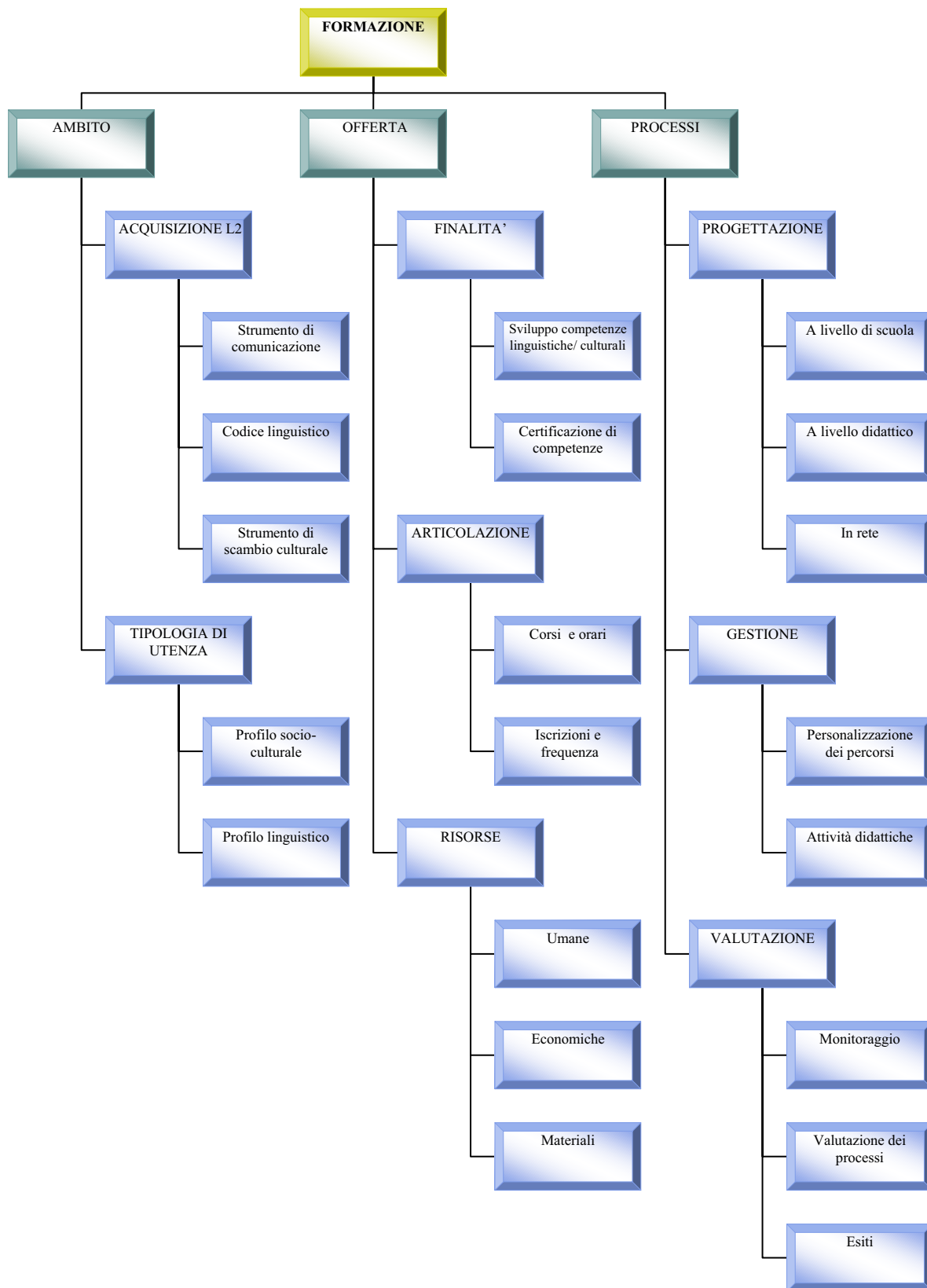
“Ogni volontario è una testa e un pensiero. I 65 volontari come gli studenti scelgono gli orari e i giorni nei quali venire a dare la propria disponibilità. Il lavoro più difficile è all'inizio dell'anno quando bisogna partire perché arrivano tutte le richieste e spesso non coincidono le disponibilità dei volontari con le esigenze della scuola di aprire dei corsi in determinate fasce orarie. Fortunatamente alcuni volontari hanno grande flessibilità, spesso c'è chi è in pensione ed ha più tempo a disposizione e può spostare i suoi orari, ma è più difficile con chi lavora e ti dà la disponibilità solo serale”. Aggiunge Laura - “Bisogna mettere in conto tanti imprevisti che il volontariato porta con sé la malattia, un viaggio, una visita medica, un problema in famiglia, quindi ogni settimana ci sono persone da sostituire e bisogna avere a disposizione altri volontari come supplenti. È un lavoro di coordinamento quotidiano”. (I-01R)

Per i referenti delle 4 scuole è molto importante la flessibilità delle risorse umane, sia oraria, sia mentale perché, di fronte ai bisogni ed alle realtà dei diversi allievi, tutti gli schemi e le aspettative i programmi “saltano”. L'unico punto fermo dovrebbe essere l'attenzione agli allievi che si hanno di fronte e la disponibilità a mettere in campo se stessi come persone e come professionisti. Non sempre è possibile. Sostiene Graziella Vavassori: *“Il volontario deve capire che ogni momento di scuola è importante, ogni momento è unico perché è uno sforzo per far sì che le persone vivano serenamente nonostante i loro problemi siano tantissimi. Perdere una*

persona non è perdere uno fra tanti, ma è il venire meno ad un' opportunità della nostra e della sua vita"

La disomogeneità fra i volontari è molta, sia perché il loro numero che è notevole, visto che le loro disponibilità orarie sono limitate, sia per il differente background professionale e bisogna creare un'unità di intenti. Per questo, in parte, c'è la formazione: sono stati organizzati dei corsi di Formazione, a volte finanziati dal Centro per il Volontariato, a volte organizzati grazie a risorse interne umane ed economiche. La formazione, però, è solo un aspetto, quello che emerge dalle interviste è anche di un'attitudine particolare che viene richiesta da tutti i referenti a chi insegna, un'apertura verso gli altri e verso le differenze. Qualcuno sostiene che ci deve essere anche la capacità di essere discreti, di non essere invadenti nell'imporre la propria voglia di aiutare e di essere curiosi.

Fig.6 Indicatori relativi alla Dimensione Formazione



Riepilogo

- I Referenti di scuola nelle interviste si soffermano sull'organizzazione dell'offerta formativa (orari, livelli di competenza, iscrizioni, gruppi classe) e ciò dimostra l'attenzione continua finalizzata a proporre un'articolazione dei corsi in grado di rispondere alle esigenze espresse da un'utenza tanto eterogenea.. Non è sempre facile riuscirci e le criticità (frequenza discontinua, abbandoni, certificazione delle competenze) vengono spesso sottolineate nelle interviste.
- Notevole importanza viene attribuita alle risorse umane, ma anche a quelle finanziarie e materiali. Viene ritenuta indispensabile una formazione adeguata per i docenti, siano essi professionisti o volontari e vengono auspiccate coesione e collaborazione fra gli operatori. Per quanto concerne le risorse finanziarie e materiali diventano elemento centrale per le Associazioni di Volontariato, che non dispongono di fondi pubblici certi e che, perciò, devono diversificare le fonti di finanziamento e preoccuparsi costantemente della logistica. per garantire la sostenibilità dell'esperienza.
- Progettare, governare e valutare l'esperienza e i processi attivati è l'importante compito affidato ad uno staff di coordinamento, che , secondo alcuni referenti, pur funzionando bene per gli aspetti organizzativi, trova difficoltà a sollecitare il confronto e la collaborazione sulla didattica e ad intervenire a questo livello.
- I riferimenti per quanto riguarda le competenze ed i contenuti da tener presenti nell'insegnamento della L2, sia come codice linguistico, ma soprattutto come strumento di comunicazione e di scambio culturale sono, per la maggioranza delle scuole considerate, le indicazioni del Quadro Europeo di Riferimento per le Lingue, anche perché in tutte le scuole viene offerta la possibilità della Certificazione CILS, che fa riferimento a quelle indicazioni.
- Particolare attenzione viene data, a livello organizzativo, agli allievi analfabeti o altralfabeti, che vengono inseriti in gruppi meno numerosi e affidati ad insegnanti esperte.
- Il colloquio in ingresso, la formazione delle classi e la flessibilità nei tempi delle iscrizioni sono aspetti che vengono tenuti continuamente sotto osservazione per garantire la sostenibilità dei percorsi formativi anche ad un'utenza caratterizzata da situazioni di precarietà lavorativa, abitativa, familiare.

4.1. DIMENSIONE ACCOGLIENZA

“ Tardo pomeriggio. Gli allievi arrivano alla spicciolata. L’insegnante si rivolge ai 10 allievi che ha di fronte con tono pacato e scandendo lentamente le parole. Li ha salutati uno per uno e ha chiesto loro notizie sui problemi di lavoro e familiari, chiede anche a chi non c’era alla precedente lezione se ha avuto problemi e come mai era assente. Attende da ognuno una risposta anche breve prima di rivolgere l’attenzione ad un altro. I banchi sono disposti a cerchio, sulla cattedra, alle spalle dell’insegnante un registratore, un libro ed un registro, che verrà compilato alla fine della lezione. L’insegnante lascia la porta aperta, sa che qualcun altro arriverà” (O-16E)

Queste note trascritte a seguito dell’osservazione di una lezione al centro EdA di Ponte S. Pietro mostrano in quanti modi, con quante piccole attenzioni che indicano cura, rispetto, sensibilità si possa declinare l’accoglienza nella consuetudine di una giornata di lavoro. Accoglienza si concretizza nell’atmosfera e nella disponibilità, nel facilitare l’accesso alle informazioni, nell’offrire solidarietà per superare la fase di provvisorietà.

4.2.1 ACCESSO

Nelle interviste i referenti sostengono che l’accoglienza nelle scuole è anche fisica, l’allievo deve capire che l’ambiente è aperto, protetto, che le persone sono lì per lui. Innanzitutto “accogliere” per la scuola significa, vista anche la tipologia di utenza, garantire l’accesso informando prima e facilitando, poi, l’allievo nella fase di iscrizione.

L’informazione più efficace, a detta di tutti gli intervistati è il *passaparola*, cioè, figlie che portano le madri o viceversa, amici che accompagnano un nuovo allievo perchè sono già stati in quella scuola e si sono trovati bene sia dal punto di vista dei contenuti e di ciò che hanno appreso della lingua italiana, sia dal punto di vista umano e delle relazioni, quindi il grande servizio di pubblicizzazione fatto dal passaparola è il risultato della credibilità che la scuola si è costruita nel tempo.

Maurizio Cividini sostiene che il metodo del passaparola serve, ma è necessaria anche l’informazione promossa dalla scuola attraverso volantini, locandine, manifesti diffusi presso le Biblioteche e i Comuni: *“Adesso abbiamo anche un sito internet, però non sappiamo se raggiunge molte persone fra gli immigrati, certamente viene visitato dai Comuni soprattutto per il fatto che noi abbiamo una relazione stretta gli Enti Locali per l’organizzazione dei corsi di italiano. Ciò ha permesso di poter diffondere la conoscenza del centro EdA e quindi la possibilità di “passare parola”*

non solo tra amici o parenti ma anche da parte di figure istituzionali come Assistenti Sociali, Insegnanti, Operatori ASL, Volontari e immigrati.”

Accoglienza significa anche mostrare che non ci sono pregiudizi od ostacoli di tipo culturale, a causa di stereotipi o differenze soprattutto di carattere religioso. Questo richiede molto impegno, come dimostra la storia del Progetto Cantadora. Infatti, per superare diffidenze e paure, le insegnanti impegnate nella scuola, per far partire il corso di alfabetizzazione per mamme straniere di religione islamica, hanno dovuto durante il primo anno, andare casa per casa a convincere i mariti, a rassicurarli che le mogli sarebbero venute a scuola, alla scuola dei loro figli ad imparare l'italiano e sarebbero state seguite da una insegnante donna. *“Abbiamo dovuto spiegare che i bidelli maschi non sarebbero entrati nell'aula ma se ne sarebbero stati fuori e, se c'era bisogno, sarebbe venuta la bidella femmina. Abbiamo, poi, messo in pratica effettivamente questa modalità e così piano, piano anche i mariti hanno avuto completa fiducia, le mamme hanno continuato a frequentare e abbiamo potuto lavorare insieme”*(I- 04C)

I depliant o i manifesti che tutte le scuole predispongono sono in molte lingue, le informazioni sono chiare e le indicazioni fornite sono quelle necessarie per arrivare facilmente ad una persona incaricata, perché all'immigrato non basta l'informazione scritta, ha bisogno di avere un rapporto diretto con qualcuno che lo rassicuri e lo supporti, è intimidito, teme di sbagliare. Inoltre un elemento da non sottovalutare è la condizione dell'immigrato neo-arrivato, magari non ancora in regola con i documenti o in attesa di asilo politico.

Si può notare sulla porta esterna, nei corridoi o lungo il tragitto che conduce ai locali di segreteria, dove si fanno le iscrizioni, che ci sono cartelli e frecce di indicazione.

(O-15/16/17/18 E)

Per facilitare l'accesso alle donne straniere, sempre impegnate con la famiglia e i bambini piccoli, sono state fatte delle scelte organizzative *ad hoc*: corsi dislocati sul territorio e corsi al mattino, ma quando ciò non è stato possibile sono state messe a disposizione una o due animatrici per intrattenere i bambini perché le mamme *“se li portavano sempre a scuola anche sulle spalle”* (I-03A). E' la scelta dell'Associazione L'arcobaleno.

Le insegnanti e le mamme italiane impegnate

nel Progetto Cantadora, che organizza sempre le lezioni durante l'orario scolastico per andare incontro alle necessità delle mamme, hanno pensato anche a chi ha

bambini in età prescolare *“Sono mamme sole, non hanno i mezzi per pagarsi la babysitter, la maggioranza dei bambini frequenta la scuola materna o la scuola elementare, ma ci sono i bambini piccoli ed ecco l’idea del babysitting di alcune mamme italiane per sostenere la frequenza delle donne iscritte.”*(I-04C)

La referente del Progetto racconta come il primo sforzo sia stato trovare un luogo disponibile ad accogliere i bimbi e le mamme, che non ponesse vincoli assicurativi insormontabili. Dopo la disponibilità della Casa Famiglia¹⁶⁰ di utilizzare dei locali per far giocare i bambini, la scuola ha finalmente offerto al progetto uno spazio. *“Quando c’è bel tempo, poi, i bambini vengono portati al parco. La zona è bellissima ci sono due bei parchi, tanto verde... abbiamo sfruttato le risorse del quartiere per il progetto”.* (I-04C)

4.2.2 IL COLLOQUI IN INGRESSO

Presso la scuola L’arcobaleno l’iscrizione avviene tutte le sere in cui la scuola funziona ed il luogo scelto per questa pratica è una saletta a pianoterra, facilmente raggiungibile. Quando una persona viene ad iscriversi deve avere il silenzio e tutta l’attenzione per sé, non devono esserci altri che entrano ed escono *“Quando una persona entra qui per iscriversi si siede e c’è sempre qualcuno per lui, che trascrive i dati, io se riesco chiacchiero un po’ oppure chiamiamo il mediatore della sua lingua.”* (I-03A)

Per la fase di accoglienza al Centro EdA, come alla scuola della Ruah è stato predisposto un questionario che serve per conoscere un po’ meglio gli allievi come persone e personalizzare i percorsi. I questionari per il profilo socio-culturale contengono domande che riguardano la scelta della migrazione, l’ambiente di vita e di lavoro, i progetti per il futuro. I docenti sono attenti a non invadere troppo, con le domande, la vita privata, anche per non dare l’idea dell’interrogatorio. (O-19E) *“Sul progetto migratorio non entriamo nello specifico per saper per quanti anni uno vuol rimanere qui, se definitivamente oppure no, con chi vive, però chiediamo, ad esempio, per quale motivo vengono a scuola ad imparare l’italiano e chiediamo anche se è per poter migliorare la loro posizione di lavoro e se chiedono solo una prima conoscenza dell’italiano, o anche una certificazione..”*(I-02E) La precisazione di Maurizio Cividini fa capire come il colloquio sia determinante sia per l’inserimento dell’allievo nel gruppo classe più adeguato a lui. La durata del

colloquio è molto variabile, dipende dalla possibilità che si crei un dialogo, tenuto conto della conoscenza della lingua italiana ma anche della conoscenza di un'altra lingua veicolare (francese, inglese) perché ci sono casi in cui c'è la quasi impossibilità di comunicare. *“In alcuni casi ad iscriversi vengono accompagnati, ma a volte si incontrano persone totalmente abbandonate a se stesse, che non sanno a chi rivolgersi e non hanno un minimo di strumenti di comunicazione, allora si riesce a stare insieme due, tre minuti cercando di dare indicazioni, e in questi casi il livello di comprensione della lingua è evidente, la capacità di comunicare altrettanto e quindi è facile capire in quale gruppo inserirli, perciò nel giro di pochi minuti il colloquio si esaurisce, è più un incontro.”*(I-07E). Durante il colloquio viene utilizzata una scheda con un format predefinito con alcune parti da compilare obbligatoriamente per uso interno e per la formazione delle classi. Di solito la scheda si divide in due parti, una anagrafica in cui si indicano l'età, la provenienza, la nazionalità e lo stato civile e una con il profilo linguistico in cui si indica il livello di competenza in L2.

4.2.3 CLIMA

Accoglienza è anche il momento di ingresso a scuola, quando gli allievi arrivano alla spicciolata e si incontrano nei corridoi prima della lezione.

Graziella Vavassori dice: *“quando arrivano i nostri ragazzi, ci mettiamo lì, ci raccontiamo, ridiamo, scherziamo a volte portiamo dei dolci e questo è un modo per far nascere la fiducia reciproca.”*

Ad eccezione delle mamme frequentanti la scuola del Cantadora, che sono legate agli orari pomeridiani delle lezioni dei loro bambini, molti allievi arrivano un pò prima. Aspettano, chiacchierando, che inizi la lezione; ci sono persone che ridono, c'è chi cerca casa, chi cerca lavoro, gli insegnanti si informano su come stanno andando le situazioni familiari dei nostri iscritti: è uno scambio continuo.(O- 23A)

Presso la scuola de L'arcobaleno, quando c'è un nuovo inserimento in una classe (per iscrizione, spostamenti,) l'allievo viene accompagnato nella classe assegnata, viene presentato agli altri, l'insegnante cerca di coinvolgerlo subito; di solito, all'inizio sembra timoroso, ma poi nei giorni successivi riesce a raccontare qualcosa di sé, questo serve per integrarlo nel gruppo per cominciare a costruire con lui il senso di appartenenza alla classe.

Tutti i referenti sostengono che la scuola, come spazio fisico e di relazioni è un luogo di incontro e ritengono questo la base perchè si apra una possibilità di

integrazione. *“Qui secondo me gli italiani e gli stranieri hanno un’ occasione per conoscersi e confrontare il rispettivo modo di pensare e di agire.... è proprio un’occasione di conoscenza che non c’è da nessun altra parte. Al lavoro non c’è lo spazio per fare questo, con i vicini di casa non ti apri subito, nella scuola le mamme straniere si relazionano poco con quelle italiane.”* (I-01)

Lo sforzo per predisporre un clima di apertura e disponibilità è lungo, perchè molti abitanti attorno alla scuola, guardano infastiditi l’andirivieni di tanti immigrati. La scuola è sentita come uno spazio protetto, ma anche nella scuola c’è molto da cambiare perchè non tutti sono disposti a scendere dalla cattedra, avere pazienza, comprendere le differenze culturali per esempio, *“quando un genitore o un parente di un immigrato viene a scuola è importante dare udienza, rendendo flessibili anche le regole di accesso ai locali, perché se lui mette piede nella scuola è un fatto eccezionale, bisogna accoglierlo, ascoltarlo.”* (I-04C)

E’ faticoso mettersi nei panni degli allievi e soprattutto capire le difficoltà culturali che esistono, perchè gli stereotipi sul “diverso” in tutte le culture esistono e generano paura, soprattutto se uno si trova in situazione di fragilità. La loro paura è quella di non essere accettati, di disturbare, di non essere capiti e la lingua può diventare davvero terreno di contatto per superare molti problemi.

La capacità di accoglienza si declina anche attraverso la solidarietà, che, nei primi anni, nelle scuole di italiano si è tradotta in aiuti molto concreti.

All’inizio erano donne sole e uomini soli che frequentavano la scuola, non erano ancora maturati i tempi per i ricongiungimenti familiari: in quel periodo le scuole erano vissute da apprendenti ed operatori anche come luoghi per rispondere molti bisogni primari: *“portavamo le donne a partorire, le seguivamo durante la gravidanza, fornivamo mobili e vestiti, accompagnavamo a richiedere i permessi di soggiorno e insegnavamo anche l’italiano”.* (I-03A)

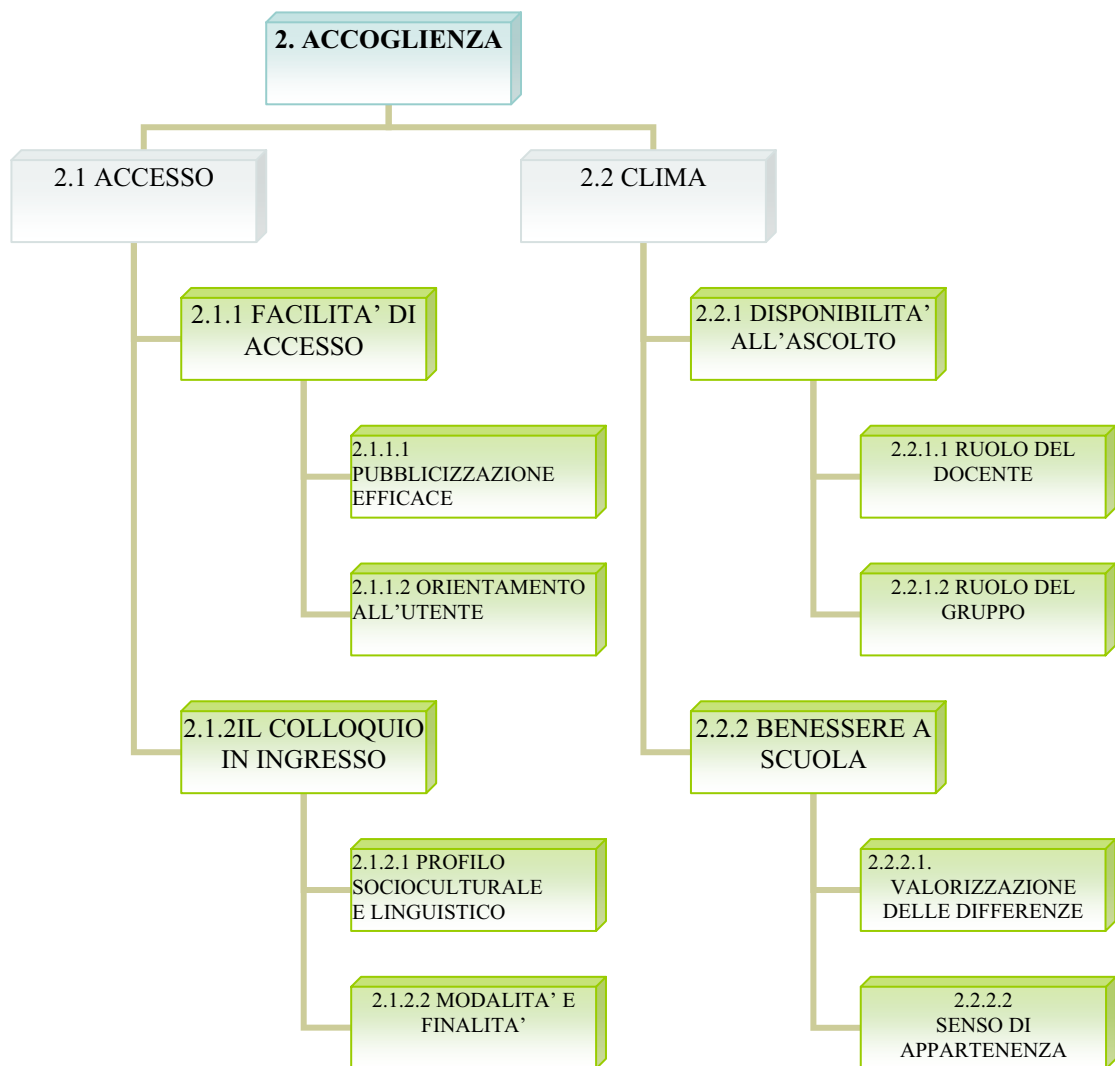
Oggi le scuole, confermano i referenti, non hanno abbandonato questa vocazione, perchè garantiscono informazioni agli allievi sulle Associazioni che nel territorio operano per rispondere alle loro esigenze ed alle emergenze. La differenza è che si lavora in rete: negli anni si è andata costituendo una rete territoriale ampia ed articolata a questo scopo, della quale tutte le scuole considerate sono nodi cruciali.

“Sicuramente l’ambiente che si crea nelle scuole per immigrati adulti è diverso, non c’è l’atmosfera istituzionale della scuola del mattino ... qui da noi in alcune classi si

respira più la voglia di relazione, di scambio...forse dipende soprattutto dalle motivazioni di chi insegna” conclude Laura Resta

All'interno della rete, le scuole di Italiano hanno un compito specifico, che è quello di essere elemento di mediazione nel rapporto fra i migranti e i referenti a cui rivolgersi per i bisogni primari sopra elencati, fornendo elementi linguistici indispensabili per un primo approccio ai servizi. Infatti la scuola, filtro con le altre strutture, può fornire stringhe utili linguistiche per domandare, ringraziare, chiedere informazioni, spiegare, e può fornire strumenti per interpretare cartelli indicatori, moduli, mappa della città, per telefonare, strutturando specifiche Unità di lavoro.

Fig.7 Indicatori relativi alla Dimensione Accoglienza



Riepilogo

- Il primo indicatore di accoglienza è la facilità di accesso alla scuola, intesa come adeguata pubblicizzazione, come orientamento degli spazi esterni ed interni ad un utente straniero (indicazioni evidenti ed in più lingue, ecc) e come presenza di personale per eventuali informazioni.
- Fondamentale è il colloquio in ingresso, sia per stabilire un primo contatto con il nuovo iscritto, sia per definirne il profilo socio-culturale (scolarità pregressa, provenienza, situazione familiare, lavorativa, abitativa...) e linguistico (livello di competenza in L2) che facilita un mirato inserimento nel gruppo classe.
- Il clima nelle 4 scuole considerate è caratterizzato da apertura alle differenze culturali, intese come opportunità e ricchezza e dalla promozione di solidarietà fra gli apprendenti.
- Accoglienza significa anche garantire agli allievi informazioni relative ai servizi di emergenza: l'essere in rete con un'ampia gamma di servizi di prima accoglienza per gli immigrati permette ad ogni scuola di fornire indicazioni precise e di essere punto di riferimento per gli utenti.

4.3. DIMENSIONE SOCIALIZZAZIONE

“Arrivano tutte insieme nell’aula ridendo e chiacchierando in lingua araba....sono 7 donne e si siedono nei banchi, l’ultimo banco della fila è per la maestra, che attende curiosa che abbiano finito di raccontarsi

Poi una di loro si rivolge a Barbara in italiano e traduce la richiesta dell’insegnante di iniziare la lezione. Comunicare è fondamentale: la lezione è sul lessico quotidiano parole “piene” attraverso cui farsi capire dai vicini, vengono scritte in grande su fogli e alla lavagna. A volte la maestra usa il mimo, suscitando l’ilarità di qualcuna, si aiuta con il francese, che per alcune delle presenti (tunisine o marocchine) è lingua veicolare...non sono abituate a prestare attenzione per un lasso di tempo lungo, qualcuna ricomincia a chiacchierare ...altre cercano di ripetere le parola o copiarle...”(O-26C)

In questi anni gli insegnanti hanno capito che imparare l’italiano è un bisogno fondamentale per i loro allievi per essere autonomi nella vita quotidiana e aumentare le possibilità di trovare lavoro, ma anche e contemporaneamente, per intessere relazioni, per sentirsi ed essere considerati “persone”.

Graziella Vavassori, a questo proposito, racconta nella sua lunga intervista *“Qualcuno tempo fa mi disse e non l’ho mai dimenticato «Quando una persona si rivolge a noi e vede che non riusciamo a capire subito ci ignora, si alza un muro perché è faticoso comunicare con uno che non sa parlare la tua lingua, allora smettiamo di essere è come non esistere, ci passano davanti e non ci guardano»*

Un corso di alfabetizzazione per stranieri non è solo un corso di apprendimento di una seconda lingua: la lingua diventa immediatamente relazione e, per queste persone che arrivano spesso sole, dopo innumerevoli traversie, è il mezzo per confidare ansie e paure o per cercare comprensione. Ecco perché i referenti sostengono convinti che questo tipo di scuola non solo è centrata sulla relazione tra le persone, ma si pone l’obiettivo di promuovere relazioni, incontri, di creare occasioni per far uscire molti allievi, e soprattutto allieve, dall’isolamento.

4.3.1 LA RELAZIONE EDUCATIVA

La prima relazione a scuola si instaura con l’insegnante ed è fondamentale. I responsabili delle scuole danno grande importanza alla motivazione che ha portato gli insegnanti, volontari o professionisti, a scegliere questo tipo di impegno, perché gli atteggiamenti personali influenzano il tipo di approccio con cui si costruisce la relazione educativa. Nelle interviste vengono tratteggiati differenti profili di insegnante ed una certa eterogeneità nelle motivazioni, che spingono molti a fare volontariato nelle Scuole di Italiano.

All'ex insegnante in pensione manca l'insegnamento, che ha vissuto un po' come la sua missione di vita, che ha significato per anni il farsi carico dell'apprendimento di un'altra persona e, nell'attività di volontariato, è mosso dall'affetto per proprio studente: nella relazione predilige l'aspetto della cura.

Poi c'è il volontario che percepisce l'immigrazione come un momento di sofferenza dell'altro, vive la sua esperienza come amore per l'altro e, quindi, ha un atteggiamento di estrema disponibilità all'aiuto, che interpreta anche accentuando l'aspetto dell'accoglienza. Di contro c'è chi interpreta la relazione con gli allievi immigrati come una relazione paritaria, sente di impegnarsi in un percorso di promozione e giustizia sociale e, quindi, scattano le varie aspettative ed attitudini del caso, soprattutto l'aiuto per l'inserimento sociale.

I giovani insegnanti sono curiosi, cercano la relazione e la scoperta delle differenze, l'insegnamento viene successivamente, infatti i responsabili sostengono che a volte è utile prestare loro attenzione, seguirli dotandoli di strumenti, perché la relazione con adulti stranieri, con i loro bisogni, le differenti culture è molto coinvolgente *“Sono spinti dalla voglia di conoscere questo mondo dell'immigrazione ed ogni tanto bisogna ricordare loro che c'è il libro, c'è l'unità didattica da concludere, la verifica da fare”* (I-01R). La maggior parte di questi giovani cerca nuove relazioni umane.,

Chi è in pensione vuole rendersi utile, dimostrare a sé e agli altri che può dare molto ancora e viene alla scuola di italiano incuriosito dell'immigrazione e sente di potersi impegnare, perché riconosce che lo spazio della scuola è uno spazio protetto anche per lui per entrare in relazione con le differenze. In questo caso c'è molto impegno, la disponibilità a fare e fare bene, anche oltre il proprio orario per comprendere e per svolgere al meglio un compito che a loro è stato affidato.

A volte intervengono nelle scuole anche ex allievi, che non frequentano più il corso di alfabetizzazione perché conoscono sufficientemente l'italiano e si rendono disponibili come mediatori o come supporto per i docenti, parlano anche della loro esperienza nell'apprendere l'italiano. Si rendono utili nel contattare gli altri ed aiutarli ...nel supportare l'insegnante per risolvere problemi particolari (interruzione di frequenza, ritardi). Rispetto a questa collaborazione, che indica anche la consapevolezza di una personale emancipazione, Barbara Cainer sostiene *“E' questo uno dei risultati di maggior soddisfazione: vedere le mamme che hanno seguito il nostro corso che continuano a frequentarsi, ad aiutarsi fra di loro pur mantenendo*

la comunicazione con noi, aiutandoci e aiutando le altre donne ad allargare la rete di relazioni.”

I 4 referenti confermano che, anche se vissuta con motivazioni differenti, l'attività è gratificante e positiva per la maggior parte dei docenti.

Il momento dell'incontro e della conoscenza è un momento chiave, in cui l'allievo si affida all'insegnante. Lo sforzo dei coordinatori è quello rendere consapevoli i nuovi volontari o i nuovi insegnanti di come, in quel momento, sia necessario concentrarsi sull'allievo, sui suoi bisogni, sui suoi timori e contemporaneamente non invadere il suo spazio e non porsi in una posizione di superiorità: *“il docente non deve credere di avere solo cose da insegnare, ne avrà molte anche da imparare”*. (I-03A)

L'insegnante tendenzialmente deve assumere un ruolo meno direttivo e più vicino a quello di tutor o facilitatore di apprendimento, che è più adatto nell'educazione degli adulti. Uno degli obiettivi nel gruppo-classe dovrebbe essere quello di costruire buoni rapporti fra pari, perché si impara moltissimo dai pari. Questo può avvenire utilizzando strategie che attivano la cooperazione: il confronto a coppie, la correzione reciproca, lo scambio di informazioni.

Un ambiente multirelazionale favorisce la comunicazione e lo scambio. E' utile inserire queste strategie, cercando anche di forzare perché in un gruppo di apprendimento di L2 la comunicazione non può essere solo bidirezionale (insegnante/allievo-i e viceversa).

Il gruppo apprendente è fondamentale ed ogni gruppo è caratterizzato da dinamiche relazionali molteplici che vanno attivate e sviluppate. Un altro elemento che gioca molto nella motivazione e nella costruzione di un gruppo attivo e coeso è il rispetto reciproco. Bisogna prestare molta attenzione all'errore, perché a volte gli apprendenti temono di perdere il rispetto e la stima dei compagni se sbagliano. Sono alcune note relative al confronto sviluppatosi nei gruppi di lavoro durante il corso di formazione per docenti alla scuola della Ruah.¹⁶¹ (O-30R)

“A scuola c'è un buon rapporto anche tra etnie diverse. Non si può fare un discorso generale però ho visto crearsi anche delle belle amicizie” sostiene Maurizio Cividini.

“I giovani volontari sono curiosi e spesso si creano delle amicizie con gli stranieri, per esempio c'era un giovane insegnante che l'anno scorso portava al cinema o al bar i suoi allievi e facevano lezione ovunque, a volte esagerando. Comunque queste

¹⁶¹ Note dal corso di Formazione per insegnanti Della Ruah, relatore Dott.ssa Monica Piantoni

amicizie sono belle e durano oltre la scuola” riferisce Laura, che prosegue parlandomi delle abitudini dei volontari ed anche della loro voglia di relazione. Sostiene che il volontario è quella persona che porta con sé il desiderio di impegnarsi anche oltre l’orario scolastico, accompagnando alcuni studenti al museo oppure a far una gita in città alta. *“C’è chi addirittura che non si accorge dell’orario e sta in classe un’ora in più, chi si ferma a chiacchierare, diciamo che si crea un clima amicale sia tra gli insegnanti, soprattutto quelli che si incontrano nella stessa fascia oraria e nei cambi d’ora, sia con gli allievi”*

4.3.2 LE DIFFERENZE CULTURALI

Una volta trovata la modalità per comunicare, possono sorgere problemi a causa delle appartenenze culturali, che frenano lo sviluppo di amicizie. Le lingue veicolano elementi culturali che possono creare incidenti critici o incomprensioni. E’ interessante riportare l’esempio narrato da Graziella Vavassori *“ Una sera in classe viene proposta una lettura che contiene la parola fidanzato; dopo aver spiegato brevemente il lessico del testo, ci si accorge che una ragazza non capisce proprio, gli altri ridono. Nonostante gli sforzi, il senso della lettura non passa, l’insegnante si sofferma ancora sul significato della parola “fidanzato”, cioè, spiega che prima del matrimonio c’è un periodo nel quale si frequenta una persona per conoscerla e per decidere poi se lo si vuol sposare e questa persona è il fidanzato. A questo punto la ragazza dichiara stupita che nel suo paese tutto non esiste, è la famiglia che decide con chi e quando una ragazza va sposa e l’amore viene dopo”*. In certi casi possono intervenire commenti un po’ indelicati, imbarazzati: questo succede tutte le volte che in classe si incontrano differenze culturali. L’insegnante deve essere accorto ed evitare che questo porti all’emergere di stereotipi o a conflitti: un modo per farlo è discutere spesso sulle differenti tradizioni ed abitudini e metterle a confronto per conoscerle, non per esprimere giudizi, introducendole nelle conversazioni come arricchimento.

Alcune insegnanti presenti al corso di formazione spiegano che la difficoltà di accettare le differenze culturali che passano nella comunicazione linguistica crea, a volte in classe, situazioni di irrigidimento: infatti se all’estero ognuno diventa patriottico e marca la sua identità, questo atteggiamento risulta ancora più forte quando si vive una situazione in terra straniera non da turista, spesso accompagnata da emarginazione e da bisogni, il che introduce atteggiamenti di difesa. Un insegnante aggiunge che questo atteggiamento, fortunatamente, cade in fretta perché

alla Scuola di Italiano gli allievi stranieri si sentono in un ambiente accogliente, rispettoso delle loro differenze e protetto.¹⁶²

Considerazioni simili si ritrovano nell'intervista a Barbara Cainer che afferma che l'aspetto delle differenze culturali è stato ed è al centro del progetto Cantadora, che vede un confronto continuo fra culture molto lontane, quella delle mamme italiane e quella delle mamme di cultura araba. *“Volevamo conoscere le loro origini, la loro cultura, avviare un rapporto di conoscenza, di socializzazione e l'abbiamo proposto con laboratori di confronto sui problemi comuni che abbiamo come donne e come mamme e donne”*

Sostiene che il risultato è stato positivo, anche se, è stato lento il percorso per riuscire a coinvolgerle, poiché la cultura araba non permette alle donne di manifestare certi pensieri, ma richiede loro, come mogli e come madri, di affrontare da sole i compiti che il loro ruolo richiede.

Avvicinarsi ad una lingua straniera, inoltre, se è quella del paese dove sei arrivato come migrante, può creare ansia, si ha paura di perdere la propria identità culturale e di farla perdere ai propri figli. Allora deve intervenire la fiducia, a cui si giunge solo con la conoscenza reciproca per la quale la lingua è ancora l'elemento centrale.

“ I corsi di alfabetizzazione ci aiutano a facilitare la comunicazione, ma il problema non è solo la lingua: è capirsi, conoscersi, frequentarsi, comprendersi.” (I-04C)

Ricorda che una scelta oculata del Progetto è stata quella di individuare come coordinatore di progetto non semplicemente un'insegnante, ma soprattutto una mamma italiana immigrata per alcuni anni proprio in un paese arabo, che ha potuto svolgere anche una funzione di mediazione culturale. *“Mi è rimasta una certa sensibilità da allora e quando vedo mamme straniere che vengono da noi, a scuola, ad iscrivere i propri figli, capisco le loro ansie e le loro aspettative.”* (I-04C)

4.3.3. GLI SPAZI DELLA SCUOLA

Gli spazi disponibili nella scuola e la loro organizzazione sono importanti per favorire le relazioni, a partire dalla disposizione dei banchi e della cattedra, se c'è. Solo una volta, nelle note relative alle sedute osservative, viene citata la cattedra, dato che nell'aula era stata mantenuta la disposizione tradizionale dei banchi utilizzata durante le lezioni del mattino. Di solito prevalgono scelte diversificate utili per sollecitare collaborazione, interazione, dinamicità delle relazioni anche se questo

¹⁶² Lavoro di gruppo-Corso di Formazione Ruah

significa per i docenti spostare i banchi all'inizio della lezione e risistemarli alla fine. La disposizione è flessibile e può cambiare anche durante la lezione, se l'attività lo richiede e cambiano, di solito, anche i posti occupati degli allievi.

Ci sono degli spazi adatti alla comunicazione, poiché gli studenti vivono la scuola anche come luogo di incontro; spesso se arrivano un po' prima, sostano fuori dall'aula parlano in cortile, nei corridoi. Si notano seduti sui gradini esterni intenti a chiacchierare fra loro, quindi alcuni spazi permettono anche di approfondire la reciproca conoscenza.(O-15/16/17/18E)

“Fuori dalla stanza destinata al colloquio ci sono persone che chiacchierano, c'è chi cerca casa, chi cerca lavoro, ci informiamo su come stanno andando le situazioni familiari dei nostri iscritti: è uno scambio continuo”.(I -03A)

Ci sono momenti che favoriscono le relazioni: al cambio d'ora i volontari si incontrano nell'aula di segreteria, dove ritirano il materiale di cui hanno bisogno e dove c'è la biblioteca. Anche gli studenti si incontrano prima della lezione per parlare fra loro: se l'aula non è occupata, molti sono già lì prima che entri l'insegnante, perché è uno spazio che riconoscono come rassicurante. Spesso si fermano fuori nei corridoi *“Adesso cercheremo di creare uno spazio per la socializzazione, in fondo dove ci sono gli armadi metteremo una macchinetta del caffè con dei divani in modo tale che gli studenti che aspettano di entrare possano avere un angolo dedicato. Non è una scelta casuale, pensiamo possa essere utile agli studenti appunto perché vengono da lontano o, a volte, sono nei dormitori e sono in giro tutto il giorno. Vengono molto prima della lezione magari anche mezz'ora, tre quarti d'ora, perché la scuola può essere per loro uno spazio aperto, un ambiente accogliente.”* (I-01R).

4.3.4 RETI AMICALI

Innanzitutto va detto che la scuola è un luogo privilegiato per poter dialogare fra italiani e stranieri e fra stranieri senza il timore di “fughe” o di conflitti. Fuori è tutto più difficile e quindi, spesso, è a partire dalla scuola che nascono e si sviluppano reti amicali . Questo porta gli allievi a “sentire lo spazio scolastico come un luogo di benessere, a cui sentirsi legati e i cui operatori sono persone con cui condividere ansie o momenti di gioia. *“ Lezione appena iniziata, arriva uno studente con la moglie e la figlia nata da pochi giorni per mostrarla ai compagni e all'insegnante con grande orgoglio. E' stata una festa per tutti”.* (O-16E)

Durante gli incontri di laboratorio del progetto Cantadora si respira un clima di complicità che è dovuto al contesto, perché tutte lì si sentono mamme, prima di tutto. Parlano le mamme italiane e quelle straniere che sanno l'italiano fanno anche da traduttrici dall'italiano all'arabo, e dall'arabo al berbero perché sono due lingue diverse. (O-27C)

Nei limiti del progetto, si può affermare, sostiene Barbara che *“Sono state abbattute delle barriere, dato che il lavoro è stato possibile perché un gruppo di mamme italiane volontarie si è offerto di organizzare in modo perfetto un servizio di babysitting. Quante mamme italiane affiderebbero il loro bambino a mamme islamiche per andare a parlare arabo? Dall'altra parte alle mamme straniere è stata offerta la possibilità di avere 3 ore alla settimana per se stesse, ore di libertà dalla famiglia, dai figli, dai mariti e questo è stato apprezzato tantissimo E' importante comprendere che questa esperienza di scuola è stata possibile proprio grazie a disponibilità e fiducia, perchè senza il servizio di babysitting questo progetto non sarebbe stato fatto”*.

A parte il clima favorevole alle relazioni che è indispensabile, è altrettanto importante che i docenti favoriscano attività linguistiche in forma di dialogo, utilizzino in classe radio, registratori, sollecitino gli allievi ad ascoltare la TV e ad usare internet. Non a caso in 3 scuole ci sono corsi di informatica. Questo abitua gli allievi ad un contesto in cui si utilizzano contemporaneamente molti codici. Per esempio, durante una seduta osservativa (O-18E) si registra che la docente propone un'attività di ascolto di un dialogo fra persone con accenti differenti, con in sottofondo musica e il brusio tipico di un bar. Gli allievi, all'inizio sono sconcertati, poi l'insegnante ripropone più volte l'ascolto e ogni volta comprendono qualcosa in più...è un modo per insegnare la lingua della quotidianità, quella che gli allievi dovranno capire e usare per entrare in contatto con nativi e connazionali.

Non solo, spesso, di fronte ad espressioni dialettali, idiomatiche, tipiche del parlato quotidiano la docente usa tolleranza, cioè non corregge subito la forma, ma, riconosce all'allievo di aver compreso il messaggio e solo successivamente propone altre modalità per esprimerlo.

Se uno degli obiettivi delle scuole di italiano è favorire l'ampliamento delle relazioni, aiutare gli allievi prima di tutto a raccontarsi, dentro la scuola devono trovare spazio anche la lingua dell'informalità, l'espressione dialettale o la battuta, curando che ci sia consapevolezza del registro che si sta utilizzando. Anche l'uso delle lingue

veicolari, quando è utile per la relazione e la comprensione può trovare spazio: ricorrere a volte, senza censura, all'uso dell'inglese, del francese o dello spagnolo favorisce uno sviluppo globale della comunicazione linguistica.

Infine, dalle note a seguito delle sedute di osservazione spesso si legge che gli insegnanti chiedono "Come si dice nella tua lingua?". Qualcuno è felice di poter pronunciare anche a scuola una parola nel suo idioma, altri, invece, si irrigidiscono e l'insegnante non insiste. E' un modo per manifestare accoglienza verso le lingue dei nativi, per mantenerle vive come strumenti di comunicazione, ma anche come oggetto di confronto di categorie strutturali e culturali.

4.3.4 ATTIVITÀ EXTRASCOLASTICHE

E' indiscutibile che un modo per favorire le relazioni e, in prospettiva, far nascere rapporti di amicizia nelle scuole è quello di organizzare attività culturali extrascolastiche e di svago che possano anche offrire occasioni per passare il tempo libero insieme.

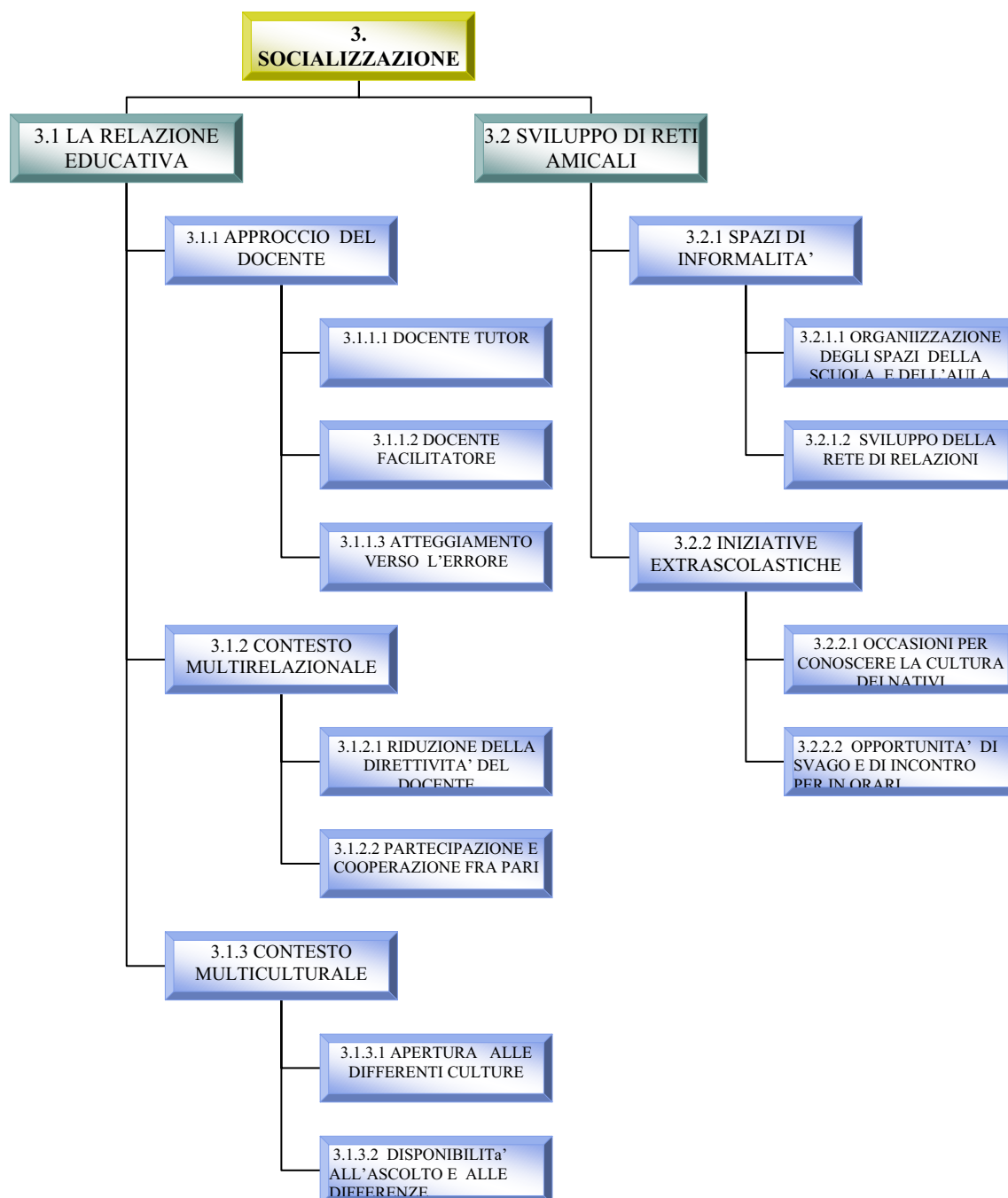
Questa attenzione è comune a tutte le scuole considerate nella ricerca e si manifesta con modalità differenti. Per esempio il Centro EdA ogni anno organizza una gita o più gite. Sono momenti in cui si crea un clima particolare e diverso. Maurizio Cividini ricorda anche che negli anni passati c'era più coinvolgimento e c'erano momenti meno formalizzati soprattutto nei periodi di Natale e del Ramadan, oppure per la festa di Abramo. *"In questi momenti la scuola organizzava attività per tutti gli allievi nei corridoi: si predisponavano dei giochi, si mangiavano dolci insieme per vivere festa, poi per una serie di motivi, qualche volta legati alla sensibilità di uno o due docenti, questa abitudine si è persa."*

Alla scuola della Ruah vengono organizzate visite al museo, visite in città Alta e feste interne alla scuola per tutti gli allievi tra cui la festa della Ruah a giugno, a cui la Scuola partecipa anche con la produzione di testi racconti degli studenti su una tematica particolare.

Tante sono le iniziative organizzate in questo ambito dall'Associazione Arcobaleno *"Per stare insieme organizziamo la festa Primavera o la festa di Carnevale in collaborazione con il Teatro Donizetti. Tutti si divertono, le ragazze marocchine ballano con i sudamericani, quando facciamo le feste, suona la nostra band, infatti quest'anno abbiamo prodotto un cd, abbiamo una band musicale che è nata all'interno della scuola con i nostri ragazzi, si chiama AKWABA, che nella lingua della nella Costa d'Avorio vuol dire benvenuti. E' una band di percussioni:*

suonano insieme allievi della Costa d'Avorio, del Burkina Faso, della Repubblica Nuova Guinea, del Mali, dell'Albania, del Senegal e dell'Italia. E' un gruppo interculturale e abbiamo trovato un maestro di musica eccezionale che li ha aiutati a confezionare un CD che speriamo di produrre!"

Fig.8 Indicatori relativi alla Dimensione Socializzazione



Riepilogo

- I referenti delle Scuole di Italiano sottolineano l'importanza della relazione educativa e quindi dell'approccio del docente. Sia che si tratti di insegnanti professionisti che di volontari la scelta di insegnare a stranieri adulti è una scelta importante, ma spesso le motivazioni sono diverse e compito della Scuola è anche di rendere il più coeso possibile, a livello relazionale e didattico, il personale docente.
- Nelle interviste vengono indicate strategie per favorire un rapporto meno direttivo, basato su metodologie cooperative ed attive che favoriscono la collaborazione, il confronto e l'autonomia, a partire dalla organizzazione degli spazi e dalla disposizione degli arredi dell'aula.
- La multiculturalità del gruppo classe a volte determina difficoltà, che i docenti ed i referenti cercano di affrontare serenamente insieme agli allievi. Infatti le differenze culturali spesso creano irrigidimenti che potrebbero portare anche a conflitti.
- La scuola è per allievi uno dei momenti dove costruire e vivere relazioni sociali e luogo dove sviluppare amicizie. Esistono spazi dedicati che possono favorire queste reti di relazioni, ma anche in classe utilizzando il tutoring o il lavoro a coppie si favoriscono le amicizie.
- Tutte le scuole organizzano attività extrascolastiche: gite, visite guidate, attività sportive. A volte, a partire dalla scuola nascono esperienze musicali, teatrali, di festa, che poi si sviluppano fra gli allievi autonomamente.

4.4. DIMENSIONE INTEGRAZIONE

“Si osservano le coppie di allievi che a turno provano a simulare una situazione in cui uno chiede informazioni all’ufficio postale e l’altro risponde. Sono seduti a coppie uno di fronte all’altro e questo, certe volte, permette a uno dei due di ricevere dall’altro qualche suggerimento, oppure qualche sguardo di assenso. La difficoltà di pronuncia delle parole, pur conosciute e lette sul libro è notevole e spesso i tentativi di domanda e risposta suscitano l’ilarità di tutti compresi i protagonisti. La lezione è divertente, inizialmente qualcuno ha tentato di rifiutare, ma poi tutti a turno si sono messi in gioco. Uno di loro commenta guardandomi « Eh, adesso se è sbagliato non fa niente, ma fuori ripeto nella mente tante volte le parole prima di parlare ...è tutto diverso» e sorride.” (O-15E)

4.4.1 CONOSCENZA DEI SERVIZI TERRITORIALI

Insegnare la lingua italiana, fornendo strumenti perché gli stranieri possano essere autonomi nell’accesso e nell’uso dei servizi, nell’ambito lavorativo e, in genere, possano svolgere un ruolo nel contesto sociale è uno degli obiettivi fondamentali che tutte 4 le scuole si pongono. Ognuna lo fa con una sottolineatura e una modalità differente, a seconda del tipo di utenza che copre con la sua offerta formativa: infatti le esigenze delle mamme iscritte alla scuola del Cantadora, preoccupate di relazionarsi correttamente con la scuola dei figli o il SSN, sono diverse da quelle dei giovani adolescenti stranieri che frequentano i corsi pomeridiani di lingua italiana del CTP di Ponte S. Pietro, che vorrebbero proseguire gli studi e magari frequentare un corso di formazione professionale. Tutti i referenti sostengono che è indispensabile fornire agli allievi strumenti per *“procedere nell’integrazione con le proprie gambe”* e, quindi, che se inizialmente è utile dare aiuto ed affiancare, non bisogna essere *“ingombranti”* e sostituirli nello svolgere determinati ruoli sociali.

“Gli allievi chiedono spesso ai docenti aiuto per scrivere un curriculum o compilare un modulo per la questura e ogni insegnante, qui alla Scuola Ruah è disponibile a farlo. Inoltre se qualcuno ha bisogno di indicazioni relative per esempio ai servizi di emergenza, ai servizi sanitari, all’affitto di un’abitazione, l’insegnante ha ricevuto una cartella con il progetto della scuola ed anche le notizie da diffondere sulle agenzie per l’immigrazione del territorio (Informalavoro, Caritas, dormitori, mense)”(I-01R)

Barbara Cainer sottolinea *“A volte qualche mamma mi ha chiesto di essere accompagnata al pronto soccorso, la prima volta devi essere disponibile ad aiutarle, la seconda volta che succede bisogna indicare loro la strada perché, poi, siano in grado di andarci da sole : è anche questo un aiuto, ma va detto che non tutte lo*

capiscono.” Nelle scuole c’è sempre a disposizione materiale informativo stampato relativo ai servizi. In alcuni casi particolari insegnanti o operatori specifici sono a disposizione per passare anche queste informazioni perché- sostiene Laura Resta- “*se insieme alla lingua passano anche regole del vivere in Italia e del vivere a Bergamo è l’inizio di un percorso di integrazione.*” Infine, dai vari enti territoriali giungono informative specifiche da diffondere, soprattutto dai corsi professionali, dalle ASL, dai Comuni è un primo passo per l’integrazione.... integrare vuol dire anche facilitare l’accesso di determinati servizi ed è bene che gli allievi l’informazione la ricevano a scuola e non per strada, perchè da parte dei docenti c’è la disponibilità ad aiutare nella illustrazione delle informazioni e nella compilazione di moduli.

4.4.2 SUPPORTO ALL’USO DEI DSERVIZI

Qualche anno fa l’attività per supportare l’integrazione era diretta, molti operatori o docenti si occupavano anche della ricerca delle abitazioni, delle pratiche alla questura, dell’assistenza sanitaria, ma oggi, grazie ad una rete territoriale efficiente, di cui le scuole fanno parte, queste attività trovano referenti specifici. E’ sicuramente questo un dato positivo che testimonia di un’attenzione continuativa rivolta ai migranti, grazie alla quale sacche di emarginazione stanno riducendosi, tanto che alcune scuole possono dedicare i loro sforzi ad iniziative specifiche, maggiormente legate all’ambito educativo per favorire l’integrazione. Ci riferiamo ai Corsi di Educazione Stradale in collaborazione con la Polizia Locale o agli interventi organizzati con l’AVIS per la donazione del sangue promossi dall’Associazione L’arcobaleno¹⁶³, in orario aggiuntivo rispetto a quello delle normali lezioni della scuola.

Un’interessante proposta che va in questa direzione è quella di Educazione Ambientale della Scuola di Italiano della Ruah sul tema dei rifiuti e del risparmio energetico, che viene svolta proprio in classe durante le ore di lezione. Proporre il tema dell’Educazione Ambientale agli stranieri, è una scelta sperimentale, “*Non abbiamo trovato esperienze di questo tipo neppure on line, noi pensiamo sia importante iniziare ad affrontare questi temi, perché spesso la concezione del rifiuto e del risparmio cambia a seconda del contesto culturale, cambia a seconda di come nel contesto di origine si trattano il rifiuto e il risparmio e spesso cambia nel*

¹⁶³ D-9A- Articoli vari su stampa locale

momento in cui una persona immigrata arriva in Italia, dato che si sente arrivata nel paese del benessere e quindi viene abbagliata dal consumismo.” E’ insomma un modo per aprire un confronto culturale ed anche per aiutare gli allievi a sentirsi futuri cittadini nel paese di approdo.

Al centro EdA, invece un’altra interessante iniziativa è stata - a detta di Maurizio Cividini – quella relativa ai corsi per pubblicizzare i servizi dell’ASL per le donne in gravidanza, per la cura dei bambini, per l’ambito dell’infanzia. *“Per tutto un anno abbiamo realizzato un progetto all’interno dei corsi per le donne dislocati territorialmente che era intitolato Aspetti un figlio? Aspettiamo insieme e il progetto consisteva nel fare conoscere alle donne straniere il servizio di cura della maternità dal momento del concepimento al parto e al momento successivo”* Questi incontri erano tenuti da personale dell’ASL e hanno prodotto un risultato sicuramente positivo: ci sono state diverse donne che hanno usufruito successivamente del servizio e probabilmente ne stanno usufruendo anche adesso e l’informazione si è ulteriormente diffusa. Purtroppo non è stato possibile riproporre l’esperienza per una serie di difficoltà interne all’ASL relative ai finanziamenti, ma l’esperienza produce effetti ancora oggi.

Tutti i referenti sono molto orgogliosi di questi percorsi un po’ “speciali” all’interno della scuola, perché sono progetti specifici che hanno coinvolto sia i docenti, che il territorio e sono stati molto apprezzati dagli allievi e si configurano come concrete iniziative per favorire l’integrazione.

4.3.4 ORIENTAMENTO SCOLASTICO E LAVORATIVO

Un aspetto importante per la promozione sociale e l’inclusione è l’orientamento verso ulteriori percorsi formativi o verso il lavoro. Favorire la prosecuzione degli studi, sia che si tratti di continuare nella formazione linguistica con corsi di livello più avanzato, sia che significhi tentare di ottenere la CILS o il diploma di licenza media, è uno degli impegni del Centro EdA. All’interno dell’utenza delle Scuole di Italiano, già orientata alla formazione, non è difficile trovare allievi interessati a continuare ad andare a scuola, anche perché considerano l’istruzione uno strumento per integrarsi e migliorare la loro condizione e le loro opportunità

“A chi vuole continuare gli studi all’interno di scuole professionali o superiori, mi riferisco per lo più a giovani, il CTP cerca di proporre opportunità, che vanno, quindi, oltre il corso di italiano che uno viene a fare per l’esigenza immediata. Per esempio la settimana scorsa qui sono venuti 2 insegnanti delle superiori per

proporre ai ragazzi e a tutte le persone iscritte ad un percorso di licenza media un corso di formazione in due istituti professionali.” (I-02E)

Nel corso degli anni anche docenti di altri istituti si sono rivolti al CTP, specialmente istituti che hanno attivato sperimentazioni. In uno di questi c'è una sperimentazione da anni che si chiama *Primo*, che è rivolta a persone che vogliono ottenere il diploma di ragioniere o di contabile amministrativo. Qui gli stranieri possono fare un primo anno, (infatti per questo si chiama *Primo*) in cui si valutano le loro competenze. Se hanno in genere competenze buone rispetto ad ambiti culturali generali, perché a volte sono laureati nel loro paese con competenze che non possono essere certificate da noi, possono passare direttamente dal primo al terzo o al quarto anno, qualche volta è successo anche al quinto anno perché potevano essere in grado di affrontare l'ultimo anno e l'esame di maturità. *“Noi spingiamo perché utilizzino queste opportunità e supportiamo anche gli allievi nello studio”* dice Maurizio Cividini, che racconta un'altra esperienza interessante, che mostra ancora di più, se ce ne fosse bisogno, come i CTP siano davvero fucine e punto di riferimento di varie iniziative: *“C'è stato un anno in cui con alcuni adolescenti si è fatto un percorso integrato con il CFP di Curno, in modo che qui potessero seguire alcune ore di italiano e di matematica e là frequentassero un percorso più legato al lavoro di carrozzeria: anno interessante perché ha avvicinato questi ragazzi al mondo dell'attività produttiva, anche se si trattava di un'attività protetta, dato che era un corso e non un lavoro vero e proprio, ma chiaramente loro lavoravano e acquisivano competenze in questo settore specifico, cioè quello della carrozzeria.”*

La ricerca del lavoro, causa principale di emigrazione, o il miglioramento della situazione lavorativa sono le motivazioni principali per la frequenza dei corsi. Va detto che in riferimento a questo ambito la lingua acquisisce una doppia funzione: da una parte serve per trovare il lavoro, dall'altra serve sul posto di lavoro; si tratta di una doppia funzione che è motivazione fortissima all'apprendimento e che gli insegnanti cercano di tenere sempre presente.

Prima di iniziare la lezione il docente si informa su come va il lavoro, se qualcuno ha avuto problemi e spesso gli allievi raccontano. Un ragazzo giovane accenna al fatto che aveva chiesto un lavoro, ma ci voleva l'automobile. (O-17E)

Alcune cose, per noi banali diventano problemi insormontabili per un immigrato. L'insegnante cerca di prospettare soluzioni anche a lungo termine, piuttosto che escludere delle possibilità anche se di difficile realizzazione. La motivazione va

spronata. Qualcuno avvisa che è in attesa di una chiamata per un lavoro e chiede di tenere acceso il cellulare. “ *Se non capisco, mi aiuti?*” chiede all’insegnante che si dichiara disponibile. Più tardi la telefonata arriverà. (O-17E)

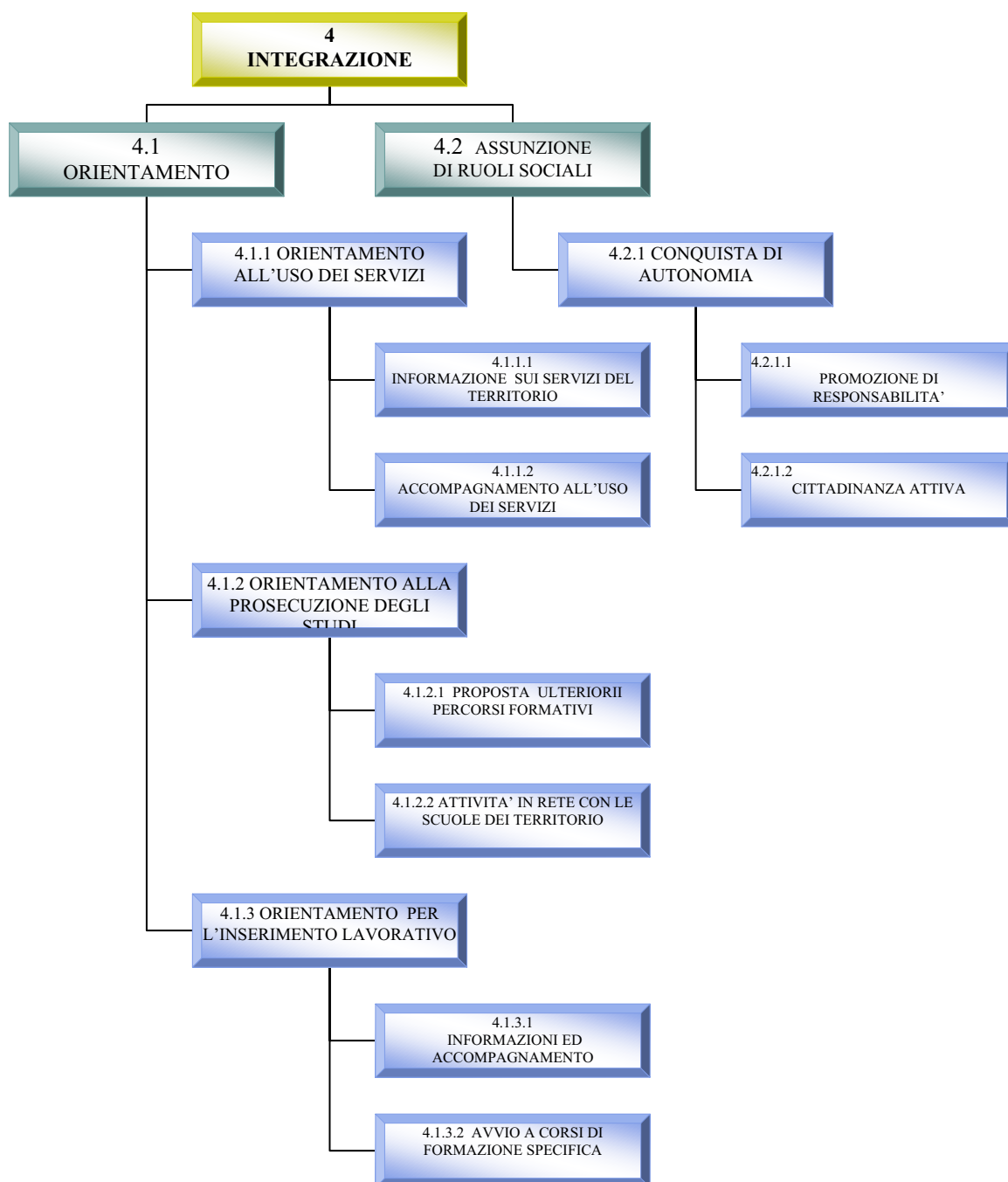
C’è un altro aspetto che riguarda il linguaggio specifico di vari contesti lavorativi: chi lavora in fabbrica o in edilizia usa termini diversi da quelli usati della badante o dalla colf, perciò a volte si cerca di personalizzare l’insegnamento anche in questo senso. Ci sono ambiti lavorativi in cui i registri linguistici sono differenti e gli insegnanti devono spiegare come la lingua cambi in un rapporto di lavoro orizzontale piuttosto che verticale, per evitare situazioni spiacevoli o imbarazzanti. “*L’uso del lei nelle forme di cortesia è importantissimo da insegnare subito- sottolinea Laura Resta- perché il non usarlo può creare conflitti. Molto spesso noi invitiamo i docenti ad utilizzarlo anche con gli allievi proprio per renderli consapevoli dei diversi registri*” linguistici.



Riepilogo

- Secondo le testimonianze dei Referenti delle scuole una educazione inclusiva che punti ad integrare nel contesto sociale deve innanzitutto favorire l’accesso ai servizi, all’istruzione e al lavoro.
- Compito principale della scuola è l’orientamento che si configura sia come adeguata informazione, sia come supporto all’uso dei servizi, sia come stimolo alla prosecuzione degli studi e all’inserimento in ambito lavorativo finalizzati allo sviluppo di una sempre maggior autonomia degli immigrati.
- Vengono riportati esempi di percorsi di educazione ambientale, sanitaria, stradale progettati dalle scuole di italiano e realizzati in collaborazione con gli enti territoriali; sono esperienze che si configurano come formazione orientata allo sviluppo della cittadinanza, ed esempi di percorsi di formazione professionale orientati all’inserimento lavorativo.
- L’acquisizione del linguaggio è un passaggio fondamentale perchè questo processo di integrazione si realizzi e viene sottolineata la necessità di fornire agli allievi il linguaggio specifico da utilizzare con gli operatori dei servizi, ma anche quello particolare dei vari ambiti lavorativi che ciascun docente può fornire ai suoi allievi personalizzando i percorsi formativi.

Fig.9 Indicatori relativi alla Dimensione Integrazione



5.

LA RICERCA EMPIRICA: IL LIVELLO DELLA DIDATTICA

Nel presente capitolo si relaziona sulle informazioni raccolte nei vari contesti attraverso sedute osservative che hanno avuto luogo durante le lezioni e attraverso 8 interviste a docenti professionisti e volontari operanti nelle 4 Scuole di Italiano (6 donne e 2 uomini, di età differenti e con differenti esperienze professionali)¹⁶⁴.

La scelta dei testimoni e dei momenti di osservazione è stata fatta tenendo conto della necessità di considerare tutte le scuole, dell'esperienza degli insegnanti in questo ambito, della disponibilità e dell'interesse dimostrato per la ricerca.

Questa fase è servita ad articolare ulteriormente gli indicatori, che erano stati individuati attraverso un processo di scomposizione del concetto base, definendone aspetti specifici osservabili. Trattandosi di ricerca valutativa, il risultato è un set di domande (riportato a conclusione di ogni paragrafo) finalizzato ad approfondire la conoscenza dell'oggetto di studio, alla raccolta di informazioni dettagliate utilizzabili dall'Ente (Scuola, Associazione) per definire e migliorare la qualità dei corsi di alfabetizzazione attivati e, soprattutto, a riportare le caratteristiche dell'offerta rispetto agli obiettivi generali che l'Ente o gli Enti erogatori avevano assunto.

Già i contenuti delle interviste ai 4 Referenti e le riflessioni a seguito delle prime sedute osservative avevano fornito indicazioni utili per strutturare una parte del set, cioè quella relativa al livello di scuola, quindi alle caratteristiche dell'offerta in termini di corsi e orari, alla progettazione in rete, alle possibilità di accesso per l'utenza ed alla flessibilità organizzativa.

Il livello didattico, quello della relazione educativa, della valutazione degli esiti, della riprogettazione necessitava di rivolgere l'attenzione ad altri attori, in particolare ai docenti e ai volontari, che nelle loro interviste, attraverso narrazioni, esempi, impressioni, ci dicono come sia possibile ed impegnativo articolare le 4 dimensioni (formazione, accoglienza, socializzazione ed integrazione) nella gestione quotidiana della classe e nella relazione reale con gruppi di apprendenti tanto eterogenei.

¹⁶⁴ Anna Cinetto e Ilaria Merlini (Ruah); Luisa Rolla e Rodolfo Panza (Centro EdA Ponte S. Pietro); Ileana Airoldi e Giulio Preziosa (Associazione L'arcobaleno); Elisa Maggi e Cristina Tremaglia (Progetto Cantadora).

La scelta di dare ampio spazio alle dirette testimonianze o alle narrazioni deriva proprio dalla consapevolezza, che è dalla voce degli attori in gioco che è possibile uscire dalla genericità entrando nella concretezza dell'azione didattica per coglierne i dettagli, punti di forza e di debolezza, esempi di buone pratiche.

5.1. DIMENSIONE FORMAZIONE: APPRENDIMENTO ED INSEGNAMENTO

“...la prima lezione che ho tenuto con queste mamme è stata interessantissima.... Mi ha sorpreso sentire queste richieste, tradotte da una di loro in grado di comunicare in italiano, «Vogliamo imparare delle frasi per parlare alle persone nella casa dove abitiamo... quando uno torna dall'ospedale noi cosa possiamo chiedere? vorremmo aiutarle... che frasi possiamo dire? oppure succede qualcosa di importante, nasce un bambino, cosa si dice?» mi ha stupito e incuriosito la loro situazione...non me lo aspettavo, mi sono resa conto di come sia importante capirsi, così in quella prima lezione ho incominciato a scrivere delle frasi alla lavagna secondo le loro richieste e le leggevo lentamente.” (I-11C)

La continua attenzione ai bisogni degli apprendenti richiesta dalla eterogeneità degli iscritti e dalle differenze culturali presenti in classe porta sia a rimettere in discussione il proprio approccio all'insegnamento, sia ad una costante ricerca di nuove strategie; la disponibilità ad essere flessibili ed a cambiare ciò che è stato preparato, ad abbandonare *routine* che caratterizzano, spesso, il modo di lavorare a scuola sono due elementi che si evincono dalle testimonianze dei docenti, siano essi professionisti o volontari.

La flessibilità riguarda anche i tempi di apprendimento, che sono legati a previsioni di massima, che variano quanto gli apprendenti stessi, i quali si differenziano per grado di padronanza dell'italiano, per stili di vita, dall'età, per motivazione, per provenienza. Inoltre, *“il progresso può non essere stabile e costante e la diversità di prestazione da un giorno all'altro non è infrequente”*¹⁶⁵ quindi, dove è possibile, gli insegnanti tendono anche a costruire gruppi ristretti o ad adattare al singolo l'insegnamento.

Nella sua intervista Rodolfo conferma *“Indubbiamente la flessibilità che ci viene richiesta è tale che anche chi non aveva intenzione di essere flessibile lo deve diventare: io, come i miei colleghi che sono qui da tanti anni, do per scontato che posso iniziare a ottobre con un orario e dopo due mesi cambiarlo fare 5, 6 settimane a 20 ore alla settimana e poi farne meno successivamente: c'è estrema flessibilità*

¹⁶⁵ F.Minuz, op.cit., pag.140

anche a livello orario e ciò è totalmente differente dalla scuola del mattino dove uno sa a settembre l'orario che farà per 18 ore ogni settimana”(I-07E)

La dimensione formazione è centrale in questa ricerca, che ha come oggetto i corsi di alfabetizzazione ed è stato possibile articolarla in vari indicatori. Possiamo considerare, infatti, l'approccio del docente, le caratteristiche dell'offerta, i bisogni espressi dagli allievi, la metodologia utilizzata, i contenuti proposti. Nello stralcio riportato in apertura al presente paragrafo si evidenziano la sorpresa di fronte alle richieste delle allieve, che a distanza di tempo riemerge dalla memoria in tutta la sua genuinità, ed anche la flessibilità dell'insegnante nel dare risposta subito, scegliendo il modo che al momento pare quello più adatto a veicolare conoscenze linguistiche, riconoscimento e comprensione verso l'altro, nonché disponibilità all'ascolto.

Di fronte alla semplicità e alla evidenza dei bisogni, che spesso si scoprono in itinere, si mettono in campo tutte le risorse a disposizione, secondo la testimonianza di Ileana: *“Quest'anno ho una prova difficile perché seguo gli analfabeti e devo mettere a frutto la mia esperienza, cioè trasferire la mia competenza nell'insegnamento della lettura e della scrittura con i bambini ad adulti che hanno 30 e più anni e che sono anche analfabeti nella loro lingua di origine. A queste persone manca proprio il riferimento semantico perché parlavano il dialetto e non sono stati scolarizzati, non sapevano tenere in mano la matita. Ho cominciato con il metodo fonemico a presentare le vocali, poi alcune parole che indicano oggetti che appartengono alla loro vita quotidiana e alle loro esperienze. E' dura anche se è bello, perché è una sfida e mi chiedo sempre se ce la farò...” (I-09A)*

L'adozione nell'Educazione degli Adulti di pratiche didattiche nate in ambito pedagogico infantile, come evidenzia Ileana, deve essere sempre vagliata e validata attraverso la sperimentazione in aula, perché si tratta di contesti diversi, basti pensare che a scuola gli alunni sono sottoposti ad addestramenti intensivi per l'apprendimento della letto-scrittura, cosa che non è possibile per gli adulti e che, nel caso degli stranieri, manca l'ampiezza di vocabolario che un allievo madrelingua, anche giovane, possiede.

Nonostante costi fatica, bisogna davvero e sempre rimettere in discussione le proprie convinzioni, ma lo si fa con entusiasmo, come sostiene Ilaria: *“Aver studiato lingue, in questo contesto, mi sembrava potesse essere utile e potesse agevolarmi davo per scontato che insegnare la nostra lingua non fosse tanto difficile, ma non è così... si danno per scontate tante regole grammaticali che noi usiamo senza sapere perché*

e ho dovuto riprendere i libri di grammatica e rivedere la regola e imparare a spiegarla. Quest'anno c'è un corso di formazione, io l'anno scorso ne ho seguito uno in modo autonomo, perché ci tenevo a formarmi, perché si deve essere sicuri delle cose che si dicono e mi è servito tantissimo.”(I-06R)

Assumere fino in fondo responsabilità ed impegno nei confronti degli adulti, che tutti i giorni gli insegnanti incontrano in classe, significa anche prendersi cura di loro e del loro percorso formativo: *“Mi preoccupa la frequenza irregolare, una viene una volta e poi ritorna dopo un mese, l'altra quando può, purtroppo Nella conversazione scarsi progressi, la più giovane mi ha fatto capire che sarà più facile che io impari l'arabo che lei l'italiano. Le ho chiesto allora come mai continua a venire e lei mi ha fatto un grande sorriso. L'importante è non perderla... e allora capisco che le serve essere a scuola...”(I-12C)*

Non si nota soltanto la disponibilità a mettersi in gioco nelle interviste agli insegnanti, emerge anche la professionalità acquisita con l'esperienza e con lo studio. Gli esempi portati testimoniano come flessibilità non significhi improvvisazione, così come capacità di accogliere richieste e di comprendere difficoltà non corrisponda a superficialità o ridimensionamento del proprio impegno nel processo di insegnamento della lingua.

Ilaria ci dice che è abituata a lavorare per Moduli o Unità Didattiche attraverso cui si trattano argomenti pratici come famiglia, posta, banca, lavoro, che puntano, fra l'altro, a presentare il lessico che si usa più frequentemente nella quotidianità. Nella programmazione, infatti, gli insegnanti cercano di tenere presente la realtà in cui sono inserite le persone in modo da riproporne in classe i dialoghi, dato che l'insegnamento a donne e uomini adulti è tanto più efficace quanto più chi apprende riconosce nelle lezioni e nei testi la vita reale.

“La grammatica si presenta, ma non troppe regole, perché l'importante per il livello base è comunicare e capire, quindi più dialogo, più termini pratici... a volte sono loro stessi che ti chiedono qualcosa o ti chiedono cosa vuol dire una parola, oppure ti portano un documento da compilare”.(I-06R)

Infatti, come molte interviste sottolineano e particolarmente quella a Luisa, docente presso il Centro EdA, va mantenuto uno stretto legame tra la lingua che gli allievi parlano nel quotidiano e la lingua che incontrano a scuola; dare troppo spazio alla grammatica significa ignorare le fasi dell'interlingua e presentare una lingua già strutturata, perfetta, cioè la lingua *“che si studia a scuola”* e che non viene usata per

comunicare nella quotidianità . *“Ho presente schemi grammaticali, liste di lessico ma, in questo modo, una persona non apprende una lingua: io queste cose le metto da parte... sicuramente utilizzo la grammatica non è al centro del mio insegnamento”* (I-08E)

Optare per una grammatica “ciclica”, cioè le cui regole vengono ripresentate periodicamente in modo che gli allievi si sperimentino su di esse in differenti fasi del percorso di apprendimento, può favorire una riflessione sulla lingua ancorata alle esigenze ed alla comunicazione. E’ una raccomandazione emersa dagli esperti che hanno condotto il corso di Formazione alla Scuola della Ruah. Va anche tenuto in debito conto il fatto che l’insegnamento della grammatica risulta molto difficile per allievi debolmente secolarizzati, che non colgono la relazione fra il modello di lingua presentato e la lingua effettivamente usata. *“Può essere utile ricorrere, perciò, ad una presentazione induttiva della grammatica, cioè da un’ampia casistica, ricavare schemi di comportamento linguistico”*¹⁶⁶

Luisa ci racconta: *“Fuori si incontrano tante lingue, tante variazioni regionali, io faccio anche ascoltare brani in dialetto bergamasco, napoletano, oppure faccio sentire l’italiano parlato a Roma, quello della scuola, dei telegiornali, così si rendono conto che ci sono tante varietà linguistiche e fra tutte queste c’è anche l’interlingua che parlano gli immigrati. A volte propongo un interlingua avanzata che si avvicina di più all’italiano, di chi sta in Italia da tanto tempo, altre volte presento l’interlingua iniziale di chi è appena arrivato in Italia.”* (I-08E)

Va sottolineato che anche l’insegnamento della lingua scritta, che è una forma di comunicazione fortemente specializzata, diventa motivante quando la comunicazione orale è fortemente orientata all’autenticità, come suggerisce Luisa. Nella comunicazione orale autentica l’allievo ritrova l’intreccio fra oralità e scrittura che è proprio della quotidianità e trova maggior motivazione ad un apprendimento che può finire per essere considerato come esercitazione artificiale e addestrativi.

La lingua, al di là della forma, veicola contenuti specifici e anche differenze culturali; Anna ci conferma che, a volte, parlando di abbigliamento, di cibo, della famiglia, emergono diversità e si accendono discussioni animate perché non sempre è facile confrontarsi con l’altro. *“Io davo per scontato che essendo tutti stranieri ci fosse estrema solidarietà, comprensione e apertura e, invece ho riscontrato la difficoltà a capire e ad accettare le differenze.”* (I-05R).

¹⁶⁶ F.Minuz, op.cit. p.137

Questa affermazione ci permette di riflettere su uno stereotipo molto diffuso, cioè quello che classifica sotto il termine “straniero” tutti i non nativi, quasi che questa classificazione corrispondesse un modo di pensare, vivere, comunicare omogeneo. Nelle classi di allievi stranieri adulti, in realtà, si mettono in moto dinamiche che si verificano anche in situazione non scolastica, si mettono in gioco usi, credenze, costumi, valori e rappresentazioni del mondo che possono confliggere. Sono la professionalità e la capacità di mediazione del docente che permettono di valorizzare le differenze, far cadere diffidenze e barriere e non solo di accogliere, ma di educare all'accoglienza.

Le differenti culture riflettono anche un modo diverso di porsi nei confronti della scuola e del docente e bisogna - secondo il parere di alcuni intervistati- riuscire a mediare perchè sono adulti ed hanno delle aspettative ben precise sull'apprendimento e su quanto e come possono impegnarsi: *“C'è l'allievo indiano che entra e mette già il suo nome sul registro e poi si aspetta che tu corregga il compito e glielo ridia, c'è chi invece è più tranquillo, per esempio, il marocchino è meno rigoroso, poi c'è proprio chi aspetta la tua valutazione sull'attività che ha svolto per proseguire. Questi sono aspetti che portano a delle problematicità, ma si cerca di arrivare ad un compromesso e dare spazio a tutti.”*(I-06R)

E' spesso diffusa fra gli allievi una concezione dell'insegnamento come trasmissione verticale del sapere dall'insegnante all'apprendente, si tratta di rappresentazioni che fanno riferimento alle società o ai gruppi sociali di provenienza. Per gli apprendenti cinesi si parla addirittura di “classi silenti” e si è riscontrato alla radice di questo comportamento un diverso valore attribuito al silenzio ed al rispetto per il docente. In queste situazioni è bene adattare la propria metodologia alla classe, introducendo gradualmente conversazioni, giochi o simulazioni che vengono considerate da alcuni allievi inappropriate ed inutili e possono essere vissute come forzature.

Qualche testimonianza si sofferma sulle difficoltà di insegnare agli altralfabeti o agli analfabeti, perché le strategie da utilizzare sono spesso lasciate alla creatività del docente. *“La grafia per molti allievi è una difficoltà perché magari nella loro lingua hanno le vocali, ma non le scrivono perciò il suono non è corrispondente alla scrittura: ho provato ad insistere su esercizi sillabici di scrittura di parole ed è per questo che in questa fase mi dedico tanto alla scrittura, ma sarà la cosa migliore?”*(I-09A)

Si comprende da quest'ultimo quesito che gli insegnanti sono spesso lasciati soli a dare risposta ai bisogni di apprendimento dei loro allievi e questa situazione di incertezza produce il bisogno di cercare un confronto con i colleghi o indicazioni su pubblicazioni specifiche. Infatti questi due temi appassionano molto tutti gli insegnanti intervistati.

Nel primo caso, ci si lamenta delle scarse occasioni per un confronto o si esprime voglia di collaborazione: *“È un problema... da anni cerchiamo di fare degli incontri tra di noi, a livello didattico, abbiamo pensato di organizzare gruppi di docenti volontari per un confronto sulla didattica, ma partecipano poche persone. A volte viene usata la posta elettronica che funziona fino ad un certo punto, poi abbiamo utilizzato anche dei faldoni dove lasciamo esperienze o proposte di prove di verifica, a disposizione degli altri, ma non ho modo di sapere quanto effettivamente funzionino. È un processo molto lungo e poi c'è ricambio di docenti....”* (I-05R)

In alcune interviste si riconosce l'utilità di uno staff di coordinamento o di progettazione che dovrebbe tenere d'occhio la situazione generale rispetto alla frequenza, perché c'è il problema degli abbandoni, dei rientri, c'è l'inserimento nella classe dei nuovi arrivati, quindi bisogna monitorare abbastanza frequentemente i processi: *“ noi ci troviamo una volta al mese, e a volte bisognerebbe essere più tempestivi....”*(I-07E)

Luisa auspica dei cambiamenti nell'organizzazione per renderla ancor più flessibile con l'introduzione di moduli della durata di alcuni mesi, ma ritiene che per poterli attuare sia necessaria una condivisione di strategie e metodologie fra colleghi che ancora manca.

Durante gli incontri di coordinamento fra gli insegnanti (O-14E; O-20A;O-21A) si affrontano tantissimi temi, si parte sempre con grande determinazione sui problemi organizzativi, ma, poi, quando si affrontano le difficoltà o le sorprese o le soddisfazioni legate all'attività con gli allievi, tutti intervengono, c'è chi racconta dei progressi che sta finalmente registrando, chi dei problemi di lavoro di un allievo o delle assenze di un altro, chi ha un suo metodo e lo condivide per predisporre il materiale per le lezioni, ma ci sono anche scontri vivaci *“Ci sono approcci diversi che partono da presupposti teorici diversi,-conferma Rodolfo- relativi a come insegnare la grammatica, al test in ingresso e questo a volte porta ad una certa conflittualità e, a volte, avvengono dei dibattiti particolarmente accesi”* (I-07E)

Nel secondo caso, la disponibilità di testi o di strumenti multimediali, dai quali attingere idee o la costruzione di materiale specifico, al quale ricorrere durante le lezioni, vengono ritenuti importanti per differenziare i percorsi e personalizzare l'insegnamento. Anna ci racconta: *“Quest’anno abbiamo cominciato ad usare il video, ho fatto vedere un film era la storia dell’orchestra di piazza Vittorio, un’orchestra multietnica, era la storia vera di come si è formata ed è piaciuto tanto perché si sono identificati con i personaggi; io l’ho usato come pretesto per poi parlare un po’ di questa esperienza positiva di integrazione... poi c’erano le loro musiche e questa cosa li ha molto commossi.”* (I-05R)

“Abbiamo un libro di testo, ma io uso anche molte fotocopie di altri testi, sia per esercizi che per letture. Quest’anno c’è anche del materiale audio, sia le loro cassette, sia registrazioni dalla radio, materiale autentico. A livello di lettura c’è il volantino, la ricetta delle medicine, il modulo che devono compilare.....cerco di utilizzare materiale che loro possono trovarsi sottomano anche a casa”. (I-06R)

Il tema dell'autenticità dei testi nell'insegnamento della lingua straniera e seconda è controverso fin dalle prime formulazioni, tanto che negli anni '70 era diventato una bandiera. Secondo F.Minuz¹⁶⁷ non è l'autenticità del testo che è sufficiente per portare in classe un flusso comunicativo naturale, perché anche un testo autentico può essere trattato in modo inautentico, ma è, piuttosto, lo sforzo di costruzione di senso, che avviene nella comunicazione didattica grazie alla mediazione del docente, che permette agli allievi di manipolare, utilizzare, rielaborare il testo e trarre vantaggio immediato dall'uso di testi autentici.

Elisa, all'interno del corso del Cantadora, ha predisposto un vero quaderno operativo e ci mostra con orgoglio il faldone che ha organizzato per le sue allieve. *“Tutte hanno un faldone già strutturato, dove inseriscono di volta in volta il loro materiale. Il faldone è diviso per temi che comprendono degli esercizi grammaticali, dei testi, la parte dei dettati, è materiale che mi sono costruita nel tempo e che loro si aggiornano secondo le necessità, di volta in volta”.* (I-11C) Elisa precisa che bisogna dare agli allievi un minimo di sicurezza, di autonomia, per imparare ad usare il materiale in modo autonomo, perché la lezione non è esaustiva *“...e poi sono adulte, dando loro del materiale che si gestiscono, le responsabilizzo non le costringo solo ad un determinato libro”.*

¹⁶⁷ F. Minuz op.cit, p.106

Avere a disposizione il materiale di lavoro anche a casa è sicuramente un obiettivo che permette gradualmente agli allievi di reinserirsi velocemente nel gruppo o nel percorso dopo periodi di assenza, infatti la frequenza discontinua è sempre un dato con cui fare i conti, poiché è strettamente connessa alla situazione di precarietà e di incertezza, che gli immigrati adulti vivono, soprattutto se neo-arrivati.

“ Se il gruppo è omogeneo l'assenza può venire facilmente compensata perchè c'è il gruppo che aiuta, si fanno giochi di ruolo, drammatizzazione, si recupera la struttura comunicativa ripetuta, giocata, più volte e l'esercizio serve a tutti perchè non si fa altro che rinforzare ciò che è già in parte acquisito.” (I-09A)

Le assenze ripetute diventano, invece, un problema e allora effettivamente, se il gruppo va avanti, l'allievo nel reinserirsi rimane a disagio e ha bisogno di un supporto personale. *“ Quando l'insegnante si dedica al recupero di un allievo assente da un po', gli altri non sempre hanno un atteggiamento comprensivo e paziente, manifestano disappunto ogni volta che l'assente deve essere reintegrato nel livello del gruppo, perchè c'è in tutti la voglia di imparare, è un bisogno urgente. Poi il clima sereno, e l'aver sviluppato senso all'appartenenza al gruppo è importante, fa superare anche queste difficoltà”.* (I-10A)

Un altro argomento ricorrente nelle interviste e sul quale tutti gli insegnanti si dimostrano molto sensibili è la valutazione; afferma Ileana con soddisfazione:

“Dopo un anno, la loro capacità di comunicare fa progressi, soprattutto nel lessico, nella lettura direi che si fanno buoni progressi, c'è chi legge in modo più scorrevole e chi più stentato, il riconoscimento delle lettere c'è, anche il riconoscimento dei suoni più difficili, un testo semplice lo capiscono, mentre la conversazione è stentata, non è a frasi ma è a parole piene.” (I-09A)

Così, in breve, ci dà una valutazione del suo lavoro e la capacità di sintetizzare punti di forza ed elementi di difficoltà evidenzia che questa sorta di monitoraggio è costante, che l'attenzione all'efficacia del percorso è sempre presente, anche se, come commenta Anna, *“la lingua italiana è difficile! Ogni volta che riesci a far passare una regola ci sono tantissime eccezioni. La difficoltà è che per insegnare una lingua ci vuole un sacco di tempo a volte mi capita di chiedermi che cosa hanno imparato e rimanere incerta...a volte i risultati non si vedono subito...”*(I-05R)

La necessità di avere il polso della situazione è cruciale anche perché le variabili sono tante ed intervengono diversamente: contano la frequenza, la metodologia, la tipologia dell'utenza, le abitudini di vita. *“C'è una grande differenza tra chi è*

continuamente a contatto con la lingua italiana e i cui progressi si vedono abbastanza velocemente e chi, in tanti anni di soggiorno in Italia, continua ad avere problemi di comunicazione, ad avere delle difficoltà.... sono i casi tipici delle donne, le casalinghe che in casa parlano solo la loro lingua non hanno occasione di frequentare nessun italiano nemmeno per far la spesa...” (I-12C).

Per poter valutare anche gli esiti dei singoli allievi si predispongono le prove di verifica. Ilaria sostiene: *“Solitamente proponiamo delle prove calibrate sul gruppo classe, non dei veri e propri test; i test vengono proposti negli esami per la certificazione: faranno delle prove che esulano dalle attività che si fanno in classe perché sono le prove standard, mentre per la nostra valutazione io ripropongo le stesse attività che facciamo in classe. Loro sanno che faccio verifiche in itinere, ogni volta che mi sembra opportuno anche e soprattutto per dar loro la possibilità di misurarsi, di vedere fino a dove possono arrivare.” (I-06R)*

Avendo adottato moduli che durano 3 mesi, alla scuola della Ruah si stanno sperimentando prove che dovrebbero essere concordate con tutti. *“In realtà non tutti hanno applicato queste prove comuni, comunque ci siamo almeno accordati sul tipo di prove da somministrare, che definiscono chi continua a quel livello perché ha raggiunto gli obiettivi e chi invece è ad un livello più basso e a questi allievi si propone di ripartire nei tre mesi successivi dall’inizio” (I-05R)*

Per gli allievi che fanno il corso per la certificazione c'è anche l'esame che mette abbastanza timore, ma ogni anno molti si iscrivono perché garantisce loro una documentazione che può essere utile per il lavoro.” *Quelle iscritte all'esame mi chiedono sempre di fare il dettato perché si evidenziano le loro difficoltà così a casa si allenano, nei compiti sono molto rigorose. “(I-11C). Sulla scelta di presentarsi all'esame CILS influisce la scolarità pregressa, perché le donne che hanno un buon bagaglio culturale hanno una motivazione più forte, vogliono superare la scarsa autostima derivata dalla perdita di autonomia dovuta a difficoltà comunicative.*

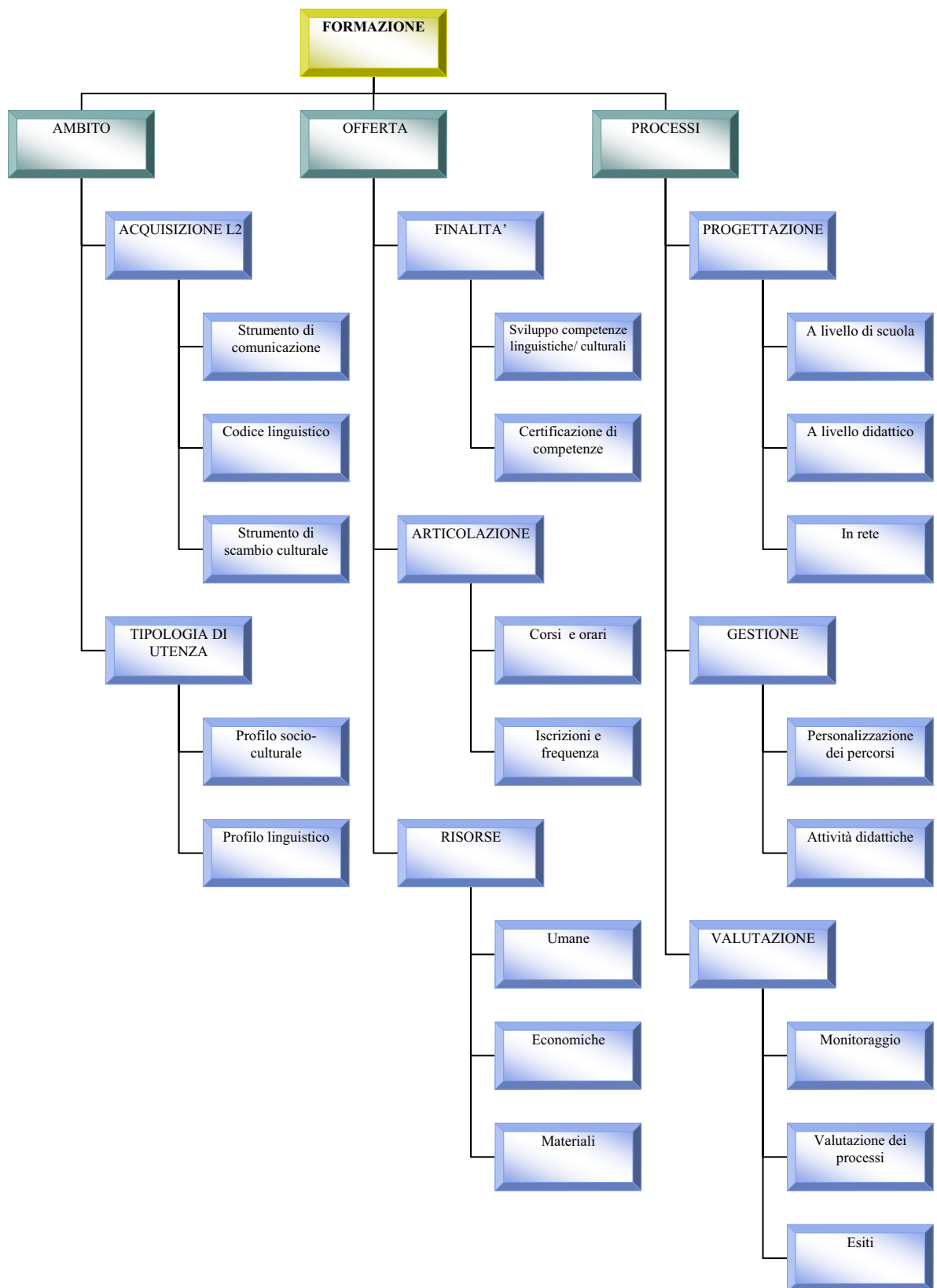
“L'anno scorso sono venute con entusiasmo però per riuscire a far fare l'esame verso aprile ho dovuto ad andare a suonare i campanelli, perché accampavano scuse. E' stato interessante quando, dopo averle convinte, facevamo le simulazioni di prove dell'esame degli anni precedenti si rendevano conto che potevano superarlo, quasi ne erano stupite. Anche l'ultimo giorno ho dovuto raccomandare la presenza, avevano paura e volevano scappare prova sembravano bambine saltavano dalla gioia, erano felici perché erano riuscite a superare questa prova e per loro era quasi

impossibile.” (I-11C). In queste occasioni è importante che l’insegnante riesca a comunicare fiducia e a dare supporto, a ridimensionare l’errore o a far superare il rifiuto psicologico legato alla prova ed al suo esito, considerato come un giudizio definitivo.

Riepilogo

- Il processo di insegnamento apprendimento va orientato all’azione, cioè orientato verso la realtà, quindi gli insegnanti preparano in classe eventi comunicativi che l’apprendente possa utilizzare nella vita quotidiana.
- L’italiano è una lingua molto articolata sul piano morfologico, lessicale, fonologico e poi ci sono variazioni sul piano regionale. Con questa tipologia di allievi non bisogna essere troppo rigidi nella forma perchè sono immersi in contesti dove l’uso della lingua è pieno di contaminazioni dialettali, di modi di dire e si usano tante semplificazioni nel parlato.
- Quando l’insegnante non conosce nulla della lingua madre degli apprendenti non si riescono ad anticipare o a capire le difficoltà che incontrano, è necessario ricorrere alla sperimentazione, all’esperienza o agli stessi allievi.
- Per superare incertezze e dubbi la formazione (corsi specifici, letteratura di settore) e la condivisione (incontri di staff e di programmazione) vengono indicati come gli strumenti a cui prevalentemente si ricorre.
- La flessibilità di orari, di metodologia e di contenuti, così come la disponibilità a rivedere convinzioni, approcci, obiettivi sono indispensabili a fronte delle variabili che continuamente intervengono nel percorso, una delle quali è la frequenza discontinua degli allievi.
- La qualità del materiale didattico utilizzato sta nel saperlo adattare alle esigenze della classe grazie ad una insostituibile opera di mediazione svolta dal docente sia con testi autentici, sia con Unità Didattiche, predisposte dai vari manuali sul mercato.
- La valutazione dei processi è cruciale, così come la personalizzazione della progettazione e, di conseguenza, della valutazione degli esiti, data l’eterogeneità degli allievi.

Dimensione Formazione: il set di indicatori



Prendendo in considerazione gli indicatori relativi alla dimensione FORMAZIONE e i principali contenuti delle interviste, viene formulato e di seguito riportato il set di domande specifiche, riferite a ciascun indicatore.

SOTTODIMENSIONE 1.1	
AMBITO	
<p>1.1.1 ACQUISIZIONE DELLA L2: 1.1.1.1. L2 come strumento di comunicazione;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>I contenuti e gli obiettivi delle lezioni vengono esplicitati? Sempre?</i> - <i>Si discute con gli apprendenti della spendibilità degli apprendimenti?</i> - <i>Vengono proposte simulazioni di situazioni di vita quotidiana e lavorativa?</i> - <i>Si usano testi autentici? Quali?</i> - <i>Vengono proposti fac-simile di moduli o documenti che si troveranno a compilare (curriculum, permessi, contratti)?</i> - <i>Si ascoltano dialoghi registrati? Di che tipo? Si dialoga fra apprendenti?</i> - <i>Si presentano le variazioni linguistiche più comuni (dialetti, linguaggi specifici, interlingua)?</i>
<p>1.1.1.1 L2 come codice linguistico;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Gli insegnanti usano manuali o guide specifiche? Usano multimedia?</i> - <i>Durante la lezioni tengono conto delle acquisizioni per contatto degli allievi nel parlato quotidiano? Come?</i> - <i>Gli insegnanti sanno riconoscere le costanti tipiche delle fasi di acquisizione di una lingua straniera (interlingua)?</i> - <i>Tengono in conto delle variazioni linguistiche a cui gli apprendenti sono esposti? Come?</i> - <i>Quanto tempo viene dedicato alla grammatica? Cosa si insegna della grammatica? Come?</i>
<p>1.1.1.3 L2 come strumento di scambio culturale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Durante le lezioni si utilizzano lingue veicolari? Si fanno riferimenti alla lingua madre dell'apprendente? Come?</i> - <i>Si utilizzano dizionari?</i> - <i>Si discute sulle abitudini differenti nelle diverse culture?</i> - <i>Si chiede agli allievi di raccontare della loro vita nel</i>

	<p><i>paese d'origine?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Si approfondiscono aspetti della cultura locale?</i> - <i>Vengono proposte riflessioni su abitudini, festività, tradizioni locali?</i>
<p>1.1.2 TIPOLOGIA DI UTENZA 1.1.2.1 profilo linguistico;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Si rileva in entrata il livello di acquisizione della L2 da parte dell'apprendente? Come? Con quali strumenti? (test, colloquio)?</i> - <i>Le prove e i livelli a cui si fa riferimento sono quelli del QCE? Il test è uguale per tutti?</i> - <i>Quali competenze si verificano?</i> - <i>Da chi è proposto il test?</i> - <i>Quali scelte organizzative e didattiche ne derivano?</i>
<p>1.1.2.2 profilo socioculturale;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Vengono rilevate le caratteristiche socio-culturali degli iscritti?</i> - <i>Quando? Da chi? Come?</i> - <i>Quali informazioni vengono richieste? Perché?</i> - <i>Quale è il tipo di utenza prevalente?</i> - <i>Come se ne tiene conto?</i> - <i>Si personalizzano i contenuti e le metodologie in relazione alle caratteristiche dell'utenza? Come?</i>
<p>SOTTODIMENSIONE 1.2</p> <p>OFFERTA</p>	
<p>1.2.1 FINALITA' 1.2.1.1 sviluppo di competenze linguistiche e culturali;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Quali finalità si propone la scuola di italiano?</i> - <i>Sono stati definiti gli obiettivi generali e specifici per i differenti corsi di L2?</i> - <i>Esistono documenti che li illustrano?</i> - <i>A quali indicazioni fanno riferimento?</i> - <i>Chi li ha definiti?</i> - <i>Sono flessibili? Quando e come vengono riprogettati?</i> - <i>Chi ne è responsabile per l'attuazione?</i>
<p>1.2.1.1 Certificazione di competenze;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Viene attestata la frequenza ai corsi? Da chi? Come?</i> - <i>E' legata ai dati relativi alla frequenza?</i> - <i>Esiste la possibilità della certificazione CILS? Per quali</i>

	<p>livelli?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Come viene ottenuta e dove?</i> - <i>Quanti allievi la richiedono in media?</i> - <i>Da quanto tempo sono attivati i corsi per la certificazione?</i> - <i>I corsi x la CILS registrano una frequenza regolare?</i>
1.2.2 ARTICOLAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Quanti sono in media i corsi attivati in un anno?</i> - <i>Sono corsi per livello?</i> - <i>Come sono definiti i livelli?</i>
1.2.2.1 corsi e gli orari	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Quale è la numerosità dei gruppi classe?</i> - <i>Sono gruppi flessibili?</i> - <i>E' possibile passare da un corso ad un altro di livello differente in itinere?</i> - <i>Il calendario annuale e settimanale come viene definito?</i> - <i>Le fasce orarie proposte tengono conto delle esigenze dell'utenza?</i> - <i>Ci sono "passerelle" da una scuola all'altra ?Perchè? come vengono attuate?</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Quale andamento hanno avuto negli ultimi anni le iscrizioni?</i> - <i>Quale è il bacino di utenza di riferimento?</i> - <i>E' possibile iscriversi a corso già iniziato?</i>
1.2.2.2 Le iscrizioni e la frequenza	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Come si risponde alle richieste urgenti?</i> - <i>Si opta per moduli brevi?</i> - <i>Cosa succede a chi frequenta saltuariamente?</i> - <i>Quali scelte didattiche per ovviare alla discontinuità di frequenza?</i> - <i>Cosa succede se non si frequenta il corso a cui si è iscritti?</i> - <i>Cosa succede a chi interrompe la frequenza?</i> - <i>E' possibile rientrare dopo lunghe assenze?</i>
1.2.3 RISORSE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Quali le risorse finanziarie per attivare i corsi?</i> - <i>Le fonti di finanziamento sono diversificate?</i>

<p>1.2.3.1 Finanziarie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>I fondi sono erogati in base alle richieste? In altro modo?</i> - <i>Chi predispone le richieste e su che base?</i> - <i>Gli allievi pagano un'iscrizione o il materiale in uso?</i> - <i>Le risorse disponibili sono finalizzate o il loro utilizzo dipende dalle autonome scelte della scuola?</i> - <i>L'erogazione dei fondi è collegata ad una rendicontazione specifica? Chi se ne fa carico?</i> - <i>Ci sono difficoltà relative all'utilizzo delle risorse? Quali?</i> - <i>La gestione delle risorse finanziarie ha creato o crea conflitti? Come vengono risolti?</i>
<p>1.2.3.2 Umane</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Come vengono reclutate le risorse umane?</i> - <i>Si tratta di professionisti o volontari?</i> - <i>Quanti sono?</i> - <i>Quale è l'esperienza pregressa dei docenti operanti nella scuola?</i> - <i>Si tratta di un gruppo omogeneo per preparazione e motivazione?</i> - <i>Si provvede ad organizzare per loro corsi di formazione? Periodicamente? Con quale livello di frequenza?</i> - <i>Ci sono difficoltà relative all'utilizzo delle risorse umane?</i> - <i>Esiste un forte turn over fra i docenti?</i> - <i>La gestione delle risorse umane ha creato o crea conflitti?</i> - <i>Come vengono risolti?</i>
<p>1.2.3.3 Materiali</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>I locali utilizzati dalla scuola di chi sono?</i> - <i>La loro disponibilità è garantita</i> - <i>Vengono utilizzati solo per i corsi di italiano per gli stranieri?</i> - <i>Chi altri li utilizza?</i> - <i>Quale ne è l'uso prevalente?</i> - <i>Sono sufficienti ? Sono confortevoli?</i> - <i>Le aule sono fornite di strumentazioni adeguate?</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Come sono disposti i banchi?</i> - <i>C'è materiale didattico e di consumo sufficiente per le esigenze? E' vario?</i> - <i>Sono a disposizione manuali o guide specifiche? Vengono aggiornate periodicamente?</i> - <i>Ci sono difficoltà relative all'utilizzo degli edifici?</i> - <i>L'uso dei locali ha creato o crea conflitti?</i> - <i>Come vengono risolti?</i>
SOTTODIMENSIONE 1.3	
PROCESSI	
<p>-</p> <p>1.3.1 LA PROGETTAZIONE</p> <p>1.3.1.1 a livello di Scuola</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Quanto tempo viene dedicato alla progettazione iniziale?</i> - <i>La progettazione educativa a chi compete?</i> - <i>Chi definisce obiettivi e contenuti nei vari corsi?</i> - <i>Chi sceglie il materiale da acquistare? Come?</i> - <i>Secondo quali criteri vengono formate ed affidate le classi?</i> - <i>Ci sono riunioni periodiche? Quante? quando?</i> - <i>A questo livello di progettazione sono sorti conflitti?</i> - <i>Quali?</i> - <i>Come sono stati risolti?</i>
<p>1.3.1.2 a livello didattico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Esiste un livello di progettazione didattica comune fra i docenti? Quale? Su quali temi?</i> - <i>E' obbligatoria? E' periodica?</i> - <i>Quale è la partecipazione dei docenti?</i> - <i>Si fa riferimento ai livelli e alle proposte del QCER per le lingue per la progettazione didattica?</i> - <i>Nella programmazione si tiene conto della necessità di un'immediata spendibilità degli apprendimenti? Come?</i> - <i>A questo livello di progettazione sono sorti conflitti?</i> - <i>Quali?</i> - <i>Come sono stati risolti?</i>
<p>1.3.1.3 in rete</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Esistono accordi o protocolli d'intesa per lavorare in rete con altre scuole, enti territoriali o istituzioni?</i> - <i>Su quali temi?</i> - <i>Ci sono riconoscimenti ufficiali e istituzionali relativi</i>

	<p><i>ai percorsi di formazione attivati?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ci sono o ci sono state collaborazioni continuative o saltuarie con altri enti? Quali?</i> - <i>Esistono progetti territoriali o nazionali a cui la scuola aderisce? Quali?</i> - <i>A questo livello di progettazione sono sorti conflitti? Quali? Come sono stati risolti?</i>
<p>1.3.2 L'ATTIVITA' DIDATTICA</p> <p>1.3.2.1 L' unità di lavoro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Come viene preparata la lezione? Come si articola?</i> - <i>Cosa si insegna della lingua?</i> - <i>Che tipo di materiale didattico viene utilizzato? (libro, fotocopie, testi autentici, audiocassette, filmati) Viene utilizzato materiale autentico?</i> - <i>Quanto tempo viene dedicato in media alla preparazione di una lezione?</i> - <i>Nella preparazione delle lezioni si tiene conto della necessità di un' immediata spendibilità degli apprendimenti? Come?</i> - <i>Si tiene conto delle aspettative di apprendimento degli allievi? Come?</i> - <i>Si discute con gli allievi dei contenuti degli obiettivi della lezione e dei contenuti? Quando?</i> - <i>Si concepisce la lezione come un unità di apprendimento conclusa? Perché?</i> - <i>Si introducono metodologie che favoriscono la comunicazione? Quali?</i>
<p>1.3.2.2 La personalizzazione</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>I colloqui individuali iniziali sono ritenuti utili dai docenti?</i> - <i>Possono aiutare a personalizzare il percorso? Come?</i> - <i>Il Patto formativo con l'apprendente è utile?</i> - <i>Perché? Cosa contempla?</i> - <i>Le proposte didattiche permettono di rispettare i differenti livelli di competenza? Come?</i> - <i>Come viene preparata la lezione? Come si articola?</i> - <i>Cosa si insegna della lingua?</i> <p>- <i>Si raccolgono e si analizzano i dati relativi alle</i></p>

<p>1.3.3 LA VALUTAZIONE</p> <p>13.3.1 Monitoraggio</p>	<p><i>iscrizioni, alla frequenza, agli abbandoni? In quali occasioni? Come si utilizzano?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Vengono comunicati i dati ai docenti?</i> - <i>Vengono prese decisioni per incentivare la frequenza? Quali?</i>
<p>1.3.3.2 Valutazione dei processi</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Gli allievi partecipano alle attività proposte con interesse?</i> - <i>Dichiarano che l'insegnamento è efficace?</i> - <i>Apprezzano il percorso proposto?</i> - <i>Sono soddisfatti dei loro progressi?</i> - <i>Lo ritengono adatto alle loro capacità e ai loro bisogni?</i> - <i>Eseguono i compiti a casa?</i> - <i>Consigliano ad amici la frequenza dei corsi organizzati dalla scuola per migliorare il livello di conoscenza dell'italiano?</i> - <i>Gli allievi ritengono sufficienti le ore settimanali di lezione per le loro esigenze?</i> - <i>Quanti allievi proseguono con un ulteriore corso di L2?</i> - <i>I docenti esprimono il loro parere sull'andamento dei percorsi? Dove, come?</i> - <i>Manifestano disagi? Esprimono richieste?</i> - <i>Fanno proposte di miglioramento</i>
<p>1.3.3.3 Esiti</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Si considera in entrata il livello di acquisizione della L2 da parte dell'apprendente? Come? Come viene valutato? Con quali strumenti?</i> - <i>Come si valutano i progressi nella competenza linguistica degli allievi? Chi valuta?</i> - <i>Le verifiche sugli apprendimenti sono concordate?</i> - <i>Ogni quanto vengono proposte?</i> - <i>Vengono comunicati gli esiti agli allievi?</i> - <i>Si fa riferimento ai livelli del QCER nella valutazione?</i> - <i>Chi valuta la possibilità di accesso ai corsi per la certificazione?</i> - <i>Quanti allievi si iscrivono? Esiti positivi?</i>

5.2. DIMENSIONE ACCOGLIENZA: ASCOLTO E SOLIDARIETA'

“Ci vuole attenzione ad ogni persona, ad ogni cosa, anche perché spesso nessuno si cura di loro: mi ricordo che c'erano le mamme che dovevano portare con sé, a scuola, i bambini piccoli e all'inizio non mi era facile far lezione. Una mamma doveva allattare, quindi, ogni tanto doveva spostarsi, poi c'erano degli uomini, quindi lei era di disturbo. Così erano tutti abbastanza seccati di questo per la perdita di tempo ... ma la cosa bella è stata che poi abbiamo capito che ciascuno di noi poteva avere un momento di difficoltà, ma dovevamo riuscire a dare ad ognuno il proprio spazio e ad accettare ognuno con i suoi problemi. Infatti, quando la volta dopo uno aveva il raffreddore, fu lui ad avere bisogno di più attenzione e, allora, diceva a tutti che era lui che faceva perdere tempo e, così, abbiamo capito che non perdevamo del tempo, ma dedicavamo un po' di attenzione e che quell'attenzione era molto speciale perché, quando è dedicata proprio a te.... sai che sei importante in quel momento. (I-09C)

L'accoglienza in una scuola di italiano per stranieri si “respira”, si legge negli sguardi e nei sorrisi dei volontari o degli insegnanti che salutano gli allievi quando entrano in aula, nella loro disponibilità ad ascoltarne i problemi o le richieste, nella capacità di aspettare i tempi di tutti.

“Sì, io dedico i primi 15 minuti a rispondere a queste loro necessità, ti chiedono cose che non c'entrano con i compiti o le lezioni, per esempio hanno un problema a casa o con l'amica...io penso che la capacità di accoglienza sia anche la disponibilità di ascoltare le loro questioni con i vicini, i problemi di vita, oppure rispondere a domande sui moduli della questura, sul mutuo, sui rapporti con gli istituti di credito”.(I-08E)

Spesso l'insegnante si rende conto che qualche allievo ha dei problemi, ma in più di un'intervista viene sottolineata la necessità di essere discreti, per esempio Elisa sostiene che evita di fare domande alle donne che frequentano il corso, aspetta che siano loro a cercarla. Sanno che lei è disponibile, ma va rispettata la loro sfera privata, per timore di metterle a disagio; questo denota molta sensibilità e la consapevolezza che le culture sono differenti e possono sorgere incomprensioni.

Rodolfo, che di solito ha l'incarico di condurre i colloqui di accoglienza con gli allievi neo-iscritti ai corsi di italiano presso il Centro EdA, afferma che, in alcuni casi, il colloquio può durare anche mezz'ora, quando c'è la capacità di interagire attraverso la lingua. A parte i dati anagrafici, vengono richieste altre informazioni, cercando di utilizzare un approccio confidenziale per non far pensare che si tratti di un'indagine poliziesca, il che creerebbe timori. Nel colloquio in ingresso, adottato da quasi tutte le scuole, si chiede da quanto tempo i nuovi iscritti sono in Italia, perché hanno deciso di emigrare e di frequentare la scuola, che scolarità pregressa hanno e

succede che *“di seguito, spontaneamente, forniscano una serie di altre informazioni, perché trovano una persona che si interessa della loro situazione e li ascolta.”*(I-07E) Sono informazioni sulla loro condizione lavorativa, la famiglia, l’abitazione, utili anche per orientare i percorsi di apprendimento sulle loro esigenze e per sapere quali opportunità offre il loro contesto di vita all’acquisizione della lingua italiana.

L’insegnante, di solito, segue una traccia per condurre il colloquio o compila direttamente un questionario sulla base delle informazioni fornite da chi viene iscritto e trova sempre l’occasione per scherzare, per rendere la situazione serena, comunicando disponibilità e apprezzamento per le informazioni fornite.

A volte il docente incaricato usa una lingua veicolare (francese, inglese) se l’allievo non comprende assolutamente l’italiano. Saluta sia all’inizio, che alla fine del colloquio, sorride, parla lentamente, ascolta con attenzione e, quando l’allievo viene congedato, dà indicazioni precise su quando inizieranno i corsi e quali pratiche sono necessarie per perfezionare l’iscrizione. Si rende disponibile anche in futuro per chiarimenti o per sciogliere eventuali dubbi del nuovo allievo. Normalmente il colloquio dura circa 15-20 minuti, durante i quali è facile notare come il nuovo iscritto gradualmente si rilassi. Chi viene accompagnato da un amico tende inizialmente a dipenderne, ma poi, anche in modo impacciato, comincia a rispondere al docente che si rivolge sempre a lui direttamente le domande: è una scelta, un modo per riconoscere la persona che hai di fronte, perchè il non conoscere e parlare la lingua non deve avere come conseguenza l’invisibilità.(O-10/11/12R; O-19E)

Il primo colloquio permette all’allievo di percepire il clima e la capacità di accoglienza della scuola, per questo è un momento delicato e il compito viene affidato ad insegnanti opportunamente preparati, specie nelle scuole con un alto numero di iscritti. E’ necessario, infatti, saper interloquire con stili diversi, con lessico adeguato alla persona che si ha di fronte, saper porre le domande al momento giusto: tutto questo è importantissimo per stabilire un clima di fiducia e di disponibilità.

È capitato che, durante l’anno, dopo aver sostenuto il colloquio iniziale, gli allievi già inseriti nelle classi, si siano rivolti ancora al docente che hanno incontrato in quell’occasione, perchè diventa persona di fiducia ed anche punto di riferimento nella scuola: ciò è collegato anche al fatto che in 3 delle 4 scuole il colloquio si chiude con la sottoscrizione di un contratto formativo che definisce le reciproche responsabilità e gli impegni della scuola e dell’allievo.

Inoltre, come sostiene Rodolfo, l'insegnante che ha condotto i colloqui, viene interpellato quando si tratta del cambiamento dell'assegnazione di un allievo ad un gruppo classe, perché sono emerse perplessità sulle scelte operate.(I-07E)

In effetti, attraverso il colloquio, non sempre si riesce ad individuare con certezza il livello di competenza nella lingua italiana per il poco tempo a disposizione, e, quindi, le scuole si riservano una verifica da parte degli insegnanti, che va confrontata anche con l'incaricato del colloquio in ingresso.

In proposito Anna sostiene che alla Scuola della Ruah, nei primi anni di attività, gli insegnanti non erano coinvolti se non marginalmente nelle iscrizioni. Le iscrizioni avvenivano in segreteria, dove veniva fatto un colloquio per avere alcuni dati sulla storia della migrazione e venivano somministrate prove semplici per capire se le persone erano analfabete, oppure se erano in grado di scrivere; di fatto la prima scrematura rispetto ai livelli di competenza in L2 si faceva quando arrivavano nelle classi, che spesso, si presentavano come gruppi troppo eterogenei, dove convivevano persone che già parlavano discretamente la nostra lingua con persone che invece non conoscevano per niente l'italiano.

“Quella di porre maggior attenzione alla formazione dei gruppi è stata una richiesta di noi insegnanti perché c'erano degli spostamenti continui che disturbavano l'attività, ma soprattutto rallentavano la costruzione del gruppo-classe, che è un elemento importante per l'accoglienza dei nuovi allievi. In questi ultimi due anni abbiamo fatto dei passi avanti, scaglionando le iscrizioni e impostando un nuovo modo di condurre il colloquio in ingresso che garantisce classi abbastanza omogenee ed una maggior personalizzazione dei percorsi”. (I-05R)

L'utilità del colloquio in ingresso, come primo momento di accoglienza, viene condiviso da tutti gli docenti intervistati, anche se, all'interno di un incontro presso la Scuola Ruah (O-05R) alcuni insegnanti hanno voluto sottolineare che il profilo socio-culturale dell'allievo, a seguito del colloquio in ingresso, viene solo parzialmente utilizzato dai docenti per impostare il percorso di apprendimento e non può sostituire l'attività fondamentale di accoglienza che avviene in classe, attraverso lo scambio di informazioni e attraverso le narrazioni che gli allievi si sentono di fare in un luogo protetto come la loro classe.

“A me capita poco di andare a visionare il profilo che ci perviene dalla segreteria, chiedo direttamente a loro, parlo con loro. All'inizio cerco di capire da dove

vengono, cosa fanno, con chi abitano e poi piano, piano durante le lezioni raccolgo tante informazioni che mi aiutano a capire i miei allievi”.(I-06R)

Un paio di docenti in quella sede hanno definito, contrariamente a quanto affermato dagli altri, il colloquio in ingresso come una pratica burocratica, piuttosto lontana dai bisogni di accoglienza, di calore umano che gli allievi portano con sé. Sostiene, invece, Ilaria che il colloquio è finalizzato alla formazione del gruppo classe, che viene definita sia sul livello di competenza nella L2, sia su altre caratteristiche come la scolarità pregressa o la provenienza ed è indiscutibile che un gruppo omogeneo rispetto ai bisogni linguistici costituisca una risorsa per l'accoglienza: *“Quando arrivano i nuovi e c'è già un gruppo coeso è più facile. Si fanno le presentazioni, si scherza, mi ricordo che l'anno scorso è arrivata una ragazza in una classe di tutti uomini, e loro sono rimasti colpiti, comunque si è integrata tranquillamente, proprio attraverso il lavoro di classe.”* (I-06R)

Il clima della classe è importantissimo per l'apprendimento, perché, se è vero che la motivazione è molto forte dato che imparare l'italiano è un bisogno impellente, è altrettanto vero che sostenere per mesi questa motivazione è compito dell'insegnante, *“non è raro che arrivino stanchi e depressi e, allora, ci vuole anche un gruppo accogliente, che faccia diventare l'impegno per imparare la lingua un'occasione di benessere”.*(I-11C)

Tutte le interviste affrontano il problema della frequenza discontinua, che, secondo Anna può essere contrastata anche dimostrando attenzione e mantenendo un clima accogliente: *“C'è qualcuno che ha problemi oggettivi di lavoro, allora noi invitiamo sempre a comunicarci l'assenza. Io, in passato, facevo un pò da mamma, cioè telefonavo quando non vedevo la persona in classe, poi ho deciso di non farlo più, visto che sono adulti. Certamente c'è qualche caso particolare per cui mi preoccupa, perché è strano che se una persona ad un tratto sparisca, però preferisco lasciare a loro la responsabilità della frequenza”.* (I-05R)

Secondo Ilaria, dato che l'apprendimento della lingua è finalizzato a trovare un lavoro o a migliorare la situazione lavorativa, se gli allievi non trovano, frequentando, altre motivazioni, quando, a loro parere, hanno raggiunto il livello di competenza linguistica che serve allo scopo, interrompono la frequenza *“e poi non li vedi più.”*

Il senso di appartenenza al gruppo, il benessere in classe, che si costruiscono gradualmente sono fondamentali per sostenere la frequenza, ecco perchè *“il calo di*

frequenze- sostiene ancora- all'inizio è consistente, ma piano, piano va scemando perché cominciano a farsi degli amici". (I-06R)

Rafforzare la motivazione puntando a costruire un ambiente accogliente serve anche a mantenere vivo l'interesse degli apprendenti più deboli, che a scuola fanno molta fatica e tendono ad assentarsi, come accenna Cristina *"l'impegno alla frequenza è saltuario, specialmente per le donne di origine berbera praticamente analfabete, poi ci sono le tunisine che hanno come scolarizzazione pregressa corrispondente alla quarta elementare che fanno regolarmente assenze, poi le diplomate o le universitarie che sono sempre presenti a scuola". (I-12C)*

Anna sostiene che alcuni allievi, pur avendo concluso il loro percorso, ritornano a scuola ogni tanto per incontrare gli insegnanti, per ritrovare l'ambiente e ricorda, a sostegno di ciò, quanto le disse una sua ex allieva: *«E' un posto dove mi sento bene, dove posso parlare di me e mi sento accolta, accettata, normale... fuori, invece mi capita che qualcuno non si siede vicino a me sul bus, se chiedo una cosa non mi risponde». In questa scuola- conclude Anna- c'è rispetto e fiducia e, mentre si lavora, si condividono esperienze e per alcuni è un po' come una casa..” (I-06R)*

Questo aspetto risulta ancor più evidente nella testimonianza di Elisa, insegnante nei corsi del Progetto Cantadora *“Quando iniziai mi resi conto di situazioni incredibili: due mamme analfabete tra i 35-40 anni, con molti figli, in Italia da anni senza conoscere una parola di italiano. Eppure sono arrivate a scuola dopo aver vissuto sempre in casa dedicandosi solo alla cura dei figli e del marito, per loro l'unico tramite con la società. Oggi frequentano regolarmente, io non colgo tensioni, sono contente e serene e vengono volentieri. A volte si raccontano, perché alcune hanno un italiano ormai comprensibile, spesso chiacchierano tra loro in lingua araba...e fermarle è difficile!” (I-11C)*

I corsi rispondono anche al bisogno di comunicare in un ambiente sereno e protetto, ma vogliono soprattutto promuovere la frequenza scolastica a livelli più alti, infatti ci si può sempre scontrare con la decisione di abbandonare, una volta imparate le parole che servono, è il fenomeno della “fossilizzazione”¹⁶⁸, che quotidianamente gli insegnanti nelle scuole cercano contrastare.

Un clima accogliente e lo star bene insieme rafforzano sicuramente la scelta di continuare il percorso formativo, che aiuta anche ad avvicinarsi alla cultura del paese d'approdo ed aiuta, attraverso una reciproca comprensione, ad una integrazione nella

¹⁶⁸ M. Vedovelli, op. cit.

società. *“Io sento nei loro discorsi che c’è un avvicinamento a noi, per esempio, un giorno si parlava della maternità e del numero di figli e di poter scegliere di non averne 7/8 come le loro mamme....proprio loro ne hanno parlato , ma il cammino di emancipazione come donne non sarà facile per difficoltà interne alle loro famiglie e forse interne anche a loro stesse.”* (I-11C)

Allo scopo di creare un clima disteso e di benessere, la scuola della Ruah ha deciso di dedicare alla conversazione e all’ascolto un incontro settimanale specifico con lo scopo di esercitare e migliorare la lingua orale, sia nella comprensione che nel parlato. Secondo Anna, questa lezione è diventata, siccome si privilegia la conversazione, il momento per parlare un po’ di sé e per conoscersi e viene molto apprezzata. E’ stata una scelta importante, secondo lei, perchè *“riesce a conciliare accoglienza e scuola, dato che qui non sono tutti insegnanti, non si arriva ad un diploma, ad un riconoscimento, non si danno i voti...certo la gente viene anche per incontrarsi e per parlare...ma anche per imparare e tutti hanno bisogno di sentirsi a scuola”*. (I-05R)

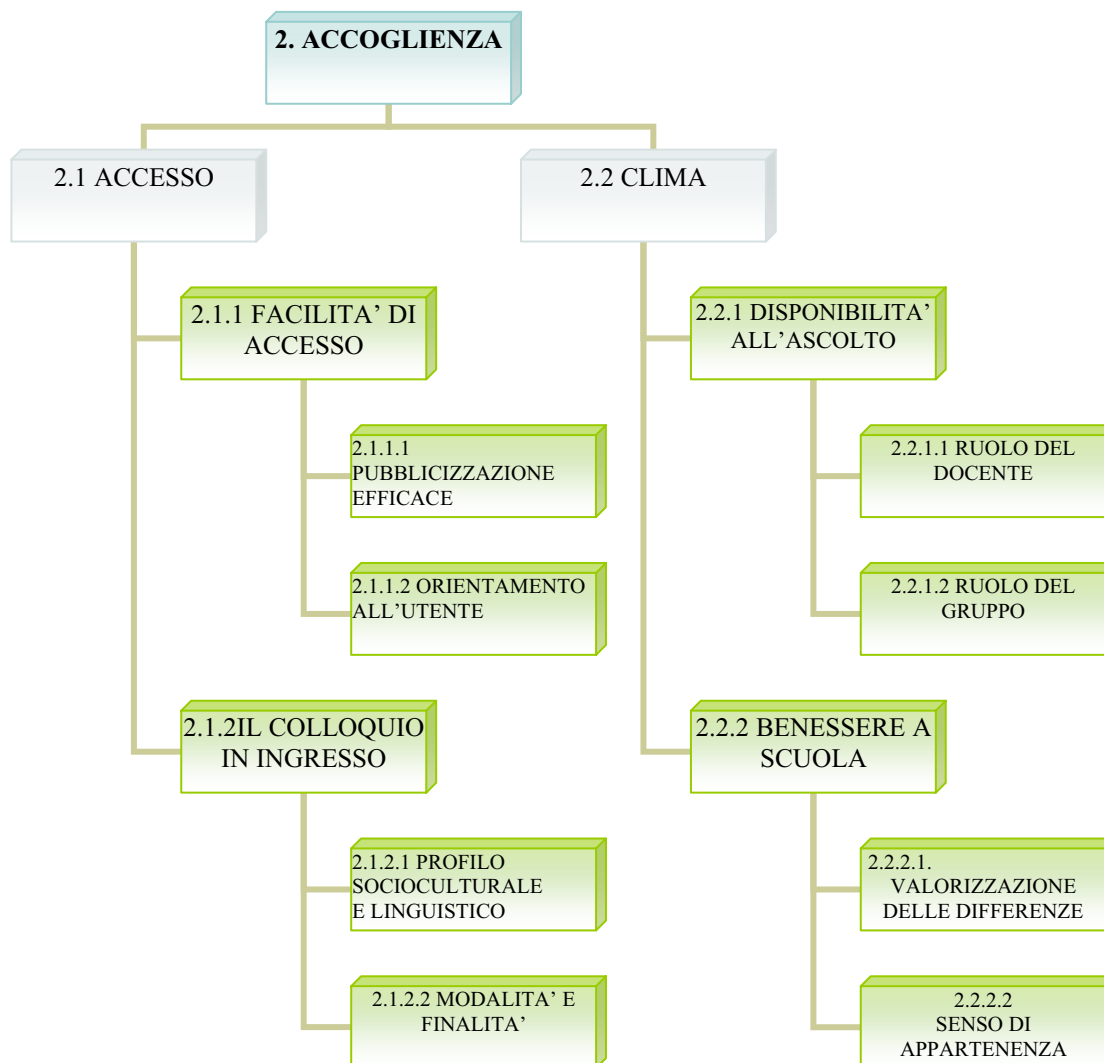
Questa testimonianza sottolinea che è cruciale saper coniugare in modo sapiente la capacità di accogliere con la competenza di insegnare una lingua ed è proprio nell’approccio scelto dal docente e nelle sue motivazioni che sta la capacità di riuscire in questo intento.

Ileana sostiene che gli allievi frequentano la scuola per scelta, oltre che per necessità, e che una calda accoglienza rafforza i motivi della scelta. *“Non ho molta esperienza di insegnamento con gli adulti, ma è rilassante; gli adulti che arrivano qui hanno bisogno di cura, di accoglienza, non vogliono sentirsi giudicati e questo dovrebbe essere una costante. Non sono obbligati a venire, sono qui per scelta, anche se nel caso degli adulti stranieri è una scelta un po’... forzata perché devono venire e migliorare la propria condizione di vita e devono inserirsi nel mondo del lavoro. Molte donne lo fanno quando i figli vanno a scuola. Io cerco di tirar fuori il meglio di me, credo che una situazione di calore, sorriso, di stare bene aiuti tutti a lavorare meglio insieme.”* (I-09C)

Riepilogo

- Tradurre l'accoglienza nella pratica d'aula quotidiana significa riconoscimento dell'altro e capacità di ascolto. Ogni insegnante ha individuato un modo per declinare queste esigenze: l'attenzione ai problemi familiari o lavorativi di ciascuno, la disponibilità a lasciare il proprio recapito in caso di necessità, un tempo definito a colloqui personali, dare spazio a narrazioni autobiografiche.
- La modalità nella conduzione del colloquio in ingresso (poca invasività, curiosità e cura per le richieste del nuovo iscritto) creano da subito un rapporto di fiducia fra insegnante ed allievo, indispensabile per supportarlo in un momento che vive come particolarmente difficile e delicato.
- Il colloquio in ingresso si conclude con un patto formativo fra allievo e scuola che contiene l'impegno vicendevole a partecipare al progetto formativo; il docente incaricato diventa spesso riferimento per l'allievo a scuola.
- La cura nella costruzione quotidiana di relazioni positive all'interno del gruppo-classe facilita l'accoglienza e rafforza la motivazione poiché crea un'atmosfera serena e protetta, nella quale l'allievo si sente più sicuro ed è il modo per contrastare la discontinuità di frequenza o l'abbandono.

Dimensione Accoglienza: il set di indicatori



Prendendo in considerazione gli indicatori relativi alla dimensione ACCOGLIENZA e i principali contenuti delle interviste, i dati raccolti durante le sedute osservative viene di seguito riportato in tabella il set di domande specifiche (operativizzazione degli indicatori) formulate per ciascun indicatore riferito a questa dimensione.

SOTTODIMENSIONE 2.1

ACCESSO

2.1.1 FACILITA' DI ACCESSO:

2.1.1.1 Pubblicizzazione efficace;

- *In base a quali informazioni gli apprendenti hanno scelto la scuola?*
- *Perché l'hanno scelta?*
- *Vengono pubblicizzati i corsi? Come? Attraverso quali canali?*
- *La sede è facilmente raggiungibile?*
- *Si fa uso di più lingue nei materiali per la pubblicizzazione dei corsi?*
- *La scuola dispone di un Sito internet?*
- *Quali documenti servono per l'iscrizione? Sono facilmente reperibili?*
- *L'offerta dei corsi è descritta in modo chiaro nei materiali informativi?*

2.1.1.2 Orientamento all'utente

- *La scuola all'esterno è facilmente riconoscibile?*
- *Esistono depliant, mappe, locandine per facilitarne l'individuazione?*
- *Esiste una cartellonistica interna adatta ad orientare l'utente?*
- *C'è qualcuno a cui chiedere le prime informazioni?*
- *L'accesso alla segreteria per le iscrizioni tiene conto delle esigenze di orario degli utenti??*

2.1.2 COLLOQUIO IN INGRESSO

2.1.2.1 Profilo linguistico e socio-culturale

- *E' previsto un colloquio all'iscrizione? O successivamente?*
- *Quali strumenti vengono utilizzati durante il colloquio?(questionari, moduli, schede)*
- *A quali livelli si fa riferimento per definire la competenza in L2 verificata con i test?*
- *Chi li predispone?*
- *Quali competenze vengono valutate?*
- *Gli allievi possono venire accompagnati?*
- *Si utilizza il mediatore culturale?*
- *Quali informazioni si vogliono raccogliere?Perchè?*
- *Che cosa ci si propone di ottenere dal colloquio?*

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Quali sono le richieste o le discussioni più frequenti?</i> - <i>Il docente si attiva per la costruzione del gruppo classe? Come? Perché?</i> - <i>Il gruppo favorisce l'accoglienza di nuovi allievi? Come?</i> - <i>Vengono organizzate forme di accoglienza dei nuovi studenti nella classe ? Quali?</i> - <i>Sorgono conflitti o incomprensioni? Quali? Perché?</i>
<p>2.2.2 BENESSERE A SCUOLA</p> <p>2.2.2.1 Valorizzazione delle differenze</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>L'ingresso nella scuola presenta segni di riconoscimento e accoglienza delle differenze? Quali?</i> - <i>La scuola dà visibilità alle culture altre attraverso scritti e immagini?</i> - <i>Differenze nelle abitudini, nelle tradizioni, nel modo di vestire, nel cibo sono valorizzate durante le lezioni? Come vengono presentate?</i> - <i>I docenti apprezzano e accolgono gli apporti da altre culture?</i> - <i>I libri di testo hanno una connotazione multiculturale?</i>
<p>3.2.1.2 Senso di appartenenza</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Come e con chi avviene il primo contatto con l'ambiente scolastico??</i> - <i>Gli studenti trovano accogliente la loro aula e provano un senso di appartenenza?</i> - <i>I racconti autobiografici trovano spazio durante le lezioni?</i> - <i>Viene dato spazio all'espressione di idee, ai problemi degli allievi durante le lezioni?</i> - <i>Il gruppo aiuta la gestione dei conflitti e aiuta lo scambio culturale?</i> - <i>Gli ex-allievi mantengono rapporti con la scuola? Come?</i> - <i>Accompagnano e consigliano ai conoscenti la frequenza?</i>

5.3 DIMENSIONE SOCIALIZZAZIONE: STARE BENE INSIEME

“Entrano in classe e il cerimoniale è questo: si baciano, quattro baci, e poi cominciano e chiacchierano in arabo a più non posso e io, alcune volte, lascio questi 5 minuti di chiacchierata e poi mi intrometto e chiedo di tradurre anche a me così partecipo e, allora, c’è la più sicura con l’italiano che traduce. Di solito parlano di figli, c’è chi racconta che il marito è ancora a casa senza lavoro, per un periodo c’era una mamma che lamentava che il marito se ne era andato in Marocco e si era sposato un’altra volta. Inizialmente c’è sempre questo cerimoniale: grande conversazione a più voci in lingua madre sui loro problemi e poi, finalmente, quella che fa da traduttrice riporta al compito, invita a sedersi e tutte cominciano a lavorare sorridendo”. (I-12C)

La testimonianza di questa insegnante evidenzia uno degli aspetti ricorrenti nelle interviste, cioè quello del ruolo non direttivo del docente, che vive piuttosto un rapporto paritario di scambio e di incontro con gli allievi, che fa sì che il momento della relazione educativa sia effettivamente apprendimento reciproco e sforzo reciproco per superare barriere e differenze.

Si percepisce sia la soddisfazione che deriva dal fatto di sentirsi utili, di sentirsi un punto di riferimento ed un supporto per gli allievi, sia il piacere dell’incontro nelle parole di Giulio che affianca in compresenza un’insegnante. *“Vengo qui per aiutare l’insegnante, poi quando sento parlare gli allievi del modo di vivere nel loro paese, a me interessa e tante volte faccio domande per sapere. Sto bene con i ragazzi, mi sento a mio agio, forse perché ho lavorato tanto con stranieri. Non avevo esperienze di scuola, come insegnante, ma di vita sì...e sono quelle che fanno cadere un po’ le barriere.”* (I-10A)

Elisa sottolinea come possa crescere fiducia reciproca nel processo di insegnamento-apprendimento nella scuola del Cantadora: *“Senti un’attenzione maggiore a come tu ti poni perché sono come te, c’è un rapporto tra pari, c’è maggiore riserbo e rispetto. E poi c’è molto l’interesse mio di conoscere le loro abitudini, ci sono stati momenti in cui mi hanno dato le loro ricette e poi mi chiedevano se ero stata brava a cucinare, sono andata anche a casa loro a mangiare, ci sono stati momenti molto belli. Specialmente con le donne più mature ci sono scambi di esperienze: una volta una di loro mi ha portato l’album di matrimonio e sono emerse tradizioni, abitudini, ricordi e da parte sua c’è stata grande fiducia”.* (I-11C)

Le emozioni che si colgono in queste righe fanno capire come sia coinvolgente l’esperienza dell’insegnamento a donne straniere, ma anche, e soprattutto, come, attraverso l’insegnamento della lingua e grazie ad un codice linguistico condiviso, si

costruiscano le relazioni. Compito dell'insegnante è riuscire a creare un clima di fiducia e contemporaneamente saper motivare all'apprendimento dell'italiano e all'uso dell'italiano per comunicare.

“Con noi insegnanti parlano di problemi anche molto personali come l'eccitazione per una gravidanza o le difficoltà del parto, perché si accorgono che la lingua veicola queste esperienze e perché a scuola riescono ad avere relazioni...insomma a parlare senza ansia di sbagliare”- sottolinea Luisa, che aggiunge:“capiscono che la classe è una situazione protetta rispetto all'esterno e ad un certo punto scatta in tutti questa disponibilità a mettersi in gioco. C'è, per esempio, una ragazza che, quando arriva, chiude la porta anche se fa caldo e io una volta le ho chiesto il perché. Mi ha risposto che non vuole che fuori sentano quando si parla in classe, vuol dire che nel gruppo si sente in una situazione protetta per provare, simulare, sbagliare senza paura.” (I-08E)

Luisa precisa che per mettere gli allievi in condizione di decidere quando cimentarsi nell'uso dell'italiano non li spinge mai, né li interroga, se non si sentono pronti, ma aspetta, perché sa che il momento adatto prima o poi arriverà, insomma rispetta la loro “fase silente”; ci sono persone che stanno molto tempo senza prendere la parola, perché, secondo quanto ci ha detto Luisa, le loro attenzioni ed energie sono focalizzate sulla comprensione e bisogna dare la possibilità a ciascuno di acquistare sicurezza .

Quando una persona arriva in classe, per prima cosa si presenta al gruppo, poi, può capitare che per 2/3 lezioni non parli più e, quando è pronta, i primi tentativi li fa in coppia. *“Io li faccio parlare tanto in coppia e loro, spesso, parlano sottovoce, parlano solo al compagno così non c'è il pericolo di esporsi al giudizio degli altri”.* (I-08E)

L'adulto teme di perdere la stima dei compagni e di esporsi al ridicolo, facendo errori: *“Sono molto vergognosi nei confronti dei loro errori, specialmente quando sono scritti e non si possono cambiare, non lo accettano, ma questo l'ho riscontrato anche in me stessa. Alcuni hanno una buona cultura e qua si trovano ai blocchi di partenza e devono far un grande sforzo. Ho capito che non devo sottolineare i loro errori ma cercare di recuperarli, io faccio la correzione alla lavagna poi invito all'auto-correzione, così nessuno si espone.” (I-05R)*

Varie sono le strategie utilizzate perchè la correzione degli errori non crei disagio negli allievi: qualcuno corregge individualmente, e poi guida alla riflessione

personale sugli errori sia quelli ormai superati, sia quelli che permangono. E' un modo per evidenziare le possibilità di migliorare e il fatto che l'errore non sia una colpa. (O-21A)

Alcuni docenti prendono spunto dal fatto che la comunicazione non passi, che il messaggio non si capisca per far notare come si dovrebbe riformulare l'enunciato e poi, individualmente, senza farlo notare davanti a tutta la classe, evidenziano la forma scorretta. (O-15/16/17/18E)

La correzione personale a volte viene sostituita dalla quella a coppie, gli allievi si correggono fra loro, è più facile perché ci sono solidarietà e confidenza. *“Si facevano delle sane risate sugli errori. C'è allegria, è quasi come se lo vivessero come momento di evasione”* (I-11C). Spesso questa modalità serve per sdrammatizzare l'effetto dell'errore. (O-27C)

L'errore viene considerato dai docenti intervistati come una base da cui partire per lavorare sulla lingua, l'importante è che la comunicazione passi ed è capire che si faranno sempre errori e si supereranno: molte insegnanti sanno che esistono le fasi dell'interlingua e che si susseguono come padronanza di livelli di comunicazione imperfetti e sempre migliorabili, quindi l'errore è anche un modo per stabilire il livello di competenza linguistica raggiunta da ciascun allievo.

Facilitare la comunicazione, evitare le eccessive censure e correzioni è un modo per far praticare la lingua utile agli allievi ma anche agli insegnanti che possono trarne preziose indicazioni di lavoro

“La correzione è qualcosa che facciamo insieme, è un esercizio è un'attività da cui si impara e nella correzione tutti interagiscono.” (I-06R) (O-15/16/17/18E)

Proprio per favorire una relazione educativa non direttiva, ma multirelazionale vengono utilizzate strategie d'aula come il tutoring, il lavoro a coppie o a piccoli gruppi; sono strategie ormai largamente diffuse ed apprezzate dagli stessi insegnanti, poichè favoriscono la cooperazione e il sostegno reciproco, come si afferma nella maggior parte delle interviste.

Il tutoring, che è il supporto del compagno più competente, spesso proveniente dallo stesso paese, è una cosa che viene attuata quasi spontaneamente, quando si inserisce un nuovo allievo. *“Io tendo ad affidarlo al connazionale, è un modo per superare le mie e le loro difficoltà iniziali: c'è questa solidarietà, poi io sto cercando di farli lavorare in piccoli gruppi, a due a due. Una controindicazione è che se sono tutti della stessa nazionalità o della stessa lingua veicolare europea, allora parlano fra*

loro francese o arabo anche se tendo a ridurre questa possibilità perché a volte può sfuggire di mano la situazione e, se si mettono a parlare la loro lingua, ti senti esclusa". (I-05R)

"Il lavoro in coppia facilita: lavorano insieme, si aiutano fra di loro, condividono lo sforzo di apprendere; io magari chiedo ad uno il verbo e risponde l'altro, perché si sentono gruppo". (I-09A) (O-15/16/17/18E)

"Le mamme tunisine che non spiaccicavano parola e non facevano altro che ridere lo scorso anno, adesso fanno da tutor alle altre, fanno da interprete quando qualcuna non capisce e si sono "lanciate"; una di loro specialmente, è lei che traduce ed è quella che l'anno scorso non spiaccicava parola, e non faceva che ridere, invece quest'anno si è aperta... è lei che effettivamente dirige il gruppo, se manca lei le mamme berbere che inizialmente sono arrivate analfabete tendono a comunicare meno, forse credono di essere meno capaci... ma quando sono messe alle strette, perché manca la loro tutor, allora si mettono in gioco e parlano anche loro (I-12C).

Le insegnanti non dimenticano di sottolineare alcuni aspetti critici di questi strategie didattiche e ne suggeriscono un uso accorto. Per esempio, emerge che con le simulazioni a coppie per sperimentare dialoghi ambientati in contesti diversi, bisogna essere cauti, perché non tutti gli adulti accettano di fare delle simulazioni, se sono troppo libere e possono sembrare un gioco. La simulazione guidata e la drammatizzazione devono mettere in atto un agire molto limitato con degli obiettivi precisi, come l'uso di "stringhe" o frasi minime necessarie in differenti circostanze (uffici, per strada, dal medico) (O-15/16/17/18E).

Inoltre, il tutoring va utilizzato con attenzione per dare la possibilità a tutti di agire autonomamente e di sperimentarsi, ed evitare che si crei una reciproca dipendenza; infine, un tutor connazionale può indurre nei momenti di difficoltà a ricorrere alla lingua madre, evitando lo sforzo di cimentarsi con l'italiano.

Non è sempre facile, quindi, gestire un ambiente di apprendimento multirelazionale dove la direttività del docente deve essere sostituita da una sapiente attività di coaching o di facilitazione, specialmente se i modelli di scuola e le aspettative con cui arrivano gli allievi sono differenti, come conferma Rodolfo: *"Spesso si trovano spiazzati rispetto al nostro modo di insegnare perché si aspettano una scuola molto direttiva, impositiva, con regole rigide, mentre noi cerchiamo di spiegare loro che si può imparare una lingua senza essere irreggimentati e questo all'inizio li spiazza,*

ma poi cercano di adeguarsi. Va detto che non sempre l'accettano: per alcuni di loro non è una scuola vera e, a volte quando vengono a partecipare alle conversazioni, c'è sempre qualcuno che dice che stiamo perdendo tempo e che dobbiamo andare avanti con la grammatica (I-07E). Luisa dice che la professionalità dell'insegnante sta anche nel saper mediare: *"I senegalesi sono abituati a recitare, ripetere, e se vogliono recitare e ripetere, fai una mediazione, accetti ma cerchi di dimostrare che lavorando in un altro modo si riescono a sviluppare competenze comunicative che poi è la cosa fondamentale"* (I-08E).

Ileana, invece, racconta del ruolo del gruppo nel gestire la situazione creata da un nuovo iscritto proveniente da Baghdad ed in Italia per un progetto di lavoro: veloce nell'apprendere e nel tradurre, aveva una personalità così forte che avrebbe potuto trascinare il gruppo sulle sue esigenze. *"Aveva una fretta, una frenesia, bruciava dalla voglia di imparare"*. Proprio il gruppo è in grado di ristabilire armonia, quando a volte il docente è disorientato. Questo può succedere perché sono adulti e c'è la consapevolezza di quello che si vuole ottenere e delle proprie capacità.

Un altro elemento che caratterizza il *setting* d'apprendimento nei corsi di italiano per stranieri è l'aspetto multiculturale, che è sicuramente una grande opportunità, se l'insegnante sa utilizzarlo. Fra i molti accenni all'interno delle interviste è significativo quello di Anna, che dice *"Fra i nostri obiettivi c'è lo sviluppo della conoscenza di altre culture, per questo, a volte, inseriamo argomenti che permettono di parlare delle altre culture e abitudini, ma secondo me questo aspetto è sempre presente nel senso che, in ogni caso, le persone sono costrette a confrontarsi, che a loro piaccia o no: chi è più aperto lo vive con curiosità, altri con un certo fastidio e, nonostante tutto, funziona: io come insegnante tendo a far risaltare la difficoltà di capirsi come sforzo positivo, come momento di conoscenza. Ci sono culture molto diverse ed è difficile a volte farli interagire, però in classe si aiutano: ho visto studenti ucraini che aiutano gli indiani e si cercano per cooperare, perché capiscono che hanno le stesse difficoltà."* (I-05R).

Qualche docente rileva che possono emergere difficoltà nelle relazioni fra etnie particolari, in alcuni casi fra marocchini e senegalesi, in altri fra pakistani ed indiani, addirittura Rodolfo ricorda una vera incompatibilità databile al periodo della guerra fra allievi croati, cossovani, sloveni, serbi. Gli insegnanti stessi, in quel caso, cercarono di prevenire difficoltà di relazione organizzando i gruppi in modo da

evitare conflitti. Nella maggior parte dei casi è proprio la solidarietà, che si sviluppa nei momenti di apprendimento, che aiuta a superare i preconcetti.

Anche nella relazione fra docente ed allievi è presente la difficoltà di comprendere, più che di accettare, la differenza culturale. Lo sostiene con estrema sincerità Ileana *“Anche io come insegnante, a volte, mi sento a disagio nel capire determinati atteggiamenti: gli arabi, per la maggior parte, non ti guardano negli occhi e non sai se hanno capito, mentre gli indiani che dicono sempre sì a ogni cosa, poi, però, non hanno capito e allora provi a fare altre domande e vedi che non hanno capito e provi a rispiegare, ci sono alcuni accorgimenti che un insegnante poi scopre....”* E continua *“...avevo molte paure: di non essere all’altezza per un insegnamento con gli adulti, avevo paura del confronto con dei codici linguistici diversi a me sconosciuti, avevo paura di non capire da che parte cominciare perché io ero al di fuori di qualsiasi esperienza interculturale e quindi anche l’approccio poteva essere un problema,.... potrò stringere la mano, fare o no un sorriso?... poi il clima della scuola mi ha permesso di essere me stessa... strette di mano, sorrisi senza problemi. Ho capito che i miei stereotipi mi avevano resa diffidente verso il mondo islamico, invece ho trovato l’Islam moderato ed è piacevole. E’ stata una grande sorpresa, ho scoperto l’umanità di queste persone, ho scoperto che le donne islamiche hanno i nostri stessi problemi; la prima cosa è stata la diffidenza e poi bello è stato scoprire un possibile dialogo. Ho imparato davvero tanto!”* (I-09A).

Questa testimonianza dimostra come, nonostante le differenze e gli ostacoli che possono interferire, gli insegnanti hanno consapevolezza e risorse per riuscire a superarli, si può affermare che, in genere, frequentare la scuola o insegnare in una scuola per adulti stranieri sia un modo per uscire dall’isolamento ed aprirsi agli altri. La lingua fa uscire dall’isolamento perché aiuta a comunicare e a costruire relazioni a conoscere gli altri. Molti studenti stranieri apprezzano il momento della scuola proprio per la possibilità di incontro, perché fuori non hanno persone con cui stare e con cui parlare, vivono in solitudine.

Arrivano anche mezz’ora, un’ora prima della lezione perché si incontrano con gli altri; fuori dalla scuola o nei corridoi ci sono gruppetti in attesa della lezione o a lezione conclusa. (O-15/16/17/18E).

Luisa conferma: *“Non tutti vanno subito a casa ma si fermano, chiacchierano e coinvolgono anche l’insegnante, hanno bisogno di amici. Così si creano tantissimi legami, vedo che si scambiano i numeri di telefono, si invitano a casa. Io ci tengo*

che collaborino molto fra di loro nei lavori scolastici, così uno mette sul banco le proprie conoscenze, abilità, le competenze in un gioco di scambi e questa cosa porta a conoscersi, oltre che ad aiutarsi. Spesso i miei alunni anche maschi si regalano vestiti, oggetti: c'è un peruviano che pochi giorni fa ha offerto una bicicletta del suo nipotino ed il seggiolone ad un altro.... e poi le donne arrivano e si scambiano vestiti, come facciamo noi, e si danno passaggi in macchina per raggiungere la scuola, si creano queste reti di aiuto". (I-08E).

Tutto ciò si costruisce creando un buon clima di classe, infatti l'obiettivo importante, all'inizio, è creare il gruppo nel quale si instaurino delle relazioni soddisfacenti di rispetto, di fiducia. In questo modo è facile chiedere aiuto al compagno, collaborare con il compagno e lavorare è un piacere, una soddisfazione. Anche la predisposizione dell'aula è importante *"la disposizione dei banchi per me è fondamentale - continua Luisa- io ci metto un po' di tempo, ma è certo che il fatto che tutti possiamo guardarci ci dia la possibilità di uno scambio e tutti ci mettiamo sullo stesso piano perché siamo tutti adulti e l'insegnante è un adulto tra allievi adulti."* Solitamente nelle sedute osservative si è notato che nell'arredamento dell'aula la cattedra scompare se non fisicamente, sicuramente nella sua funzione tradizionale, i banchi sono disposti a gruppi o a ferro di cavallo per favorire le attività di cooperazione fra allievi.

Ilaria sostiene che lascia molto liberi gli allievi nella scelta del posto, così si aiutano tra loro e, se c'è qualcosa che un gruppo non capisce e un altro sì, chiede a loro di spiegare e si creano delle belle interazioni. *"Prima tendono a stare vicine le persone della stessa cultura, poi piano, piano cerco di non farli sedere sempre allo stesso posto, cosicché lavorando in coppie si creano anche amicizie, iniziano a conoscersi e gradualmente si forma il gruppo."* (I-06R).

Il gruppo si costruisce anche attraverso rapporti che non sono solo di studio e lavoro. *"Si ride e si scherza e nascono amicizie. Tra culture diverse rimangono all'interno della scuola, invece persone che provengono dalla stessa area geografica si scambiano i numeri di telefono."* (I-06R).

Elisa, che collabora al progetto Cantadora incontra a lezione le donne straniere residenti nel quartiere da anni e che non si conoscevano prima di frequentare la scuola, pur provenendo dallo stesso paese e così sostiene: *"Quando arrivano, noto molto serenità, forse per loro sono momenti di evasione e credo che sia molto importante il fatto che, dopo il momento della scuola si incontrino, la scuola è un'*

occasione di socializzazione e non solo fra mamme straniere, ma anche con le mamme italiane, perché con il progetto Cantadora si è stabilito un bell'intreccio di relazioni, attraverso i Laboratori e sta funzionando. Vivono la scuola come uno spazio di fiducia e anche di speranza.” (I-11C).

Tutti gli insegnanti intervistati sono consapevoli del ruolo che svolgono nel supportare e favorire le relazioni e sono contenti di contribuire ad inserire i loro allievi in reti di relazioni di cui, ovviamente, entrano a far parte, come testimonia Cristina nella sua intervista e come si è potuto constatare in una seduta osservativa.

(O-26C). Si crea un rapporto speciale fra docenti e allievi, c'è attenzione e ascolto, ma anche un atteggiamento di cura e di riconoscimento.

Elisa afferma: *“Fa male sapere che il sabato, la domenica, dopo il lavoro, sono soli. Ora c'è anche la tristezza di non trovare il lavoro e quindi tornano a casa con il fallimento in mano e c'è un clima esterno che diventa insopportabile, ci sono brutte reazioni, c'è una diffusione della paura.” (I-11C).*

Tutti gli insegnanti intervistati sottolineano con soddisfazione i risultati positivi al cui raggiungimento ha contribuito la scuola siano essi la nascita di amicizie, l'organizzazione di incontri, oppure la partecipazione delle mamme alle assemblee a scuola, con la sorpresa di vederle sedute accanto a mamme italiane a conversare.

In questa rete di amicizie spesso sono coinvolti anche i docenti. Dice Giulio *“Io mi sento loro amico e se vedo che c'è troppo distacco sono a disagio, voglio aiutarli a prendere la vita in allegria. Abbiamo un ragazzo, che adesso amichevolmente ho coinvolto e ora alza la voce quando parla, non si affanna quando legge; a volte scherzo con lui sull'errore poi lui si riprende. Prima non parlava mai.” (I-10A).*

Alcuni insegnanti sono impegnati anche ad organizzare qualche attività ricreativa dopo l'orario scolastico, come cene o gite o spettacoli teatrali, ma reputano centrale la qualità della relazione che si costruisce in classe.

Preferiscono delegare alla scuola l'impegno di organizzare attività extra-scolastiche, spesso progettate in rete con altri Enti. Gli insegnanti prendono parte alle varie iniziative extrascolastiche: sono presenti, perché anche all'interno di momenti conviviali, l'insegnante e il gruppo classe sono il primo riferimento per ciascun allievo.

Più impegnativo e coinvolgente è quando le proposte sono dedicate ad un gruppo classe specifico e guidate dall'insegnante. Rodolfo ricorda *“Tenevo i corsi di storia dell'arte all'EdA e allora c'erano le visite a musei, alle mostre e coglievo*

l'occasione per coinvolgere anche gli stranieri, e così un certo numero di stranieri iscritti andavano a visitare musei, oppure Bergamo, città alta o qualche mostra interessante legata all'arte, ma erano iniziative limitate, non aperte a tutti gli iscritti della scuola.” (I-07E).

“Avevo proposto di andare insieme ad uno spettacolo teatrale gratuito, di sera, avevo preparato tutto ma poi alla fine non sono venuti, alcuni perché di sera non potevano, altri non avevano i mezzi per tornare a Bergamo ad una certa ora: loro si spostano principalmente con i pullman, treni, e con la sola mia macchina non sarei riuscita, pensa che domani una ragazza viene da Bonate [5 Km di distanza] a piedi e torna a piedi... fanno dei grossi sacrifici solo per raggiungere la scuola” (I-08E).

Emerge dalle interviste che la relazione educativa in questi contesti implica molto coinvolgimento emotivo, richiede una forte partecipazione personale ed i risultati si basano sulla capacità di entrare in empatia con gli allievi, che è la base per aiutarli a comunicare in italiano ed a comunicare in genere con gli altri in un contesto che inizialmente li disorienta.

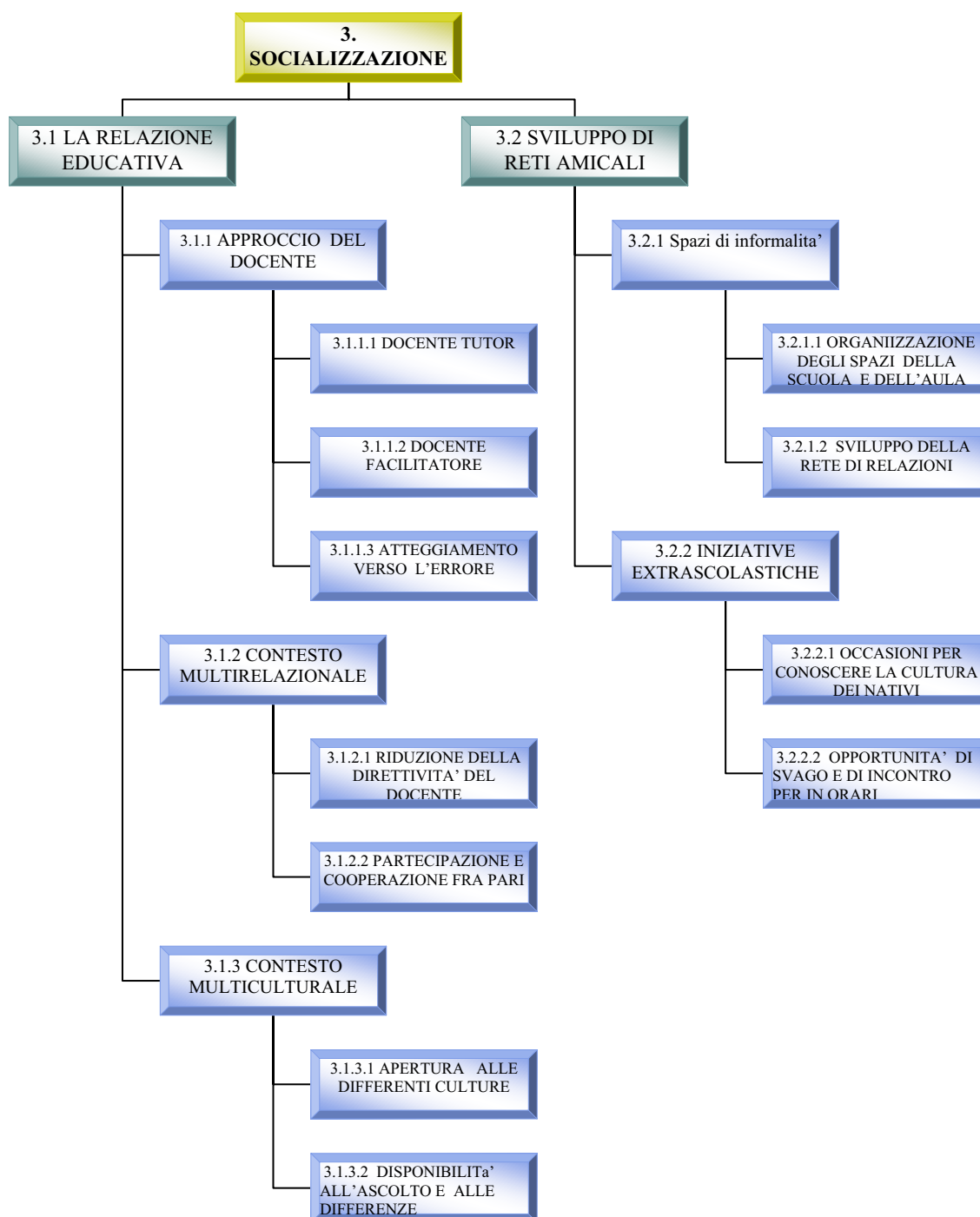
E' un processo che cambia anche i docenti, come si capisce dalle due successive testimonianze: *“Questa esperienza mi ha dato tantissimo. Un mio allievo a maggio, alla fine del corso, mi disse che era tristissimo perché venire a scuola la sera per lui era come tornare in famiglia. E' una cosa bellissima sentire che si viene ad imparare e si incontra l'umanità, si incontrano persone e storie” (I-09A).*

“Con tante persone ho sviluppato rapporti di amicizia e con qualcuno sono rimasta in contatto per anni e questo mi capita facilmente con le donne di una certa età, perché è un rapporto tra persone che si confrontano con le difficoltà della vita e perciò ci si trova a parlare di noi e dei nostri figli. (I-05E).

Riepilogo

- Gli insegnanti sostengono che a scuola imparano moltissimo: si tratta di una relazione di scambio e di apprendimento reciproco e molte sono le narrazioni che evidenziano questo aspetto, che diventa la base di rapporti di cordialità o, addirittura, di amicizia.
- L'introduzione di strategie d'aula non direttive viene quasi spontanea: il tutoring o il lavoro in coppia per i dialoghi e le simulazioni. Questo favorisce la cooperazione, ma gli insegnanti evidenziano anche che spesso gli allievi non apprezzano tecniche simili, perché poco "serie" e quindi ne raccomandano un uso limitato.
- La non direttività della relazione educativa si evidenzia anche di fronte all'errore inteso come base da cui partire per lavorare sulla lingua : molte insegnanti si riferiscono alle fasi dell'interlingua che si susseguono come padronanza di livelli di comunicazione imperfetti e sempre migliorabili e di cui l'errore è un segnale.
- Viene sottolineato il ruolo del gruppo multiculturale per favorire reciproca conoscenza e apertura alle differenze.
- In varie interviste si sottolinea il ruolo di emancipazione che svolge la Scuola di Italiano per molte donne straniere che la frequentano e che gradualmente possono riconquistare l'autonomia e le opportunità che la non conoscenza della lingua aveva fatto loro perdere.

Dimensione Socializzazione: il set di indicatori



Prendendo in considerazione gli indicatori relativi alla dimensione SOCIALIZZAZIONE e i principali contenuti delle interviste, i dati raccolti durante le sedute osservative, viene di seguito riportato il set di domande specifiche (operativizzazione degli indicatori) formulate per ciascun indicatore riferito a questa dimensione

SOTTODIMENSIONE 3.1

LA RELAZIONE EDUCATIVA

<p>3.1.1 APPROCCIO DEL DOCENTE:</p> <p>3.1.1.1 Docente come tutor;</p>	<p><i>Il docente è disponibile all'ascolto? Quando?</i></p> <p><i>Offre il suo aiuto su problemi extra scolastici? In che modo?</i></p> <p><i>Il docente è punto di riferimento per varie richieste degli allievi?</i></p> <p><i>Per quanto tempo il docente parla al gruppo classe durante una lezione? Come si rivolge agli allievi?</i></p> <p><i>Quali mediatori usa prevalentemente(linguistici, iconici, attivi...)?</i></p>
<p>3.1.1.2 Docente come facilitatore</p>	<p><i>Gli allievi hanno la possibilità di intervenire e di esprimersi? Tutti vengono invitati ad esprimersi?</i></p> <p><i>Il docente raccoglie richieste o sollecitazioni?</i></p>
<p>3.1.1.3 Atteggiamento verso l'errore</p>	<p><i>Come reagisce il docente all'errore?</i></p> <p><i>Come avviene la correzione degli errori? Individualmente, a coppie, di fronte al gruppo classe?</i></p> <p><i>Allievi e docente considerano la correzione un'occasione di apprendimento?</i></p> <p><i>Gli allievi dimostrano di temere l'errore? Se ne vergognano?</i></p>
<p>3.1.2 CONTESTO MULTIRELAZIONALE</p> <p>3.2 Riduzione della direttività ruolo del gruppo</p>	<p><i>Si opta per una metodologia attiva, basata su conversazioni, lavori in gruppo o in coppia? Quando?</i></p> <p><i>Si aiuta l'allievo a dialogare in 'italiano? Come?</i></p> <p><i>Si utilizzano attività di tutoring fra apprendenti?</i></p> <p><i>Quando?(mediazione linguistica, recupero dopo assenze)</i></p> <p><i>Si propongono momenti di confronto a coppie o in gruppo sulle reciproche esperienze?</i></p> <p><i>Si propongono simulazioni o drammatizzazioni?</i></p>
<p>3.3 Partecipazione e cooperazione fra</p>	<p><i>Gli apprendenti si rivolgono ai compagni per condividere i loro problemi? Si fidano del gruppo?</i></p>

<p>pari, senso di appartenenza al gruppo</p>	<p><i>Il docente si attiva per la costruzione del gruppo classe? Come?</i></p> <p><i>Il gruppo favorisce l'accoglienza di nuovi allievi? Come?</i></p> <p><i>Sorgono conflitti o incomprensioni all'interno della classe? Quali? Come si risolvono?</i></p>
<p>3.1.3 CONTESTO MULTICULTURALE</p> <p>3.1.3.1 Apertura a differenti culture</p> <p>3.1.3.2 Disponibilita' all'ascolto e all'incontro con le differenze</p>	<p><i>Gli apprendenti si siedono sempre allo stesso posto? vicino allo stesso compagno?</i></p> <p><i>Scelgono sempre da soli il posto dove sedersi?</i></p> <p><i>Si manifestano conflitti fra allievi di culture diverse? Quali?</i></p> <p><i>Come vengono risolti?</i></p> <p><i>Il gruppo aiuta la gestione dei conflitti e aiuta lo scambio culturale?</i></p>
<p>SOTTODIMENSIONE 3.2</p> <p>SVILUPPO DI RETI AMICALI</p>	
<p>3.2.2 SPAZI DI INFORMALITA' </p> <p>3.2.2.1 Organizzazione degli spazi della scuola e dell'aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ci sono spazi dove gli allievi si incontrano informalmente Quali?</i> - <i>Sono casuali o predisposti? Vengono utilizzati? Da chi? Quando?</i> - <i>Quale è la disposizione dei banchi durante la lezione? E' flessibile?</i>
<p>3.2.1.2 Sviluppo della rete di relazioni</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Gli allievi vengono volentieri a scuola?</i> - <i>Ritengono faticoso l'impegno scolastico?</i> - <i>Ci sono momenti informali di relax per far conversazione? Vengono utilizzati? Da chi, quando?</i> - <i>In classe ci sono momenti in cui si ride, ci si diverte o si scherza?</i> - <i>Il docente è attento a proporre all'allievo attività che lo aiutino a meglio relazionarsi con gli altri?</i>
<p>3.2.3 INIZIATIVE EXTRASCOLASTICHE:</p> <p>3.2.3.1 Occasioni per conoscere la cultura dei nativi</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Si organizzano feste o spettacoli a scuola?</i> - <i>C'è la possibilità di visite o gite guidate?</i> - <i>Vengono fornite indicazioni per utilizzare le</i>

	<p><i>biblioteche? O per il cinema?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Si organizzano visite a sfondo culturale? (musei, teatro)</i> - <i>Si propongono iniziative extrascolastiche a cui partecipare in gruppo? Regolarmente o saltuariamente?</i>
<p>3.2.3.2 Opportunita' di svago e di incontro per conoscersi</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Gli allievi a scuola si scambiano materiali, numeri telefonici, si aiutano per il trasporto?</i> - <i>Gli allievi si incontrano fra loro fuori dalla scuola?</i> - <i>Gli allievi invitano a casa compagni di classe o docenti?</i> - <i>Si creano momenti di divertimento o opportunità per vivere insieme il tempo libero? Quali?</i>

5.4. DIMENSIONE INTEGRAZIONE.CONQUISTA DI AUTONOMIA

“Vogliono imparare la lingua perché vogliono lavorare, è per loro una necessità, è lo scopo per cui sono qui e ti chiedono anche di aiutarli a trovare un posto di lavoro... certo non puoi, ma diventi un punto di riferimento per Bergamo, per indirizzarli nei vari uffici, ma anche per l'Italia, cioè per la normativa italiana: ti chiedono informazioni sul permesso di soggiorno, sulle regole di assunzione. Per loro imparare la lingua è un bisogno primario perché vuol dire possibilità di interagire, di comprendere, di far capire cosa sanno fare, hanno la smania di imparare l'italiano per poi andare a lavorare. Alla fine del corso sapevano parlare e comunicare in italiano, alcuni avevano trovato lavoro, qualcuno aveva steso un curriculum e l'aveva presentato e aspettava”. (I-06R)

Ci si è più volte soffermati sullo stretto legame fra l'acquisizione della lingua italiana e la conquista di autonomia e di visibilità sociale, a cui si giunge quando ad una persona vengono riconosciuti dei ruoli sociali, quali quello di genitore, o quello di lavoratore o di utente di un servizio. Di conseguenza, è sempre presente la richiesta, esplicita o implicita, da parte degli allievi, di poter utilizzare gli apprendimenti per migliorare la loro situazione e, quando sentono che questo succede, sono i primi a ringraziare il docente e a riconoscerne la professionalità.

“Anche se ho dovuto spesso rimettermi in discussione, vengo ogni sera molto volentieri, è gratificante perché ti ringraziano tantissimo.... io l'ho fatto perché l'unica cosa che potevo veramente fare per loro era aiutarli ad apprendere la lingua, perché poi per tutto il resto ti senti impotente, nei confronti di chi non ha nulla. Non cambiano le cose i 10 euro, gli inviti a pranzo... va tutto bene, ma l'aiuto della lingua rimane ed è una base per loro per il futuro. (I-09A)

La conoscenza della lingua del paese ospite diventa strumento di emancipazione, di promozione sociale. E' presente, costantemente, l'attenzione da parte degli insegnanti a proporre unità di lavoro finalizzate a fornire informazioni e strumenti linguistici utili per muoversi con autonomia in ambito lavorativo o nella vita quotidiana e soprattutto immediatamente spendibili. E' una scelta che rafforza anche la motivazione alla frequenza da parte degli allievi. *“Ci sono materiali che sono stati pensati apposta per immigrati che parlano del lavoro, che inseriscono nei testi le problematiche della regolarizzazione, la sanità, abitazione, che vanno comunque integrati sempre con testi autentici, vicini alla loro esperienza quotidiana”* (I-08E)

Sono gli insegnanti, che svolgendo una funzione di mediazione, possono individuare i contenuti e le strategie didattiche più adatte per motivare e rendere produttiva la serata o il pomeriggio passati a scuola. Sono ancora gli insegnanti che possono orientare le Unità di Apprendimento sui bisogni specifici degli allievi della loro

classe, a seconda che siano, in prevalenza, mamme casalinghe, badanti, operai o addetti a qualche pubblico servizio, come bar e ristoranti.

“A volte mi hanno chiesto di insegnare loro a compilare dei documenti per la scuola dei figli e a capire il significato degli avvisi mandati dalle maestre. Questo materiale autentico mi è servito per introdurre il lessico specifico che è una difficoltà grossa, il materiale autentico poi dà lo spunto per una riflessione sulla lingua” (I-11C)

Ponendo attenzione ai bisogni prioritari degli allievi del proprio gruppo si riesce ad attuare una effettiva personalizzazione proprio nella scelta del lessico o delle espressioni linguistiche necessari in certi contesti. *“Mi è capitato di lavorare con classi prevalentemente di donne con figli e le loro richieste erano abbastanza omogenee, per esempio volevano riuscire a parlare con le insegnanti dei figli volevano informazioni sul Servizio Sanitario, ma anche nei corsi serali trovi gruppi omogenei, prevalentemente ragazzi giovani che hanno l’esigenza di inserirsi nel luogo di lavoro, o di proseguire gli studi, allora la personalizzazione è più facile” (I-05R)*

Un primo modo di aiutare soprattutto i neo-arrivati, presenti in gran numero nelle classe di livello A, ad inserirsi nel contesto d’approdo è quello di offrire loro strumenti finalizzati ad orientarsi nello spazio, nei servizi di accoglienza e nei servizi sociali di prima necessità, attraverso attività di simulazione o favorendo un ampliamento ragionato e funzionale del lessico, *“Per esempio-sostiene Anna-nell’ambito sanitario è importante che sappiano leggere la cartellonistica negli ospedali, che sappiano leggere le indicazioni dei medicinali e che possano spiegarsi con il medico.” (I-05R)*

Già i referenti, nelle loro interviste, avevano rimarcato il pericolo insito nelle richieste continue di aiuto, cioè la delega al docente per la risoluzione di problemi relativi al rapporto con i servizi, mentre andrebbe incentivata l’iniziativa personale, proprio utilizzando strategie di didattica attiva, come molto sapientemente ha saputo fare Anna in questa occasione *“Quest’anno ho organizzato delle uscite, un giorno siamo andati alla stazione, abbiamo fatto una simulazione dal vivo e questa cosa è stata molto divertente. Le persone italiane erano un po’ stupite! Io poi ho spiegato che eravamo una scuola e ho chiesto di rispondere agli studenti normalmente e loro si sono misurati in un contesto reale, hanno chiesto informazioni per i biglietti, hanno letto gli orari, siamo stati al bar e hanno dovuto ordinare, chiedere il conto, ed è piaciuto molto, perché l’hanno vissuta come momento che valorizzava il loro essere*

persone e non si sentivano trattati solo come alunni. Per loro è stato un riconoscimento “(I-05R)

Giulio sostiene che alcuni allievi portano a scuola i loro problemi di lavoro o di disoccupazione, e lui, quando può, dà loro indicazioni sulle prassi corrette: la certificazione di malattia, la telefonata di assenza, le norme di sicurezza, ma legato a tutto questo c'è sempre l'apprendimento linguistico. Aggiunge che gli allievi, già più competenti, portano anche del materiale e affrontano in classe i problemi lavorativi che hanno, portano i contratti di lavoro o i permessi da rinnovare o le carte della casa popolare. *“Noi siamo disponibili, se hanno bisogno di un aiuto specifico li mandiamo in segreteria, ma utilizziamo ogni occasione per farli parlare in italiano o farli scrivere. In questo modo capiscono che quello che imparano possono usarlo nella vita di tutti i giorni”*. (I-10A)

Luisa su questo tema riferisce che ci sono le importanti indicazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento che la aiutano nella progettazione delle attività; aggiunge: *“ Presenta 6 macroaree e fra queste quella cruciale, dalla quale discendono tutte le altre, è il lavoro perché la maggior parte degli immigrati sono qua in Italia per cercare lavoro e se tu cerchi di seguire un approccio metodologico di un certo tipo, l'approccio comunicativo in senso lato, se fai riferimento a questo tema puoi essere più efficace”*. (I-08E)

Tutti gli insegnanti intervistati dimostrano di essere consapevoli di dover svolgere un compito ben più complesso e delicato del puro insegnamento di un codice linguistico, di dover svolgere una funzione di accoglienza, accompagnamento, orientamento.

Quando si parla di orientamento, all'interno di una scuola, è naturale pensare anche ad iniziative per una prosecuzione del percorso formativo, che oggi non è più rivolto solamente ai giovani studenti che dedicano la prima parte della loro vita ad apprendere, ma a tutti ed, in particolare, a chi si trova in una situazione di cambiamento. Infatti, la caratteristica principale dell'uomo che abita la società attuale è quella di *“ stare in apprendimento ”*¹⁶⁹, cioè di porsi in qualsiasi età della vita come *learner* per sviluppare le proprie potenzialità, la propria dignità e per accrescere la propria consapevolezza; sembra, inoltre, che l'interesse per l'apprendimento si sia diffuso ben al di là del mondo degli educatori, sia *“ entrato in*

¹⁶⁹ Pavan A., *Nelle società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo*, Armando, Roma, 2008 pagg 9-19

*tutti i pori della vita economica e sociale*¹⁷⁰ e che la situazione del migrante evidenzi al massimo come, in qualsiasi età della vita, apprendere possa diventare non solo un bisogno, ma una necessità, un'urgenza, tanto che in molte interviste si usano termini come *“bruciava dalla voglia di imparare” “urgenza di apprendere” o bisogno primario o impellente*. Ecco perché proprio dai docenti e dalle scuole viene la scelta di incentivare alla prosecuzione del percorso formativo degli immigrati iscritti ai corsi di alfabetizzazione, e di contrastare il fenomeno dell'abbandono o della fossilizzazione. *“ C'è la richieste e l'offerta di proseguire con i corsi per la licenza media, la richiesta è prevalentemente dei ragazzi giovani, che sanno che senza licenza media hanno poche possibilità anche nella prospettiva di un proseguimento degli studi. Sono gli stessi genitori che insistono che abbiano un titolo. Noi, comunque, appena capiamo che ci sono le competenze, offriamo a tutti la possibilità d iscriversi, indipendentemente dall'età.”* (I-07E)

Tutte le scuole offrono anche i corsi per la Certificazione CILS come prosecuzione della formazione linguistica e a due degli insegnanti intervistati sono affidati proprio corsi di preparazione per ottenerla. *“Frequentano i corsi per la certificazione per trovare il lavoro, alcune dicono che il certificato le interessa perché vogliono sentirsi in grado di aiutare il figlio, altre perché stanno già lavorando e vorrebbero migliorare, perché fanno le domestiche e vorrebbe fare altro, qualcuna attualmente è casalinga, ma è giovane e vorrebbe inserirsi in futuro nel mondo del lavoro”* (I-12C)

Presso il Centro EdA, inoltre, per tutti quelli che frequentano i corsi per ottenere la licenza media vengono organizzati sempre -come ci dice Rodolfo- attività di orientamento per l'accesso alle scuole superiori, cioè incontri con i docenti di quelle scuole, in particolare quelle localizzate nel bacino di utenza del centro.

Spesso apprendere la lingua del paese ospite permette di assumersi di nuovo, a pieno titolo, il ruolo di genitore. *“ Ci sono due coniugi del Burkina Faso completamente analfabeti, dicono di voler imparare a leggere perché il loro bambino fa la prima elementare. Me l'hanno detto con molta difficoltà però si sono sforzati, è una forte motivazione , mi ricordo che una sera mi hanno fatto leggere un avviso dei maestri che era nel quaderno... con ansia perché non sapevano cosa avesse fatto il figlio”* (I-09A)

Anche le mamme della scuola del Cantadora si rendono conto dell'utilità del lavoro sulla lingua, perché il loro scopo è quello di aiutare i figli : *“ I miei alunni mi hanno*

¹⁷⁰ UNESCO, *Towards learning societies, UNESCO world report*, Paris, UNESCO Publishing, 2005, pag.57

detto che le loro mamme quando fanno i compiti sono sedute lì vicino: è un dare e ricevere, perché se è vero che li seguono nei compiti, nello stesso tempo apprendono la lingua, perciò io, durante le lezioni, presento anche le parole che si trovano negli avvisi che vengono dalla scuola o che gli insegnanti scrivono sul diario per assegnare i compiti.” (I-12C)

C'è attenzione, da parte dei docenti, ad offrire una formazione più ampia del solo insegnamento della lingua per i loro allievi, una formazione che punti allo sviluppo del senso di cittadinanza e di appartenenza, ritengono che l'apprendimento della lingua sia il primo bisogno che li porta a scuola, ma poi saper comunicare in italiano diventa uno strumento per allargare le conoscenze, per capire le situazioni. Alcuni insegnanti, infatti, cercano di coinvolgere gli allievi in discussioni su temi di attualità o su problemi di carattere sociale. Anche questo è considerato un obiettivo, addirittura un traguardo e non certo una perdita di tempo.

“L'anno scorso l'esperienza che ho avuto è stata con persone diplomate o laureate non parlavano italiano inizialmente, ma si trattava di persone colte ed è stato molto interessante perché, a volte, si parlava tanto, poi i ragazzi erano tutti dell'area francofona e, io so il francese, quindi se l'italiano non bastava è stato molto arricchente per me in termini di scambio culturale: abbiamo parlato della pena di morte, della religione è nato un confronto vivo tra Occidente e Islam.” (I-09A)

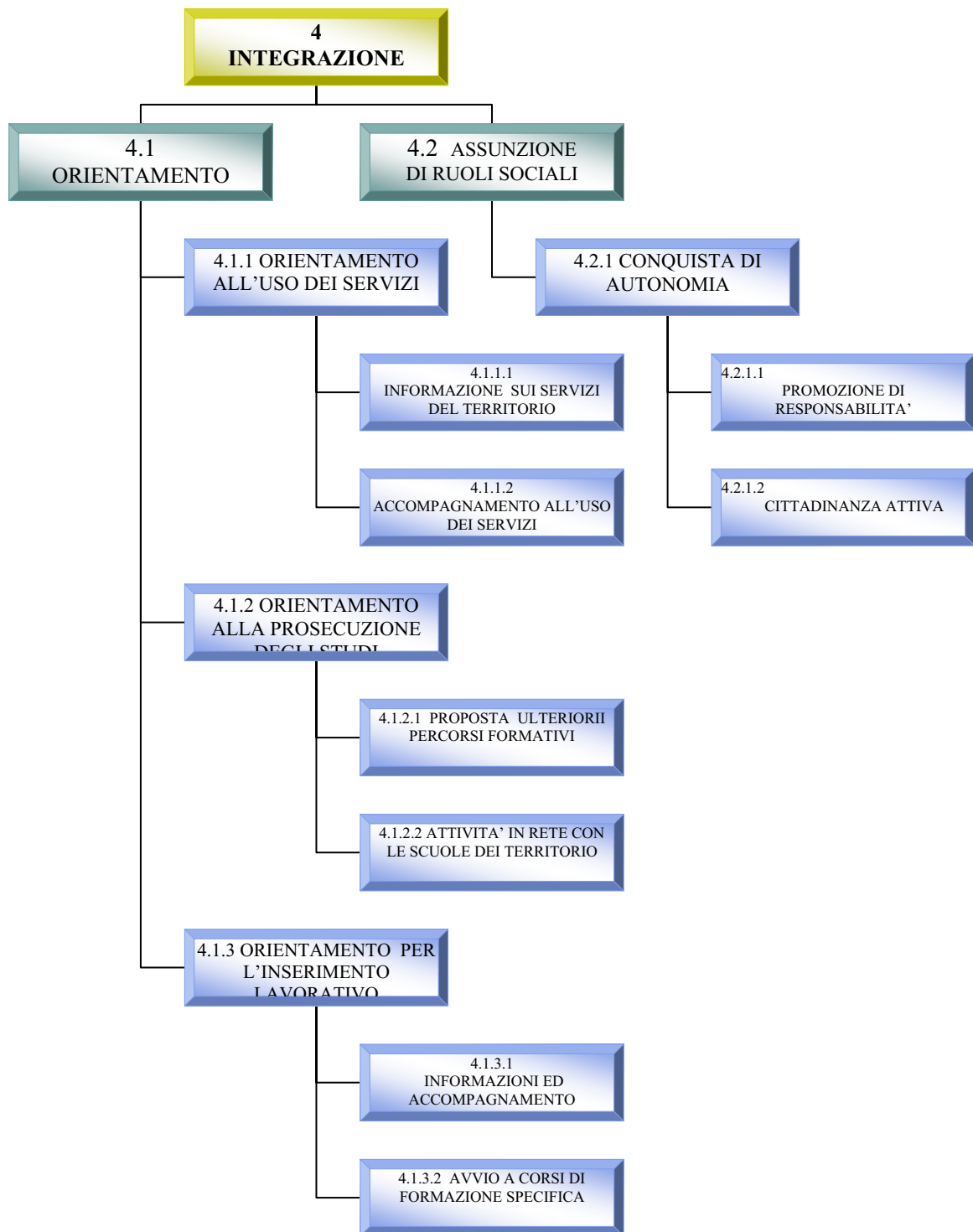
Con le informazioni raccolte nelle 12 interviste (4 Referenti e 8 docenti) si è potuta impostare anche per la Dimensione Integrazione una operativizzazione degli indicatori.

E' utile precisare che questa dimensione appare la più difficile da mettere sotto osservazione, dato che nel contesto scuola si possono solo creare i presupposti perché, in prospettiva e nel più ampio contesto sociale, essa si realizzi. Ciò pare possibile proponendo una didattica e dei contenuti ispirati ad una reale inclusione, che si è cercato di focalizzare attraverso i quesiti che vengono elencati di seguito, dopo lo schema di scomposizione che illustra il passaggio dalla dimensione agli indicatori relativi. Anche in questo caso i quesiti sono domande aperte che hanno il compito di indicare elementi sensibili ad ulteriori approfondimenti e che possono essere spunto per un processo di ulteriore comprensione della realtà.

Riepilogo

- Nella didattica quotidiana l'integrazione sociale si costruisce attraverso proposte educative e didattiche, nella relazione e con la disponibilità all'ascolto e al dialogo. Le insegnanti sottolineano un compito specifico della scuola che può favorire l'inclusione permettendo al migrante, allievo delle Scuole di Italiano, di assumere ruoli sociali attivi e consapevoli, cioè quello di orientamento.
- Innanzitutto si tratta di orientamento all'uso dei servizi territoriali che passa attraverso l'informazione ed il supporto all'utilizzo diretto degli stessi con la proposta di testi autentici e di simulazioni per acquisire stringhe linguistiche utili.
- Successivamente si punta ad un orientamento finalizzato alla prosecuzione della formazione che diventa strumento primario per conoscere la cultura e le norme del paese di approdo, che viene sollecitato dai docenti illustrando le varie opportunità ed anche collaborando con le scuole del territorio.
- Infine le scuole si attivano anche sull'orientamento lavorativo soprattutto fornendo all'allievo strumenti linguistici adeguati e supportandolo nella compilazione del proprio curriculum e delle domande di lavoro.
- Un altro importante aspetto è quello di guidare all'assunzione di ruoli sociali specifici: il ruolo di genitore, di cittadino, di lavoratore sia fornendo lo strumento base che è la lingua, ma anche introducendo nei percorsi scolastici iniziative formative che alcune scuole hanno sperimentato (corsi di educazione ambientale, di educazione stradale o sanitaria) e informazioni riguardo le normative, i diritti e i doveri.

Dimensione Integrazione: il set di indicatori



Prendendo in considerazione gli indicatori presenti nello schema relativi alla dimensione INTEGRAZIONE e i principali contenuti delle interviste, i dati raccolti durante le sedute osservative, viene di seguito riportato il set di domande specifiche (operativizzazione degli indicatori) formulate per ciascun indicatore riferito a questa dimensione.

SOTTODIMENSIONE 4.1

ORIENTAMENTO

<p>4.1.1 ORIENTAMENTO ALL'USO DEI SERVIZI:</p> <p>4.1.1.1 Informazione sui servizi del territorio;</p>	<ul style="list-style-type: none">- <i>Nella progettazione delle unità di lavoro si tiene conto del bisogno degli apprendenti di conoscere e utilizzare i vari servizi territoriali ?Come?</i>- <i>Viene fornita una mappa dei servizi e degli uffici principali presenti sul territorio?</i>- <i>Si informano gli apprendenti sulla tipologia di servizi offerti nei vari settori (sanitario, istruzione, trasporti)?</i>- <i>Si propongono incontri informativi specifici? Con la presenza di esperti? Con cadenza periodica, occasionalmente?</i>- <i>Viene distribuito materiale informativo prodotto dai servizi sanitari, sociali, dalle agenzie di trasporto, dalla questura?</i>- <i>Gli allievi si rivolgono alla scuola per chiedere informazioni sui servizi essenziali?</i>
<p>4.1.1.2 Accompagnamento all'uso dei servizi;</p>	<ul style="list-style-type: none">- <i>Gli allievi si rivolgono alla scuola o ai docenti per un aiuto nell'evasione di pratiche?Che risposta ottengono?</i>- <i>Si propongono attività di simulazione?</i>- <i>Gli allievi si scambiano consigli sul corretto approccio ai servizi in base alla loro esperienza</i>- <i>Durante le lezioni si presenta un lessico specifico e tecnico utile nell' approccio ai servizi?</i>- <i>Si forniscono stringhe linguistiche per comunicare all'interno dei differenti uffici?</i>- <i>Si propongono attività di simulazione?</i>- <i>Si offre supporto per la compilazione di moduli o l'interpretazione di documenti? Occasionalmente? Periodicamente? Quando serve?</i>
<p>4.1.2 ORIENTAMENTO ALLA PROSECUZIONE DEGLI STUDI:</p>	<ul style="list-style-type: none">- <i>Vengono regolarmente proposti ed offerti percorsi per migliorare o continuare l'apprendimento dell'italiano?</i>

4.1.2.1 Proposta di ulteriori percorsi formativi	- <i>Vengono presentate le possibilità di certificazione o di diploma?</i>
4.1.2.2 Attività in rete con le scuole del territorio	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Gli allievi sono interessati? Si iscrivono?</i> - <i>Vengono fornite informazioni per proseguire con nuovi livelli formativi?(licenza media, ICT, corsi professionali)</i> - <i>Esiste un'attività di orientamento in collaborazione con scuole professionali o superiori?</i> - <i>Gli allievi chiedono come proseguire nello studio? Chiedono informazioni su altri corsi o altre scuole?</i>
4.1.3 ORIENTAMENTO PER L'INSERIMENTO LAVORATIVO:	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Durante il colloquio di accoglienza si chiede la situazione occupazionale dell'apprendente?</i> - <i>Gli apprendenti hanno occasione a scuola di parlare dei loro problemi lavorativi?</i> - <i>Si forniscono informazioni per supportare l'accesso al mercato del lavoro? Quali?</i>
4.1.3.1 Informazioni ed accompagnamento	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Si propongono attività finalizzate a questo scopo? Quali? Quando</i> - <i>Si danno informazioni sui Centri per l'impiego, sugli sportelli del Sindacato, sui moduli per la Questura ed il permesso di soggiorno?</i> - <i>Gli allievi chiedono alla scuola o ai docenti aiuto per problemi di lavoro(assunzioni, cambio lavoro, ecc)?</i> - <i>I docenti tengono conto nella progettazione delle attività didattiche delle esigenze legate al lavoro degli allievi della classe (badanti, operai, muratori)?Come? (lessico specifico, stringhe utili per la comunicazione, simulazioni)</i>
4.1.3.2 Avvio a corsi di formazione specifica	<ul style="list-style-type: none"> - <i>La scuola organizza attività in collaborazione con Centri di formazione professionale?</i> - <i>Organizza attività promozionali in realtà produttive della zona?</i> - <i>Organizza attività formative legate al lavoro o promuove tali attività organizzate da altri Enti?</i> - <i>La scuola è in rete con altre agenzie territoriali operanti nel settore</i>

SOTTODIMENSIONE 4.2**ACQUISIZIONE DI RUOLI SOCIALI**

<p>4.2.1 CONQUISTA DI AUTONOMIA:</p> <p>4.2.1.1 Promozione di responsabilità</p>	<ul style="list-style-type: none">- <i>Si supportano gli allievi nelle pratiche di ricongiungimento familiare?</i>- <i>Ed in quelle relative all'abitazione? (contratti, mutui, luce, gas)?</i>- <i>Si forniscono informazioni relative a consultori familiari, servizi specifici per la donna o l'adolescenza?</i>- <i>Si affrontano in classe tematiche relative ad aspetti importanti legati alla vita familiare (gravidanza, rapporti con la scuola,matrimoni)?Come? con esperti?</i>
<p>4.2.1.2 Cittadinanza Attiva</p>	<ul style="list-style-type: none">- <i>Gli allievi dichiarano che la motivazione alla frequenza è legata alla necessità di assumere un ruolo sociale riconosciuto (lavoratore, genitore,cittadino)?</i>- <i>Gli allievi in gruppo o individualmente al docente chiedono aiuto e consigli a questo scopo?</i>- <i>Si progettano attività di conversazione sui problemi relativi alla salute, alla regolarizzazione, alla ricerca del lavoro etc.</i>- <i>Si incentiva l'utilizzo di biblioteche o centri di lettura?</i>- <i>Si propongono attività di lettura dei giornali?</i>- <i>Viene dato spazio all'espressione di idee da parte degli allievi durante le lezioni?</i>- <i>Quali sono le richieste o le discussioni più frequenti?</i>- <i>Si affrontano problemi sociali? Si discute di fatti avvenuti in Italia o all'estero?In quali circostanze? Utilizzando materiali specifici?</i> <p><i>Vengono organizzati progetti per sensibilizzare verso temi di carattere sociale(ambiente, pace, ecc)?</i></p>

6.

IL PUNTO DI VISTA DEGLI ALLIEVI

In questo capitolo vengono riportate le informazioni raccolte nell'ultima fase della ricerca nella quale sono stati coinvolti alcuni allievi di tutte le quattro scuole con interviste e focus group¹⁷¹.

Le interviste individuali e di gruppo sono servite, in primo luogo, per verificare l'impostazione del set di indicatori, approfondendo il tema delle motivazioni che hanno indotto gli intervistati a frequentare i corsi. E' stato possibile avere conferma della stretta connessione fra il bisogno di apprendere la lingua e quello di integrarsi, lavorare, costruire una rete di relazioni ed amicizie.

In secondo luogo, le testimonianze degli allievi hanno permesso di approfondire il tema delle aspettative degli iscritti, che sono legate alla riconquista di autostima e di riconoscimento a seguito del disagio psicologico che accompagna la perdita di autonomia, dovuta alle difficoltà di comunicare e muoversi nello spazio quotidiano. Un altro aspetto importante che è emerso è la costante attenzione alla qualità del percorso di apprendimento da parte degli allievi, preoccupati di apprendere bene ed in fretta la lingua italiana.

Le interviste individuali sono state proposte a quegli allievi, che padroneggiavano discretamente la lingua, mentre i focus group (o meglio interviste di gruppo) sono stati proposti ad allievi con più bassa competenza linguistica, dato che il gruppo rassicura e supporta nella comunicazione; la possibilità di condividere e mettere a confronto percezioni, esperienze, sentimenti ha intensificato lo scambio comunicativo, ha facilitato l'uso di un'interlingua adatta al gruppo.

Sono stati presi in considerazione gruppi classe già strutturati, cioè gruppi naturali, cercando di realizzare tutte le interviste all'interno delle varie scuole, affinché anche l'ambiente contribuisse a mantenere i temi della conversazione legati all'esperienza di apprendimento. La traccia ha guidato la comunicazione senza condizionarla.

¹⁷¹ Sono state realizzate 5 Interviste con Justine (Centro Africa), Vanesa (Sud America), Irina (Est Europa), Halima e Himaili (Nord Africa) e 5 focus group : Gruppo I livello Ruah con 12 allievi, Gruppo II livello Ruah 13 allievi, Gruppo III livello Ruah 6 allievi, Gruppo II livello L'arcobaleno 12 allievi, Gruppo I livello Cantadora 6 Allieve.

L'intervento dei docenti per raccogliere le disponibilità degli allievi è stato determinante.

Il capitolo è suddiviso in paragrafi che affrontano le tematiche ricorrenti nelle interviste. La scelta è di riportare integralmente i brani interessanti, senza sintetizzarli, in quanto lo sforzo di comunicare il messaggio fa scegliere agli intervistati parole "piene" di significato, che, riportate all'interno di una diversa costruzione della frase o di una sintesi operata da terzi, perderebbero la loro peculiare densità comunicativa.

6.1. LA MOTIVAZIONE

La scelta di imparare la lingua italiana iscrivendosi ad uno o più corsi di alfabetizzazione (come alcuni intervistati hanno confermato) è stato il tema iniziale di tutte le interviste ed i focus group. Gli interventi degli allievi hanno confermato che imparare l'italiano è un bisogno strettamente concatenato con altri bisogni primari, cioè quelli di trovare mezzi di sostentamento, un'abitazione adeguata, di orientarsi negli spazi di vita quotidiana, di poter svolgere in modo soddisfacente il proprio lavoro o il proprio ruolo di genitore.

E' arduo elencare o classificare tutti i bisogni a cui hanno fatto riferimento gli allievi e capire quali abbiano avuto un peso maggiore nella decisione di iniziare un percorso formativo, perchè nelle interviste gli argomenti si sovrappongono e si presentano con varie sfaccettature. Dominanti sono il bisogno di lavorare e di migliorare la propria vita.

Alcuni stralci ci fanno capire come non sia possibile dare risposte parziali a bisogni così interdipendenti e quale potente motivazione possano costituire questi bisogni rispetto all'apprendimento della lingua, ma anche che dall'acquisizione della competenza linguistica gli allievi si aspettano molto.

Conseguentemente le Scuole di Italiano hanno il compito di assumere la complessità dei bisogni che spingono i migranti alla frequenza e, facendo leva sulla forte motivazione e sulle opportunità che offrono le loro esperienze, di impostare percorsi di formazione finalizzati a fornire strumenti comunicativi utili per conquistare sempre maggior autonomia nella vita quotidiana.

"Nessuno può fare sua vita qui senza sapere italiano...per stare come cittadino, per il futuro....(F-01R)

“...sono venuta, el motivo principale perché sono venuta per imparare l’italiano per parlare, perché io tengo paura quando trovo lavoro... mio capo mi dici qualcosa e io non riesco a rispondere.

Perché se io vado e dopo trovo lavoro come pulizia, si io trovo el capo, uno de male e vuole approfittare di me io devo sapere rispondere, devo dire, se io non digo niente lui sa approfitta di questa situazione.” (I-14E)

“A scuola ho compilato il curriculum...tutti mi dicono parli bene, io in Brasile lavoravo come segretaria in un grande ufficio di polizia, ma qui in Italia non posso ... volevo lavorare magari in un altro ufficio, sempre quello perché è quello che ho fatto per 8 anni in Brasile...io devo imparare di più l’italiano... ma io penso che manchi un pò di fiducia in me stessa, perché sono andata a fare domanda di lavoro, e quando devo andare là comincia a bruciare lo stomaco, comincio a sudare, e quando arriva là ...” (I-15E).

“Io studio per lavoro, anche quando faccio massaggio, che mi parla, io non capisco tante cose che chiedono...io non so, non rispondo, dico « fa male?, va bene?» Non sta bene e allora sono venuta qua”. (F-02R)

“Io voglio imparare subito...all’uffici mi hanno detto tu no parli bene l’italiano, dunque niente lavoro. Io studio anche a casa, ma certe volte no vengo e faccio il giro per il lavoro e loro dicono sempre ..c’è crisi” (F-04A)

“Tanti di noi hanno bisogno di tante cose e... soprattutto è il lavoro, siamo adulti e dunque abbiamo bisogno di lavorare per la nostra famiglia Un aiuto qua a scuola è darsi una mano per il lavoro, per cercare lavoro, per sapere dove possiamo andare per cercare qualche cosa da fare” (I-13E)

“...io vedo quanti soldi devo pagare e dopo sono tornata a casa e dopo ho parlato con il proprietario della casa dove vivo... e allora capisco tutto ma di rispondere non potevo... mi bloccava è un po’ difficile...se non parli italiano” (I-14E)

“Il motivo serviva per migliorarmi e a parlare con mio figlio, aiutarlo a fare i compiti, ora posso...” (I-17C)

E’ logico che un adulto in un paese straniero si preoccupi principalmente di soddisfare i bisogni primari di sicurezza e stabilità economica, che sono garanzie di sopravvivenza dignitosa, oppure di non vedere svanire una stabilità economica ed abitativa raggiunta con difficoltà. In questa prospettiva dagli intervistati viene riconosciuta alla scuola una funzione di supporto, sia perchè alcuni percorsi di italiano predisposti dai docenti sono finalizzati a fornire stringhe comunicative utili per interloquire in ambito lavorativo, sia per l’aiuto che viene prestato nella stesura di curricula o di domande di lavoro ed, infine, per essere punto di riferimento, nella figura del docente, in momenti particolarmente difficili.

Evidentemente la disponibilità all’ascolto e la flessibilità nell’interpretare il ruolo di insegnante contano molto, come dimostrano le testimonianze di seguito riportate che

ci fanno capire il punto di vista dell'allievo, le sue insicurezze, il legame di fiducia che lo porta ad "affidarsi" al docente.

"L'insegnante lo fa sempre notare che ci sono le cose che possono aiutare noi stranieri, lei ha parlato del giornale che possiamo leggere ci ha aiutato per esempio con il curriculum per cercare lavoro" (I-13E)

"Se ho un problema tante volte l'insegnante aiuta, perché ho lasciato mio curriculum in un posto e una ragazza mi ha chiamato, però come lei parlava troppo rapidamente ... lei spento il telefono e mi è venuta paura «cosa ho fatto adesso! pensa che io non parlo, non mi darà quel posto di lavoro» e sono arrivata a scuola e ho parlato con Luisa e lei mi ha aiutato, così tante volte parlo con lei come se fosse una amica..."(I-15E)

"...si ci sono problemi si può chiedere, avevo preso la multa...lei mi ha detto come fare, dove andare..."(F-01R)

"Parlato con amici a scuola per cambiamento di casa...per riappostarci [trasferirsi], non nell'aula, ma prima di fare scuola anche con la maestra..." (F-04A)

Nel momento in cui comincia ad essere soddisfatto il bisogno di sicurezza diventa preponderante quello di intessere relazioni, di associarsi, di essere accettato. Dal punto di vista della scuola, quindi, il ruolo di centro per lo sviluppo di competenze linguistiche non può mettere in secondo piano quello di centro di accoglienza, di relazioni sociali, di incontro, di orientamento, anzi, la graduale acquisizione di competenza linguistica rende proprio la scuola il luogo privilegiato e protetto dove nascono amicizie, dove la solidarietà e il riconoscimento rendono più facile aprirsi agli altri.

"A scuola trovi persone diverse e mi fanno sentire a me meglio, sì perché si era tutti italiani ed era solo straniera era un po' difficile, no so se vedo un italiano me sento un po' male perché quando devo parlare...."(I-14E)

"Anche nei corridoi parliamo italiano, come scelta e come consiglio degli insegnanti. Sì, noi tra di noi ci siamo sentito subito come famiglia, come gruppo familiare perché dopo una settimana insieme eravamo già legati perché l'insegnante ha imparato i nomi di tutti, deve sapere dove viene l'altro, sapere come viviamo in nostro paese e così secondo me ha creato molto ambiente." (I-13E)

"A scuola è bello... quando lei lascia che noi parliamo tra di noi, o quando vai via e cominciamo a parlare tra di noi e se sbagliamo, parliamo di cose di donna, di tv, mi piace perché così non facciamo solo lezione lì, ma possiamo usare la lingua che se stiamo lì rispondi una domanda, rispondi ad un'altra si parla, come un allenamento, ma ti diverti..."(I-15E)

"Io a scuola ho frequentate quelle mamme e le conosco.... esempio, abbiamo fatte tante cose insieme, siamo andate al parco e abbiamo fatto merenda insieme, parlato

con lei, conosco i loro bambini perché i bambini con miei, io le conosco, loro mi conoscono e allora nato quella fiducia, è una cosa strana ma bellissima... io fido[affido] mio bambino a lei e lei a me, mio figlio lo tratta come se fosse suo, lo porta al parco...”(I-16E)

Le citazioni scelte ripropongono le 4 dimensioni individuate nel concetto di partenza, sull'analisi delle quali si è basato il percorso di scomposizione per arrivare al set di indicatori e cioè accoglienza, formazione, socializzazione ed integrazione, che appaiono strettamente interconnesse.

6.2. LA LINGUA COME STRUMENTO DI INCLUSIONE SOCIALE

Un aspetto che poteva emergere solo attraverso l'esplorazione del punto di vista degli allievi è quello relativo alla necessità di recuperare autostima e l'assunzione di ruoli sociali indispensabile per costruirsi una prospettiva ed un futuro nel nostro paese. In questo gioca un ruolo importante la scuola, creando il clima e le condizioni per la riconquista di sicurezza e dignità.

Non è un caso che tanto spesso nelle interviste degli allievi si legga la parola “vergogna”, una parola che rivela sensibilità e sofferenza, che può essere pronunciata solo in un ambiente protetto come sono le Scuole di Italiano. L'atteggiamento di cura e di riconoscimento della persona, che molti insegnanti hanno sviluppato come attitudine, diventa una connotazione cruciale della relazione educativa ed uno strumento efficace di inclusione sociale, che può supportare proprio la riconquista di autostima.

Il delicato equilibrio emotivo, psicologico e familiare e le risorse intellettuali e professionali acquisite nel paese di origine vengono messe fortemente in crisi nella società di approdo e, così, la possibilità di realizzare i progetti e le speranze che hanno mosso i migranti sembrano perdersi di fronte alle difficoltà ed alla solitudine. Aiutare ciascun allievo, attraverso percorsi di apprendimento personalizzati, a riappropriarsi di quei progetti è fondamentale perché diventa un'attività di promozione sociale e permette alla scuola di svolgere un'effettiva funzione di “servizio” per il miglioramento della società. Di seguito su questi aspetti e sul ruolo svolto dagli educatori, le voci di alcuni allievi confermano quanto l'apprendimento della lingua possa essere vissuto come un riscatto personale e sociale.

Si, perché, se parlo, ho più rispetto de me, perché se io parlo bene, tu mi devi rispettare (F-04A)

Quando sono arrivata sembrava troppo difficile, prima mancanza di parenti, seconda cosa non sai parlare italiano, vedi la gente che ti guardano, senti un sentimento strano...

Adesso, veramente dentro di me sono cambiati i sentimenti, mi sento più sicura, ho fatto qualcosa, perché voglio sempre andare avanti, è capitata questa cosa del mandare avanti con la lingua italiana ed è bellissimo!” (I-17C)

“Prima italiano paura parlare non giusto, qui no...io volio quando io vai all’asilo parlare con maestra per mio bambino”. (F-05C)

“ Quando arrivato, io avevo paura, come bambini, non sai niente! (F-01R)

“quando io sbalia, io mi vergogna, perché puoi sbagliare, ma poi sbali sempre e non è giusto..”(F-02R)

“Al lavoro vergogna perché non parli italiano, loro ridono, non come qua si scherza, se sbalio, è brutto!(F-02E)

“C’è differenza tra la scuola e fuori perché qui a scuola ho visto tutti quelli che lavorano come insegnanti dal direttore, fino al bidello guardano con un rispetto perché sanno che noi che veniamo qui a scuola, veniamo per imparare, per cercare nel modo giusto di sapere qualcosa, fuori ci sono gli altri che mi guardano un po’ male e così”(I-13E)

“Insegnante, qui, fa parlare e chiede agli altri di ascoltare e non ridere in classe, ascoltare l’altro e così si dà la forza a chi sbaglia di potere andare avanti...”(F-03R)

Certo ho imparato tanto, anche se venire a scuola ancora mi fa un po’ ridere perché da tanto tempo che ho lasciato questo ambiente, è bello studiare secondo me, essere nell’ambiente scolastico è sempre bello ...”(I-13E)

6.3. LA SCUOLA COME CONTESTO INTERCULTURALE

Il ruolo delle Scuole di Italiano è molto importante per favorire l’incontro fra le differenti culture: è un incontro che coinvolge docenti ed allievi in uno scambio reciproco. Agli insegnanti viene chiesto di essere anche mediatori culturali per facilitare l’incontro tra le culture e per costruire accoglienza e già abbiamo riscontrato, nelle testimonianze dei docenti, che quest’ultimo è davvero un elemento di criticità, dato che trova non poche resistenze in stereotipi, paure, rappresentazioni mentali consapevoli o inconsapevoli, che non riguardano solo il rapporto fra la cultura dei nativi e quelle degli immigrati, ma fra tutte le differenti culture presenti nel contesto scolastico.

Aprirsi agli altri è un elemento fondamentale, proprio per l’apprendimento della lingua, perché il timore di perdere i legami con il passato e la diffidenza verso le

differenze culturali possono rallentare o bloccare la motivazione forte all'apprendimento dell'italiano. Infatti, l'italiano per gli allievi è lingua che rappresenta una diversa identità culturale con la quale si entra in contatto in un ambiente, quello delle Scuole di Italiano, dove non sempre la ricchezza e la varietà culturale creano curiosità, possono, invece, essere anche motivo di ansia. Molti allievi si sono resi conto solo gradualmente di come la ricchezza di un ambiente multiculturale possa diventare un aiuto, mentre il primo approccio non sempre è positivo. Questo aspetto va considerato con attenzione in un set di indicatori valutativi relativo alla qualità dei percorsi di alfabetizzazione.

Non è che non riesci a fare amicizia, ma sono persone diverse da te Una sola persona... lui è mussulmano e allora io la prima volta che sono venuta al corso, sono stata vicina ma dopo la seconda è venuto un altro che ce l'ha origine comune. È più facile fare amicizia se tutte e due sono dello stesso paese. (I-14E)

“ Quando io arrivata, io ho paura, io visto stranieri, quasi tutti neri, paura molta...via Quarenghi tanti stranieri e ho detto a mio marito« No , io ho paura, portami via, non voglio stare qua!» adesso ho detto loro come me stranieri...loro magari paura di me!” (F-02R)

Qui incontro tante persone e secondo me è una cosa bella, incontrare un'altra persona, sapere un'altra cultura, una cosa molto arricchente(F-03R)

“I mariti di loro.... quello non mi piace che non lasciano le donne la libertà di studiare, di fare qualcosa, sì cambiato paese perché porti la tua cultura? possano lasciare la pressione di fare le cose che facevano come al tuo paesenon voglio parlare di questo, è delicato!” (I-15E)

Se porti dentro un gruppo di stranieri loro sono curiosi.... tanta gente qua in Italia, vogliono sapere come viviamo, tutto veramente, se qualcuno sa bene rispondere riesce a chiarire tantissime idee sbagliate presi da giornale, di esperienze brutte conosciute con marocchini. Non tutti gli stranieri sono uguali (I-17C)

“ Ho trovato amici, abbiamo conosciuto la cultura di altri paesi, che è come l'anima, cose bellissime di tante nazionalità” (F-03R)

“...anche se vengono da paesi dove magari come ragazze, come donne hanno un trattamento un po' inferiore, quando sono qui e soprattutto qui, quando sono a scuola, c'è un rapporto da pari questo è positivo” (I-13E)

6.4. ATTENZIONE AI PROGRESSI NELL'APPRENDIMENTO

Tutti gli allievi si dimostrano molto attenti al percorso che viene loro proposto a scuola e preoccupati di avere un riscontro immediato dei loro sforzi nella vita di tutti i giorni. Alcuni avevano già iniziato a studiare l'italiano prima di partire, ma lo

studio a casa, soli, non è ritenuto molto produttivo perché non permette di usare la lingua: da soli non si può fare conversazione. Le osservazioni avanzate nei focus su questo argomento sono molto chiare ed evidenziano una preoccupazione continua a verificare l'efficacia dei metodi utilizzati.

“Prima di venire in Italia sì, avevo deciso di andare a scuola, volevo aspettare un po', avevo pensato italiano è facile, ma poi io con 12 anni di scuola, non capivo niente!” (F-04A)

“Molto difficile da soli, qui quando sbalio, subito mi dicono come si dice giusto... è melio...da solo non so” (F-01R)

“Meglio qui così imparo anche la pronuncia, magari parlo male e leggo male e qui sento.... e la pronuncia per me è difficile” (F-02R)

“Al mio paese pensato di venire a scuola, ma poi studiato con computer, comprato libro, non capivo niente, dopo un mese provato in una scuola, ma io sola straniera, no andava bene, poi qui benissimo” (F-02R)

“A casa io sono solo...e stress e qui un'altra persona può aiutare, quando il maestro spiega, quando uno chiede una cosa che tu non pensi, allora impari....”(F-04A).

“Ho imparato la lingua italiana a casa con i bambini di mia sorella, poi sono venuta qua perché volevo fare l'esame di terza media, ma mi hanno detto che io non sono capace per la lingua, allora sono venuta qua” (F-03R)

Chi non lavora, soprattutto le donne, si impegna nei compiti a casa, usa molto il libro, addirittura sostiene di integrare l'attività svolta in classe e i compiti con altro materiale, riflette sulle migliori modalità per incrementare l'apprendimento, precisa di usare il dizionario e la grammatica in aggiunta al testo e di imparare un po' anche leggendo il giornale o guardando la TV.

“All'inizio facevo così, quando immaginavo una frase prima facevo tutto portoghese e poi io cambiavo in italiano e oggi vedo che non va bene questo fare traduzione: devo imparare italiano e non devo stare a cambiare le parole in testa... si fa un casino e non impari niente. Per esempio sono andata a fare una domanda e quando arrivo là cominciano a parlare e devo parlare subito e quando faccio errori arrivo a casa e mi sento un po' così triste, pensavo che potevo fare di più, ho controllato alla fine non sono stata brava.... potevo fare di più” (I-15E)

Con l'aiuto dei figli, che frequentano la scuola molte donne sperimentano altre possibilità:

“Piano come incominciato andare biblioteca, scegliamo i libri piccolini, facili così le leggono ai mie bambini, 3, 4 anni, quelle fiabe mi hanno aiutato perché sono chiari” (I-16C).

Gli apprendenti decidono autonomamente come intensificare l'apprendimento, conciliandolo con il tempo che hanno disponibile e c'è che si iscrive a corsi in più di una scuola per poter frequentare 4 volte alla settimana. Altri cambiano scuola se si rendono conto che non è adatta alle proprie possibilità o che manca una adeguata preparazione dei docenti.

Spesso si ritiene erroneamente che insegnare la lingua madre sia facile, ma non è così, come alcuni insegnanti hanno testimoniato nelle loro interviste, e la scarsa preparazione professionale crea disagio e sfiducia negli allievi. Anche questo aspetto, cioè la preparazione dei docenti e dei volontari è un elemento che va tenuto sotto controllo e nella qualità dell'offerta e nella percezione degli allievi è centrale.

“Io voglia di venire, ma due volte è poco, allora io vengo qui e vado a un'altra scuola, 4 volte” (F-03R)

“All'inizio mi sono fatto l'iscrizione in un'altra scuola, ma quella pedagogia non mi piace, ci sono tante persone che sono qui e che parlano bene e io non potevo, così per migliorare sono venuto qui”(F-04A)

*“Io ho conosciuto 3 scuole, ma una per me era scuola per bambini, un'altra non insegnavano, chiedevano a noi «Cosa facciamo oggi?» Non andava bene”
“L'anno scorso no bene, troppo veloce, qui la maestra mi aiuta” (F-04A)*

Insomma gli allievi si dimostrano in grado di autovalutare i loro progressi, di introdurre accorgimenti per apprendere più in fretta, il che pare essere un'esigenza comune, e contestualmente dimostrano di saper valutare le proposte della scuola.

6.5 BENESSERE A SCUOLA

Strettamente connesso con l'efficacia del percorso è il benessere nello stare a scuola, cioè la sensazione di utilizzare bene il proprio tempo, inseriti in un ambiente sereno e protetto. Frequentare la scuola e provare piacere ad apprendere significa essere disponibili a continuare nel percorso formativo, acquistare fiducia in se stessi e coraggio per mettersi in gioco. Sono attitudini preziose per sé e per gli altri, importanti per assumere ruoli e responsabilità nella società di approdo.

Sono questi indicatori di qualità che per le Scuole di Italiano è indispensabile individuare e tenere sotto controllo attraverso strumenti per la rilevazione di elementi osservabili. Intanto già alcune indicazioni vengono dalle testimonianze degli allievi: dicono di star bene a scuola perché imparano cose utili, perché gli insegnanti sono disponibili all'aiuto, perché hanno la possibilità di sentirsi a proprio agio con gli altri,

per la grande disponibilità dei volontari, perché la vivono come una speranza per il futuro.

“Mi sono trovato bene, benissimo a questa scuola, perché ho visto, guardando adesso come gli insegnanti aiutano gli stranieri per imparare la lingua, perché pensano alle cose base, come ti chiami, da dove vieni, e poi vanno avanti, dunque per me non ci sono stati problemi

Le cose che impari ti servono tantissimo. Per esempio chiedere un’informazione, bisogna saperlo, chiedere dove è una città che io non conosco, chiedere il numero del pullman che passa da questa strada è importante, chiedere l’orario a qualcuno per andare ad un appuntamento. Queste frasi imparate subito e usate subito” (I-13E)

“La scuola va bene, per esempio il lunedì prendo il mio zainetto con i miei figli come amici andiamo a scuola, è bellissimo, bella esperienza che quel momento non c’è differenza di età, e vuol dire che conoscere non c’è limite anche a 40, 50, no finisco i miei studi.... basta lavoro e vado è il momento di conoscere altre cose perché no?” (I-16C)

“ Questa scola è buona, maestro lavora per amore, no per soldi è una cosa che da noi non c’è è bellissima, lui dato numero del telefono a noi per problemi, anche dopo scuola...” (F-02R)

“Avere la possibilità di una scuola così è un piacere, un posto per parlare, un grande piacere per noi stranieri, una scuola di speranza, fare studiare gli stranieri per me è una cosa molto giusto, è una scuola di progresso” (F-03R)

CONCLUSIONI

Il presente lavoro di ricerca ha perseguito l'obiettivo di elaborare strumenti efficaci per la valutazione dei processi educativi, in particolare dei percorsi di alfabetizzazione promossi all'interno delle Scuole di Italiano per immigrati adulti esistenti sul territorio della Provincia di Bergamo.

La scelta dell'oggetto di indagine è stata dettata dal diffondersi negli ultimi anni di varie tipologie di corsi di alfabetizzazione per adulti stranieri gestiti da Istituzioni, da Cooperative Sociali e da Associazioni di Volontariato, e, quindi, dalla necessità di conoscere e valutare le scelte educative, didattiche ed organizzative assunte dai vari Enti per rispondere ai bisogni formativi di un'utenza multiculturale ed eterogenea.

I riferimenti teorici per la definizione del disegno della ricerca sono stati, fra gli altri, gli scritti di Claudio Bezzi e Lucio Cannavò, che a partire dal paradigma lazarsfediano, hanno elaborato la metodologia propria della valutazione mediante indicatori.

Il carattere valutativo della ricerca ha richiesto in partenza un'indispensabile approfondimento dell'*evaluando* (i corsi di alfabetizzazione per immigrati adulti), la cui conoscenza si è rivelata un processo sempre aperto che ha facilitato la costante riprogettazione in itinere del percorso, in considerazione del fatto che si tratta di un processo sociale polisemico e multidimensionale, frutto di negoziazione fra vari attori in gioco.

L'ambito d'interesse della ricerca ha favorito, sia attraverso i necessari approfondimenti teorici, sia attraverso l'indagine empirica, un confronto puntuale e stimolante con problemi e situazioni che contraddistinguono l'attuale contesto sociale. Sono stati presi in esame, infatti, la consistenza dei flussi migratori, i problemi che insorgono dall'incontro fra differenti lingue e culture, l'emergere di nuovi bisogni educativi, le nuove strategie didattiche ed organizzative da una parte auspicabili, dall'altra in parte già presenti nell'agire educativo come buone prassi.

Due, pertanto, i livelli di elaborazione che sempre sono stati strettamente interconnessi:

- *teorico*, rivolto a precisare l'aspetto metodologico, a definire il quadro concettuale che fa da sfondo all'apprendimento dell'italiano come lingua seconda, ad approfondire il concetto di analfabetismo ed a tracciare il profilo dell'apprendente che si incontra nei corsi di alfabetizzazione;

- *empirico*, finalizzato alla raccolta di dati nei 4 contesti organizzativi studiati, attraverso un'indagine sul campo approfondita che si è avvalsa di interviste semistrutturate, osservazioni e analisi delle fonti secondarie.

La prima fase della ricerca, oltre ai necessari approfondimenti nella letteratura specifica, ha richiesto l'individuazione e l'esplorazione di 4 contesti significativi della Provincia, rappresentativi della varietà delle proposte formative presenti nell'ambito dell'alfabetizzazione per adulti stranieri; ognuna delle scuole scelte raccoglie bisogni e richieste specifici attorno a cui ha costruito un progetto ed un'offerta formativa.

Attraverso la raccolta e l'analisi dei documenti messi a disposizione dalle 4 scuole, i contatti con i Referenti ed i risultati di alcune sedute osservative è stato possibile tracciare un primo profilo dei contesti e documentare come l'orientamento all'utente risulti elemento cruciale che indirizza, sia l'organizzazione che la progettazione educativa, ad una reale flessibilità nei tempi, nella didattica, nella costruzione dei gruppi di lavoro ed anche nell'orario degli operatori.

Ogni scuola si presenta con una sua peculiarità, dato che si struttura per rispondere al meglio ai bisogni dell'utenza e, quindi, anche se esistono elementi comuni, ci sono positive differenze nell'impostare i percorsi di alfabetizzazione. Un altro elemento di qualità delle esperienze è l'apertura al territorio, dato che ciascuna scuola si colloca all'interno di un più ampio progetto, finalizzato all'accoglienza e all'integrazione degli immigrati, che si caratterizza per essere nodo di una rete di progetti orientati all'inclusione, che interessano tutta la provincia.

Nei documenti ufficiali delle 4 scuole si è potuto riscontrare anche che i bisogni di comunicazione e di formazione degli immigrati si considerano non separabili da altri fondamentali bisogni materiali, affettivi e di riconoscimento sociale, perciò la motivazione ad apprendere la lingua è anche interpretata come richiesta di riconoscimento personale e sociale, di autonomia, di relazioni e si invitano gli operatori a tenerne conto nella progettazione educativa..

Queste indicazioni trovano corrispondenza nella letteratura, in particolare negli scritti di sociolinguistica, linguistica, glottodidattica, per cui, su questa base e a conclusione della prima fase del percorso, è stato possibile individuare dimensioni e sotto-dimensioni proprie del concetto di partenza, attorno a cui impostare la costruzione di un set di indicatori valutativi. Le quattro dimensioni costitutive che sono risultate

centrali per la comprensione dell'oggetto da indagare/valutare sono la formazione, l'accoglienza, la socializzazione e l'integrazione.

La seconda fase della ricerca è stata caratterizzata dalle interviste in profondità con i Referenti coordinatori delle scuole che hanno evidenziato sia gli aspetti di qualità presenti in queste esperienze, da loro considerate veri e propri laboratori di sperimentazione, sia le criticità e le difficoltà incontrate in questi anni. I contenuti delle interviste hanno sollecitato approfondimenti teorici in particolare sul Quadro Comune di Riferimento per le Lingue, sulle esperienze realizzate e documentate in altre realtà come Torino e Pavia, sulla Certificazione CILS, in particolare, fra gli altri, negli scritti di Anna Giacalone Ramat e Massimo Vedovelli. Se, da una parte, i Referenti ritengono fondamentale la flessibilità organizzativa e didattica, dall'altra sostengono che, perché essa diventi un elemento di qualità, deve essere governata e non lasciata all'improvvisazione. A livello organizzativo questo significa garantire l'attività di "regia" di uno staff per un'attenta supervisione sui colloqui in ingresso o di accoglienza, sulla formazione dei gruppi-classe, sulla loro continua ristrutturazione per rispondere alle nuove iscrizioni, ai rientri, agli abbandoni, tutti fenomeni tipici di un'utenza caratterizzata da provvisorietà.

A livello didattico, invece, significa la consapevolezza dell'importanza della preparazione delle risorse umane a disposizione, per cui è ritenuta indispensabile una formazione adeguata per i docenti, siano essi professionisti o volontari, ed, inoltre, la scelta di un riferimento chiaro e da tutti riconosciuto, che offra indicazioni di massima per la progettazione e criteri per valutare gli esiti: per questo i Referenti hanno indicato il QCER per le linee guida e la CILS come garanzia di qualità degli esiti dell'offerta formativa.

A conclusione di questa seconda fase è stato messo a punto un set di indicatori di primo e secondo livello afferenti a ciascuna dimensione.

La facilità di accesso, un buon colloquio in ingresso, un clima sereno e aperto al confronto e la disponibilità ad indirizzare gli allievi e supportarli nell'utilizzo dei servizi essenziali sono indicatori di una buona capacità di accoglienza. Una offerta formativa adeguata all'utenza dei corsi di alfabetizzazione si caratterizza per l'orientamento verso strategie attive e contenuti aderenti alla realtà, cioè immediatamente spendibili nella quotidianità, per la proposta di una lingua per comunicare e per favorire lo scambio culturale, per la capacità di personalizzazione.

La qualità dei percorsi formativi pare essere anche quella di configurarsi come spazi “protetti” dove gli allievi possono intessere relazioni e sviluppare amicizie, come luoghi che preparano gradualmente al vivere sociale attraverso una relazione educativa non direttiva, attraverso la costruzione di uno spazio multiculturale e la possibilità di riconquistare autostima e fiducia.

Nella terza fase della ricerca empirica, un’ulteriore articolazione e un processo di operativizzazione del set di indicatori di primo e secondo livello hanno consentito la formulazione di domande specifiche inerenti i diversi aspetti del funzionamento del servizio (sul piano dell’organizzazione, della qualità relazionale, della didattica, dell’inclusione) utili per raccogliere informazioni e pareri sull’offerta formativa.

Per arrivare a questa ulteriore articolazione degli indicatori è stato importante intervistare gli insegnanti, professionisti e volontari, per conoscere il loro punto di vista, il che ha permesso di passare dal livello di scuola alla quotidianità del lavoro d’aula e all’unicità delle relazioni di insegnamento/apprendimento. Delle loro interviste, attraverso narrazioni, esempi, impressioni, emerge come sia possibile ed impegnativo articolare le 4 dimensioni (formazione, accoglienza, socializzazione ed integrazione) nella gestione quotidiana della classe e nella relazione con gli apprendenti.

Le testimonianze degli insegnanti, insieme ai guadagni raggiunti nelle fasi precedenti, hanno guidato la formulazione di domande a risposta aperta finalizzate alla raccolta di informazioni dettagliate, utili poter evidenziare l’impatto dei corsi di alfabetizzazione osservati rispetto agli obiettivi generali che l’Ente o gli Enti si erano posti nell’attivarli o rispetto ai bisogni dell’utenza. L’obiettivo del set di indicatori, quindi, è di aumentare la conoscenza a fini valutativi per introdurre azioni di miglioramento.

Anche questa fase di ricerca ha permesso di cogliere elementi interessanti come la consapevolezza degli insegnanti di imparare loro stessi moltissimo a scuola, ambiente in cui si instaura una relazione di scambio e di apprendimento reciproco, pur nel rispetto dei ruoli, e dove l’introduzione di strategie d’aula non direttive, come il tutoring o il lavoro in coppia, viene consigliata.

Centrale appare l’attività di ascolto, a cui spesso vengono dedicati momenti specifici nell’orario settimanale, poiché permette di costruire una relazione positiva con gli allievi ed anche di orientare la progettazione.

La predisposizione, quasi quotidiana, di materiali legati alla vita reale da parte degli insegnanti diventa indispensabile per personalizzare i percorsi e mantenere alta la motivazione e ciò favorisce la collaborazione e lo scambio fra i docenti ed anche la costruzione di un ambiente di lavoro e di studio aperto, rispettoso e cooperativo.

Ricorre costantemente il riferimento alla “scuola del mattino”, cioè la scuola tradizionale che viene vista, alternativamente, come modello da cui differenziarsi decisamente o come modello da cui attingere suggerimenti.

In varie interviste si sottolinea il ruolo di emancipazione che svolge la Scuola di Italiano per molte donne straniere che la frequentano e che gradualmente possono riconquistare l'autonomia, che la non conoscenza della lingua aveva fatto loro perdere. Emerge anche il ruolo di promozione e di inclusione sociale per tutti gli allievi indistintamente che si attua attraverso le varie attività di orientamento all'uso dei servizi, alla prosecuzione degli studi e al lavoro. Gli intervistati manifestano la soddisfazione e l'orgoglio di operare all'interno di un servizio che percepiscono come socialmente significativo e personalmente gratificante.

Infine la ricerca empirica ha raccolto il punto di vista degli allievi, attraverso interviste e focus group, i cui esiti hanno guidato ad una ulteriore revisione del set di indicatori dato che hanno messo in luce aspetti interessanti ed, a volte, inaspettati.

Tutti gli allievi si sono dimostrati molto attenti al percorso che viene loro proposto a scuola e preoccupati di avere un riscontro immediato dei loro sforzi nella vita di tutti i giorni.

La scelta di iscriversi è guidata dalla consapevolezza che apprendere la lingua è necessario ed urgente e questo sfocia spesso nella richiesta di incremento delle lezioni, nella partecipazione a più corsi, in una attenzione continua ai propri miglioramenti e ai risultati raggiunti, che li porta anche a cercare i corsi più adatti alle proprie competenze. Strettamente connesso con l'efficacia del percorso è il benessere nello stare a scuola, cioè la sensazione di utilizzare bene il proprio tempo, inseriti in un ambiente sereno e protetto.

La cura, il riconoscimento nei loro confronti, la disponibilità ad fungere da supporto in frangenti particolarmente difficili sono caratteristiche della relazione educativa con i docenti molto apprezzata dagli allievi e che possono supportare la riconquista di autostima ed essere strumento di inclusione sociale.

Nelle Scuole di Italiano si favorisce l'incontro fra le differenti culture: agli insegnanti viene chiesto di essere anche mediatori culturali per costruire accoglienza,

ma ciò trova non poche resistenze in stereotipi, paure, rappresentazioni mentali consapevoli o inconsapevoli, che non riguardano solo il rapporto fra la cultura dei nativi e quelle degli immigrati, ma tutte le differenti culture presenti nel contesto scolastico. Gli allievi non nascondono di essere od essere stati restii ad uno scambio e alla collaborazione con compagni provenienti da paesi differenti, ma riconoscono come positivo lo sforzo e l'aiuto da parte dei docenti per creare un clima favorevole all'incontro e al dialogo.

Infine, molte sono le aspettative che gli allievi legano all'apprendimento della lingua che possono essere sintetizzate nella riconquista del rispetto di sé e del rispetto degli altri, che passa attraverso la riassunzione di un ruolo attivo e riconosciuto nel contesto sociale di accoglienza.

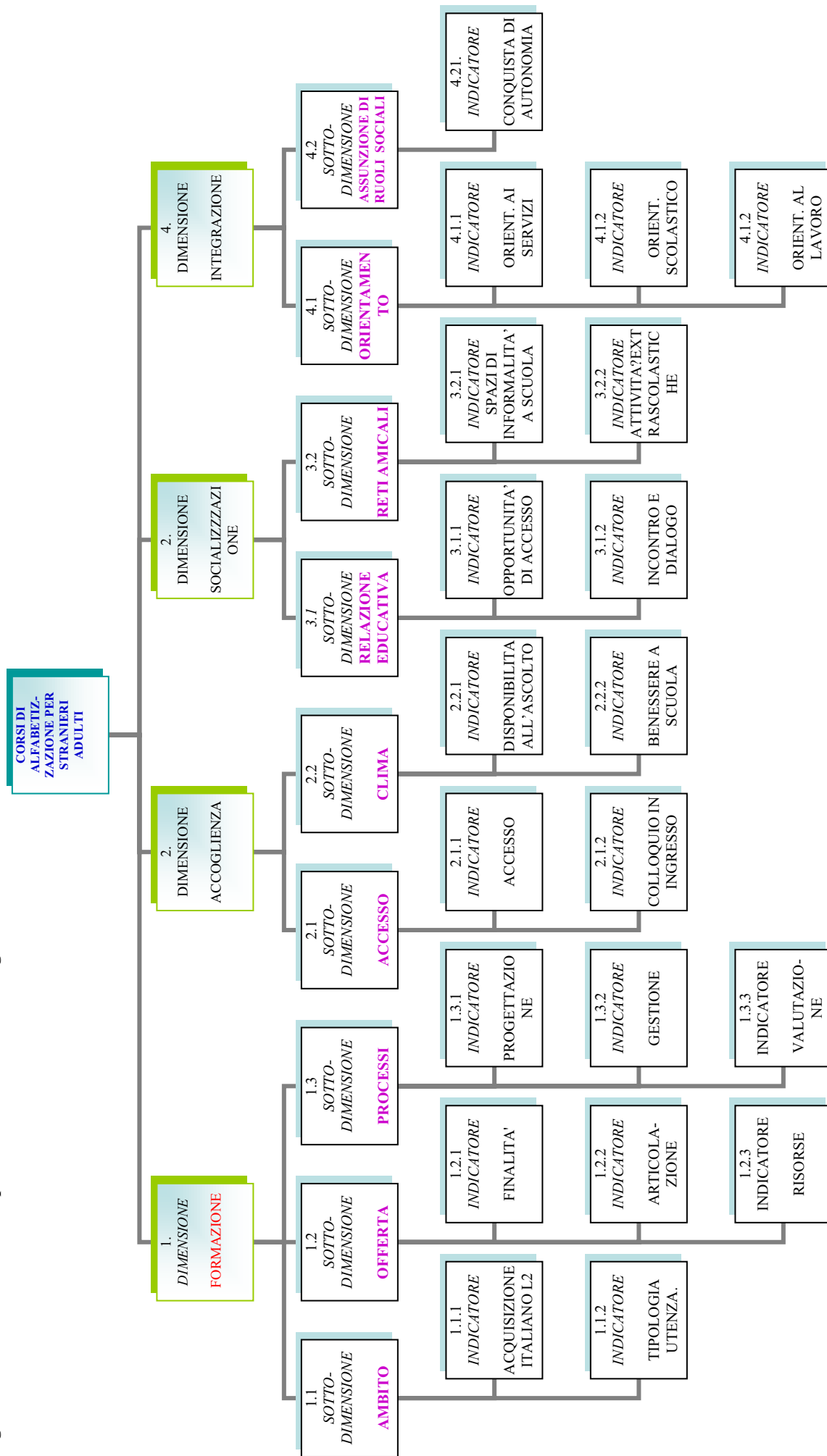
Il set di indicatori, che la ricerca ha costruito attraverso il percorso descritto e che viene presentato a conclusione di questo elaborato, non è un modello standard da applicare *tout court* per “fotografare” una situazione, ma è uno strumento interpretativo e di lavoro. Permette, infatti, di sviluppare una più ampia capacità di leggere la realtà perché si presenta adatto a raccogliere i differenti punti di vista, ad indagare ragioni, a favorire il confronto e, di conseguenza, la formulazione di nuovi quesiti.

Non si è ritenuto, come già evidente nella scelta dei riferimenti teorici operati, di predisporre una batteria di indicatori finalizzata alla valutazione esterna di processi e risultati, bensì di individuare aspetti ed elementi osservabili dell'offerta formativa e di costruire attorno ad essi quesiti utili per “indicare” agli Enti, che a vario titolo sono coinvolti e impegnati nel miglioramento dei corsi, elementi di forza e di debolezza da tenere sotto controllo o sui quali agire.

Emergono, infatti, una serie di indicazioni sia per quanto riguarda il miglioramento delle proposte formative per l'insegnamento della lingua due agli stranieri adulti concernenti sia i metodi che i contenuti, sia per l'organizzazione dei contesti all'interno dei quali vengono proposti i corsi di alfabetizzazione, infine per collegare l'attività formativa al processo di integrazione nella società, che è l'esigenza più sentita dagli allievi.

Il set si rivela particolarmente adatto a stimolare il coinvolgimento degli attori in gioco, quindi ad un utilizzo euristico dei quesiti aperti ed in questa prospettiva può essere ampliato e rielaborato, adattandolo ad ogni singolo contesto.

Fig. - Corsi di Alfabetizzazione per Stranieri: dal concetto agli indicatori



BIBLIOGRAFIA

- A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Mi, 2002
- P.E. Balboni, "Approccio alla lingua Italiana per allievi stranieri" in P. Balboni (a cura di), *ALIAS, Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*, Theoremalibri, Mi, 2000
- C. Bezzi, *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*, Franco Angeli, Mi, 2007
- C. Bezzi, *Il disegno della ricerca valutativa*, Franco Angeli, Mi, 2003
- D. Boldizzoni., R. Nicamulli, (a cura di), *Oltre l'aula*, Apogeo, Milano, 2004
- Caritas Italiana, Fondazione Migrantes, *Dossier Immigrazione 2008*
- L. Cannavò, *Teoria e pratica degli indicatori nella ricerca sociale*, LED, Mi, 1999
- G. Cavallini, *La costruzione probabilistica della realtà:dalla fisica quantistica alla psicologia della conoscenza*, Cuen,Napoli, 2001
- J. Cummins, *Empowering minority students*, Sacramento California Association for Bilingual Education, 1989
- J.Cummins, *Bilingualism and Special Education Issues in Assessment and pedagogy*, Multilingual Matters Avon 1984
- M. Chini (a cura di), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- M.L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2001.
- T. De Mauro, *Dizionario della lingua Italiana*, Paravia,TO 2000
- F. Dovigo, *Etnopedagogia. Viaggiare nella formazione*, Franco Angeli, Milano, 2002
- F.Dovigo ., *Osservazione e formazione*, Franco Angeli, 2003
- F. Dovigo, *Fare differenze*, Erikson,Tn, 2007
- G Favaro, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Milano, 2002
- Fondazione ISMU, *Quattordicesimo rapporto sulle migrazioni 2008*, Franco Angeli, Milano, 2009
- Fondazione ISMU, *VIII rapporto Regionale sulle migrazioni 2008*, ISMU, Milano, 2009
- P. Gagliardi, L.Quaratini, *L'impatto della formazione. Un approccio etnografico alla valutazione dei risultati*, Guerini e Associati, Milano,2000
- A. Giacalone Ramat, *Verso l'italiano:Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, 2003
- G Giovannini., *I molti tempi, luoghi, attori della formazione: un' analisi del policentrismo a partire dall'offerta* ,in Morgagni E. e Russo A. (a cura di), *L'educazione in Sociologia: testi scelti*, CLUEB, Bologna 1997
- M.Knowles., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e Andragogia*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- M. Knowles., *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996

ISFOL, *Apprendimento in Età Adulta. Modelli e Strumenti*, I Libri del Fondo Sociale Europeo, 2004

R. Jacobson, *Il farsi e il disfarsi del linguaggio*, Einaudi, To, 1971

P.F. Lazarsfeld. "Dai concetti agli indici empirici", in P. F. Lazarsfeld e R. Boudon *L'analisi empirica nelle scienze sociali. I: Dai concetti agli indici empirici*, Il Mulino, Bologna, 1969

A. Marradi, *Costruire il dato. Sulle tecniche di raccolta delle informazioni nelle scienze sociali*, Franco Angeli, MI, 1988

S. Massara, "I fabbisogni formativi degli stranieri immigrati in età adulta", M.Vedovelli, A. Giacalone Ramat, P. Massara, *Lingue e culture in contatto*, Franco Angeli, Mi, 2001

A. Menonna, M. Blangiardo (a cura di), *Quinto Rapporto sull'immigrazione straniera nella Provincia di Bergamo. Anno 2008*, ISMU, Milano, 2009.

F. Minuz, *Italiano L2. Alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma, 2005

M.Palumbo, "Elementi di una teoria generale della valutazione", in Claudio Bezzi, Mauro Palumbo, a cura di, *Strategie di valutazione. Materiali di lavoro*, Perugia, IRRES-Gramma, 1998

M.Palumbo, *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Milano, F, Angeli, 2003

M.Palumbo, "Gli indicatori valutativi", *Rassegna Italiana di Valutazione*, a.VII, n.27, 2003.

M.Palumbo, E. Garbarino, *Ricerca Sociale: metodi e tecniche*, Franco Angeli, Mi, 2008,

M. Palumbo "Valutazione di processo e d'impatto: l'uso degli indicatori fra meccanismi ed effetti", in N. Stame (a cura di), *Valutazione 2001. Lo sviluppo della valutazione in Italia*, Franco Angeli, Mi, 2001

Pavan A., *Nelle società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo*, Armando, Roma, 2008

L. Quaratino, *La valutazione qualitativa dei processi formativi*, in Boldizzoni, Nicamulli, *Oltre l'aula*, Apogeo, Milano, 2004

G.P., Quaglino, *Fare formazione*, Raffaello Cortina Editori, Milano, 2005

R. Raggianti, *La conoscenza del linguaggio e il mito della grammatica universale*, ETS, Pisa 1994

G.Sartori, "Comparazione e metodo comparato" in G. Sartori, L.Molino (a cura di), *La comparazione nelle scienze sociali*, il Mulino, BO 1991

A.Sgrignuoli, (a cura di), *Donne migranti: dall'accoglienza alla formazione*, Franco Angeli, Milano, 2002

L. Stagi, "Il Focus Group come tecnica di valutazione", in *Rassegna Italiana di Valutazione*, XX, ott. 2000

N.Stame, *Tre approcci principali alla valutazione. Distinguere e combinare*, in M. Palumbo, *Il processo di valutazione*, Franco Angeli, Mi, 2003

- J.H.Schumann, *The Pidginization Process. A Model for second language acquisition*, Newbury House, Rowley MA, 1978
- F.Susi, *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri*, Franco Angeli, Milano, 1991.
- A. Tough, *The Adult's Learning Projects*, Ontario Institute for. Studies in Education, Toronto, 1979
- M.Vedovelli, A. Giacalone Ramat, S. Massara, *Lingue e culture in contatto*, Franco Angeli, Mi, 2007
- M.Vedovelli, "Obiettivi e quadri teorici di riferimento nella ricerca di Torino" in M.Vedovelli, A. Giacalone Ramat, S. Massara, *Lingue e culture in contatto*, Franco Angeli, Mi, 2007
- M. Vedovelli, "Livelli di competenza e stadi di apprendimento nelle prospettive glottodidattiche; i progetti del Consiglio d'Europa e le certificazioni" in M.Vedovelli, A. Giacalone Ramat, S. Massara, *Lingue e culture in contatto*, Franco Angeli, Mi, 2007
- M. Vedovelli, "La dimensione linguistica nei bisogni formativi degli immigrati stranieri" in *Lingue e culture in contatto* M.Vedovelli, A. Giacalone Ramat, S. Massara, *Lingue e culture in contatto*, Franco Angeli, Mi, 2007
- M. Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri: La prospettiva del quadro comune europeo per le Lingue*, Carocci, Roma, 2004
- A. Villarini, "L'apprendimento spontaneo dell'italiano" in P.E.Balboni (a cura di), *ALIAS, Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*, Theoremalibri, Mi, 2000
- UNESCO, *Towards learning societies, UNESCO world report*, Paris, UNESCO Publishing, 2005