

ALMA MATER STUDIORUM – UNIVERSITA' DI BOLOGNA

SCUOLA DI LETTERE E BENI CULTURALI

Corso di laurea in
Scienze Antropologiche

TITOLO DELLA TESI

“Sull’impegno e sull’investimento”

I corsi di lingua italiana per donne straniere nella realtà corianese

Tesi di laurea in
Antropologia culturale

Relatore Prof.: Zelda Alice Franceschi

Presentata da: Giuditta Bianchini

Sessione

terza

Anno accademico

2012-2013

“Sull’impegno e sull’investimento”

I corsi di lingua italiana per donne straniere nella realtà corianese

INDICE

INTRODUZIONE	3
1. I CORSI DI ITALIANO PER STRANIERI IMMIGRATI: UNA CORNICE	6
1.1 Alcuni spunti di riflessione sulla complessità del fenomeno migratorio negli studi antropologici e sociologici	
1.2 Cenni statistici sul fenomeno immigrazione	
1.3 Le normative	
1.4 Le operazioni di certificazione della conoscenza della lingua italiana	
1.5 I corsi di italiano per cittadini stranieri	
2. LA RICERCA DI CAMPO	34
2.1 I metodi di raccolta dei dati	
2.2 L’Associazione Arcobaleno e le volontarie	
2.3 Le partecipanti	
2.4 Le motivazioni all’apprendimento e le situazioni d’uso della lingua	
2.5 I metodi didattici e le attività proposte	
RIFLESSIONI CONCLUSIVE	51
BIBLIOGRAFIA	54
APPENDICE	57

INTRODUZIONE

Il seguente lavoro nasce dalla partecipazione ad un corso di italiano per donne straniere immigrate e dall'incontro con le signore che lo frequentano.

La scuola viene organizzata da un'Associazione che opera nel settore dell'istruzione e dell'integrazione delle persone straniere e collabora con CTP e istituzioni locali. A Coriano, il paese in cui risiedo, il corso è stato attivato tre anni fa e a spingermi a parteciparvi è stata proprio la volontà di approfondire la conoscenza di alcune delle signore che quotidianamente incontro per le strade, oltre che la voglia di contribuire ad un'attività che mi incuriosiva molto. Frequentando il corso si è poi avviata una riflessione che mi ha portato a questo lavoro. L'intento è quello di mostrare come, attraverso l'apprendimento della lingua italiana, le donne immigrate a Coriano si impegnino a promuovere lo sviluppo della loro autonomia, in primo luogo linguistica e poi anche personale, e come la partecipazione ad una scuola di italiano aiuti ad ampliare una rete di relazioni sia tra le studentesse, che tra tutte le donne coinvolte, comprese le volontarie. Frequentare il corso rappresenta un investimento per il proprio futuro e per quello della propria famiglia; imparare a destreggiarsi nell'uso della lingua italiana è una scelta che condiziona le modalità della vita "qui" e permette di capitalizzare risorse utili al proprio prestigio sociale.

Inizialmente mi sono interrogata sulla partecipazione alla scuola di lingua italiana e sulle motivazioni che spingono queste donne ad approcciarsi all'apprendimento. Spesso, l'input alla frequentazione è dato dalla presenza dei figli, che vanno seguiti nelle tappe fondamentali del percorso scolastico e nelle normali problematiche dell'infanzia. Inoltre, l'introduzione delle nuove norme in merito alla conoscenza della lingua italiana, rappresenta un impulso per rendere le proprie competenze linguistiche più solide e consapevoli, in vista degli esami che molte dovranno sostenere.

La mia attenzione si è rivolta anche al ruolo che l'apprendimento della lingua italiana riveste nella vita quotidiana delle studentesse. Riuscire ad interagire e a farsi capire nel Paese in cui si intende risiedere è fondamentale per la propria realizzazione ed è uno dei fattori che promuovono l'autonomia personale. Oltre a semplificare la routine quotidiana, potersi esprimere in modo efficace nella comunità in cui si vive permette, se lo si desidera, di svincolarsi da una mediazione, non sempre oppressiva, ma sicuramente presente da parte di mariti e connazionali.

Con ciò, non è mia intenzione attribuire alle partecipanti del corso quella passività che può essere associata alle donne immigrate. Solamente il fatto di decidere di impegnarsi e di

investire del tempo per progredire nelle proprie competenze linguistiche denota un atteggiamento tutt'altro che passivo e rassegnato. Sono poi le modalità dell'erogazione del servizio che cercano di andare incontro alle esigenze di un'utenza prettamente femminile; questo avviene sia per quanto riguarda i luoghi (nel centro del paese e raggiungibili a piedi), sia per gli orari (fascia mattutina o pomeridiana), ma anche per la possibilità di portare i bambini con sé.

Si noterà che le abilità acquisite vengono sfruttate in ambiti esterni a quello domestico, anche se non è possibile considerare queste "sfere" come mondi separati o antitetici.

Le partecipanti, fino a questo momento, sono state un massimo di dodici, ma se ad altre interessasse aggiungersi, sono libere di farlo in qualunque momento dell' "anno scolastico", che va da fine ottobre a maggio. La maggior parte delle iscritte proviene dal Marocco; quella marocchina è una comunità numerosa e radicata da molto tempo a Coriano. Inoltre, frequentano il corso due signore tunisine, una ucraina e una bielorusa. Per motivi di rappresentanza numerica all'interno della scuola e nel paese, la mia ricerca si è orientata soprattutto verso le partecipanti marocchine, che sono quelle che frequentano il corso da più anni e con le quali la conoscenza è più approfondita.

Il mio ruolo all'interno della scuola è quello di volontaria e mi occupo di aiutare nelle lezioni l'operatrice qualificata dell'Associazione. Dopo un primo periodo in cui partecipavo al corso, ho iniziato ad osservare e ad annotare in un diario alcuni dati, impressioni, tematiche che emergevano durante le lezioni. Dal secondo anno, ho cercato di approfondire vari aspetti attraverso questionari a domande aperte, interviste e conversazioni libere con alcune delle signore che si rendevano disponibili.

Ho cercato, inoltre, di cogliere le peculiarità e le specificità di un corso che si tiene in un piccolo paese in cui, comunque, l'immigrazione è un fenomeno visibile già da diversi anni.

Le fonti che ho utilizzato sono differenti; ho consultato testi di linguisti, glottodidatti, antropologi e sociologi, ho preso in considerazione delle fonti statistiche e ho molto riflettuto sui questionari e le interviste che sono state "prodotte" nel corso della ricerca.

Un aspetto che vorrei chiarire è l'uso del termine immigrate. Questa parola, che spesso assume una connotazione negativa nel discorso comune, non rappresenta al meglio le donne protagoniste di questa ricerca. Allo stesso modo non ritengo adatti né l'appellativo di straniere, né quello di migranti. Nell'impossibilità di trovare dei termini più adeguati, mi sono ritrovata a doverli utilizzare. Ciò che mi preme sottolineare è la consapevolezza che le signore che insieme a me hanno svolto questo percorso, sono in primo luogo persone in cerca di una

nuova esistenza e di un futuro migliore per i propri figli, che desiderano lavorare, conoscere la nostra società e farsi conoscere.

Il primo capitolo ha la funzione di ricostruire il contesto della ricerca. Oltre ad avere brevemente riflettuto, attraverso una piccola rassegna di tematiche, sulla complessità del fenomeno migratorio, ho voluto descrivere la cornice della questione dell'apprendimento linguistico da parte delle donne emigrate nel nostro Paese. Perciò sono stati fatti alcuni cenni statistici sull'immigrazione in Italia, un breve punto della situazione sulle normative relative alla permanenza dei cittadini stranieri e sull'attestazione delle competenze linguistiche, una riflessione sulle operazioni di certificazione della lingua e sulle valenze sociali, etiche e politiche relative; e infine, un breve quadro sull'organizzazione dei corsi di italiano per stranieri.

Nell'ultimo capitolo tratterò il lavoro di campo. Partendo dalla descrizione dei metodi utilizzati per la raccolta dei dati, sposterò l'attenzione verso il ruolo dell'Associazione Arcobaleno e delle volontarie all'interno del corso. Dopo aver delineato questi aspetti, mi soffermerò sia sulle motivazioni delle partecipanti, cercando di far emergere le loro personali riflessioni, sia sui metodi e sulle attività proposte durante le lezioni.

1. I CORSI DI ITALIANO PER STRANIERI IMMIGRATI: UNA CORNICE

Gli immigrati regolari in Italia hanno raggiunto nel 2011 la quota di 5 milioni¹. La crisi che sta colpendo duramente il sistema italiano, ha notevolmente aggravato le condizioni di molte persone immigrate, ma le previsioni dell'Istat affermano che il fenomeno dei flussi migratori verso il nostro Paese non è destinato a esaurirsi.

Ciò non può che portare a dirigere gli sforzi verso il raggiungimento di politiche ed interventi lungimiranti e coerenti, che mirino alla semplificazione, alla stabilizzazione, alla valorizzazione del capitale umano, oltre che ad un ulteriore incremento degli studi relativi alla presenza immigrata in Italia.

1.1 Alcuni spunti di riflessione sulla complessità del fenomeno migratorio negli studi antropologici e sociologici

Le protagoniste di questo lavoro sono donne emigrate dai loro Paesi d'origine verso l'Italia. Per iniziare mi sembra opportuno riflettere, seppur in modo non esaustivo, sugli studi che riguardano il fenomeno immigrazione nei suoi diversi e molteplici aspetti.

Ormai da tempo, la figura dell'antropologo e la sua attività sono state ripensate e problematizzate. Ci si è svincolati dallo stereotipo dello studioso che, dopo avere intrapreso un lungo viaggio, si trova immerso in un luogo esotico, in un "altrove" sia geograficamente che culturalmente distante. Questo tipo di ricerche continuano ad essere praticate, ma al loro fianco si è sviluppata un'antropologia "at home", che non si svolge necessariamente in luoghi lontani, ma è comunque fonte di una "rottura" rispetto alla vita quotidiana del ricercatore. Sono i contesti dell'incontro e del dialogo che, individuati dall'antropologo, creano il campo e fanno in modo che questo esista indipendentemente dalla sua distanza geografica². Il viaggio, spesso utilizzato a garanzia della presenza e dell'attività dell'antropologo sul campo, rappresenta solo un momento della «curvatura dell'esperienza»³ che l'etnografo vive. È quest'ultima ad essere fondamentale, in quanto comporta uno sradicamento dalla propria quotidianità, una costruzione di nuove relazioni e interazioni⁴.

Il fenomeno delle migrazioni, che sempre più si estende a livello internazionale, ha assunto una rilevanza tale da diventare nel tempo un oggetto di grande interesse per le scienze sociali. Un'antropologia "presso di noi" appare quindi fondamentale per comprendere i cambiamenti

¹ Cfr, Caritas, *Migrantes, Immigrazione: dossier statistico 2012*, Roma, Idos, 2013, p. 9

² Cfr, M. Pavanello, *Fare antropologia: metodi per la ricerca etnografica*, Bologna, Zanichelli, 2010, pp. 93-94

³ Vedi, L. Piasere, *L'etnografo imperfetto: esperienza e cognizione in antropologia*, Roma, Laterza, 2002, p. 44

⁴ Cfr, *Ibidem*, pp. 43-45

apportati dalla presenza delle persone immigrate, mostrandone il ruolo attivo in questi processi di modificazione⁵.

Il processo migratorio ha costituito un campo assai fertile per antropologia e sociologia anche nel contesto italiano. Numerosi sono gli studiosi che hanno trattato l'argomento in molte delle sfaccettature che presenta, sia da un punto di vista più teorico, sia compiendo ricerche empiriche specifiche e condotte in profondità.

Alcune delle più diffuse teorie utilizzate per spiegare le cause e l'evolvere del fenomeno si possono suddividere in:

- teorie strutturaliste, ovvero che pongono enfasi sulle dimensioni strutturali. Tra queste troviamo quelle che fanno luce sui fattori espulsivi, come la povertà, l'inaridimento del mercato del lavoro, il sovrappopolamento nei Paesi di emigrazione e altre che rivolgono l'attenzione al ruolo attrattivo di certi elementi nelle mete di destinazione. Una di queste teorie è quella del funzionamento duale del mercato del lavoro. Se da un lato, il mercato occupazionale degli Stati a economia avanzata necessita di una fascia stabile di lavoratori qualificati e ben retribuiti, dall'altro impiega lavoratori per attività meno qualificate in modo flessibile. Se un tempo quest'ultima fascia era spesso appannaggio del genere femminile e dei giovani, ora, grazie all'aumento degli anni di studio, a quello dell'istruzione femminile, al calo della natalità e all'instabilità familiare, gli autoctoni sono portati a cercare un'occupazione più stabile e meglio remunerata. Ciò ha fatto in modo che si creassero degli spazi nel mercato del lavoro che sono stati occupati dagli immigrati⁶.

Queste teorie "macro" forniscono la cornice in cui si situa la mobilitazione, ma hanno numerosi limiti. Tra questi troviamo il far emergere gli immigrati come soggetti passivi, il nascondere del tutto le loro motivazioni e aspirazioni alla mobilità e l'incapacità di rendere conto della dinamicità e del cambiamento che intervengono nei contesti d'interesse.

- Teorie individualiste, che hanno come base l'analisi delle motivazioni che hanno spinto il soggetto a migrare verso una certa destinazione.

Le teorie dei network e delle reti si pongono come "ponte" tra il livello macro e micro, collegando le dinamiche strutturali che influenzano il fenomeno alle storie individuali. Attraverso le reti etniche, parentali, amicali e di vicinato si riesce a rendere conto del perché molti decidano di stabilirsi in Paesi in cui non è considerato "vantaggioso" risiedere, esplicitando il carattere auto propulsivo del fenomeno. Inoltre, la presenza di legami, fa dei

⁵ Cfr, F. Giacalone, *Riflessioni intorno ad un'antropologia dei processi migratori*, in *Marocchini tra due culture: un'indagine etnografica sull'immigrazione* (F. Giacalone, a cura di), Milano, Franco Angeli, 2002, pp. 10-11

⁶ Cfr, F. Decimo, *Quando emigrano le donne: percorsi e reti femminili della mobilità transnazionale*, Bologna, Il mulino, 2005, pp. 22-24

migranti degli attori sociali con un ruolo attivo nel loro percorso di mobilità e all'interno di gruppi più ampi di persone. Le reti operano in molti ambiti riguardanti la vita degli immigrati: nella preparazione del viaggio, attraverso gli aiuti economici e le informazioni necessarie, in un primo e provvisorio insediamento, nella ricerca di un lavoro o di un'abitazione più stabile, nell'ottenimento di informazioni sul funzionamento della società d'accoglienza e sui difficili iter burocratici da affrontare, nel supporto sociale, emotivo e relazionale, concorrendo a creare legami non solo nel luogo di destinazione, ma anche in altri Paesi coinvolti nel fenomeno e nello stesso Paese d'origine⁷.

La partecipazione ai legami creati dalle reti permette agli individui di generare e attingere a risorse di vario genere, creando conseguentemente un capitale sociale. Questa espressione ci permette di cogliere la dinamicità con cui circolano le risorse all'interno delle reti etniche (capitale sociale etnico), ma anche all'esterno (capitale sociale generalizzato), rendendo più facile agli individui il raggiungimento di determinati obiettivi (ricerca di un lavoro, arricchimento relazionale, informazioni, sostegno economico)⁸.

Anche le teorie dei network hanno dei limiti, tra i quali una scarsa enfasi sulle cause scatenanti e sui successivi spostamenti dei flussi verso altre destinazioni, una mancata presenza della dimensione della regolazione normativa e una scarsa problematizzazione della possibilità di chiusura e devianza che le reti potrebbero incentivare.

Un successivo sviluppo delle teorie dei network ha portato a coniare la prospettiva del transnazionalismo, in cui i fenomeni migratori non sono visti come percorsi con un luogo d'origine e un luogo d'arrivo, ma come un processo che si snoda in modo fluido tra i vari luoghi del movimento migratorio e coinvolge i soggetti in modo attivo. Il transnazionalismo ha implicazioni sia economiche che culturali e sociali ed è stato notevolmente influenzato dall'abbassamento dei costi dei trasporti e delle comunicazioni, che hanno reso questi contatti più facili⁹.

Francesca Decimo ha avanzato un'interpretazione sul ruolo delle donne all'interno delle reti di legami. L'apporto nella vicenda migratoria riguarderebbe l'incremento di «una dinamica familiare che consente di articolare e innovare le funzioni di cura e di riproduzione del gruppo, in modo da mantenere bassi i costi ed ampliare le sue possibilità di profitto e

⁷ Cfr. M. Ambrosini, *Per un inquadramento teorico del tema: il modello italiano di immigrazione e le funzioni delle reti etniche*, in *Percorsi migratori tra reti etniche, istituzioni e mercato del lavoro* (M. La Rosa, L. Zanfrini), Milano, Franco Angeli, 2003, pp. 13-15

⁸ Cfr. M. Ambrosini, *Delle reti e oltre: processi migratori, legami sociali e istituzioni*, in *Reti migranti* (F. Decimo, G. Sciortino), Bologna, Il Mulino, 2006, pp. 25-27

⁹ Cfr. *Ibidem*, pp. 21-55

vantaggio»¹⁰. Ciò avverrebbe non solo nel caso di ricongiungimenti familiari, ma anche quando a emigrare è solo la donna e a restare in patria il resto della famiglia.

La presenza delle reti e delle sue articolazioni nei diversi ambiti della vita quotidiana dei migranti offrono molti spunti e molte ricerche sono state condotte partendo proprio dalle reti sociali per poi approfondire altri aspetti. Per affrontare il tema della rinascita dell'economia di bazar a Torino, Giovanni Semi non può prescindere dall'analizzare i legami tra gli immigrati marocchini nei quartieri torinesi, quelli con i loro parenti e amici emigrati in Francia o Spagna e i rapporti che li connettono al Marocco, ad esempio. Attraverso la ricostruzione delle "carriere" di alcuni immigrati in questo commercio, ma anche mostrando il modo in cui altri sanno utilizzarlo come "ripiego" nei momenti di disoccupazione, emerge il legame che unisce l'economia di bazar torinese a quella francese e spagnola, che insieme si collegano al Paese d'origine¹¹.

Sempre partendo dalle reti etniche possono essere indagati il conflitto all'interno della comunità e le modalità di gestione e mobilitazione delle risorse e del prestigio. Questo è lo scopo della ricerca di Barbara Bertolani sugli indiani punjabi emigrati nella provincia di Reggio Emilia. Partendo dal concetto di reticolo, ovvero dall'insieme dei legami che uniscono un determinato Ego ad altre persone e di quelli che legano questi attori tra loro, l'autrice ne analizza l'attivazione finalizzata ad ottenere consensi per risolvere una disputa riguardante la gestione delle offerte al tempio indù. I legami sono infatti diversificati in base al contenuto di scambio, al grado di molteplicità di quest'ultimo, ovvero dal numero di contenuti scambiati entro la stessa relazione e al flusso direzionale, cioè la direzione delle risorse scambiate tra i soggetti. I legami fra gli individui sono poi notevolmente influenzati dall'origine della relazione; infatti, può variare la modalità di risoluzione del conflitto e di messa in campo delle risorse a seconda del fatto che il rapporto sia di natura amicale, parentale, di vicinato. Le reti degli indiani punjabi insediati a Reggio Emilia si mostrano molto forti, gli individui si muovono all'interno di questi legami per mobilitare risorse e attrarre su di sé il favore in situazioni conflittuali appigliandosi agli scambi avvenuti in passato o a quelli che potranno avvenire in futuro, andando a creare e a modificare il proprio prestigio e il grado di influenza sociale. L'autrice mette in guardia dai possibili rischi che il reticolo può creare. Si potrebbe incorrere nell'incapsulamento etnico, ma anche nell'isolamento del singolo all'interno del suo stesso ambito relazionale. In questo modo si nota come le reti etniche possano agire in due

¹⁰ Vedi, F. Decimo, *Op. cit.*, p. 47

¹¹ Cfr, G. Semi, *Il ritorno dell'economia di bazar. Attività commerciali marocchine a Porta Palazzo, Torino*, in *Reti migranti* (F. Decimo, G. Sciortino), Bologna, Il mulino, 2006, pp. 89-113

sensi contrari, sia verso l'incremento delle possibilità del singolo, che verso la loro diminuzione¹².

Un ambito che le reti influenzano è sicuramente quello del lavoro. In questo caso i legami non sono soltanto interetnici, ma si estendono alle conoscenze tra gli autoctoni e al rapporto con le istituzioni. Gli intrecci che si formano tra questi ambiti sono fondamentali per comprendere le modificazioni del mercato occupazionale e i ruoli che al suo interno svolgono gli immigrati. Un aspetto problematizzato è quello delle nicchie etniche che si formano in determinati settori del mercato del lavoro. In buona parte la segregazione occupazionale è causata dalla tendenza degli immigrati a riferirsi alle reti e a sfruttare i canali dello sponsor tra connazionali. Questa dinamica non deve però nascondere il ruolo che rivestono le strutture di opportunità nell'incentivare l'eticizzazione di certi settori. Sono le strutture di opportunità, «date da un insieme di fattori normativi, economici e sociali, che definiscono gli spazi entro cui gli immigrati esercitano la propria libertà di azione»¹³. Queste strutture sono destinate a modificarsi in continuazione, ma esiste anche la possibilità che si creino delle rigidità tali da rendere difficile il loro cambiamento. Un aspetto connesso a quest'ultimo riguarda i ruoli di bassa qualifica ricoperti dalle persone straniere. Al di là delle teorie strutturaliste, di cui abbiamo già brevemente parlato, che vedono nella fascia a bassa qualifica quella in cui gli immigrati possono inserirsi più agilmente, va notato che in questo periodo di crisi del mercato occupazionale anche molti italiani si sono ritrovati a ricoprire posizioni poco qualificate e mal retribuite. Molti altri fattori incidono sulla collocazione degli stranieri in questo strato del mercato del lavoro, quali la diffidenza di alcuni autoctoni, la necessità di avere al più presto un'occupazione per poter mantenere lo status di regolare, la difficoltà nel farsi riconoscere i titoli di studio o la bassa istruzione, la mancanza di investimenti e di progetti riguardanti la formazione, la volontà di affidarsi a connazionali e parenti, che spesso svolgono a loro volta mestieri poco qualificati, mal pagati e molto faticosi. Ciò fa sì che gli immigrati siano maggiormente esposti ai rischi di infortuni sul lavoro¹⁴. Allo stesso tempo, risulta problematica la mobilità lavorativa delle persone immigrate. Nonostante le numerose ricerche che documentano le difficoltà a migliorare la propria condizione lavorativa, si prospettano anche percorsi caratterizzati da un progressivo aumento di mansioni con maggiori

¹² Cfr. B. Bertolani, *Indiani punjabi in provincia di Reggio Emilia: conflitto e mobilitazione del sostegno nei reticoli etnico-parentali*, in *Reti migranti* (F. Decimo, G. Sciortino), Bologna, Il Mulino, 2006, pp. 181-210

¹³ Vedi, G. Blasutig, *Reti etniche e percorsi di mobilità degli immigrati nel mercato del lavoro. Il caso del Friuli Venezia Giulia*, in *Percorsi migratori tra reti etniche, istituzioni e mercato del lavoro* (M. La Rosa, L. Zanfrini), Milano, Franco Angeli, 2003, p. 96

¹⁴ Cfr. F. Berti, *Sicurezza sui luoghi di lavoro e immigrazione: il caso della Valdelsa senese*, in *Percorsi migratori tra reti etniche, istituzioni e mercato del lavoro* (M. La Rosa, L. Zanfrini), Milano, Franco Angeli, 2003, pp. 59-84

responsabilità e ruoli di gestione. Ciò accade specialmente in settori in cui questa mobilità “a corto raggio” è possibile e l’impiegato si è dimostrato affidabile e sempre più competente, grazie anche ad una lunga fase in cui le sue mansioni erano quelle meno qualificate¹⁵. La maggiore possibilità di miglioramento lavorativo è rappresentata, però, dalla scelta della via imprenditoriale, che permette un incremento delle rendite e del prestigio a livello sociale, oltre del rischio connesso ad un’attività autonoma.

Il tema del lavoro fornisce molti spunti anche rispetto ad un approccio di genere. La domesticità del lavoro femminile tra le immigrate è molto diffusa. Francesca Decimo, nel volume *Quando emigrano le donne. Percorsi e reti femminili della mobilità transnazionale*, tratta diffusamente il ruolo del lavoro domestico, sia per le donne che sono emigrate sole, sia per quelle che si sono ricongiunte ai mariti. La ricerca illustra alcune delle dinamiche connesse alla mobilitazione delle donne straniere. Tracciando le esperienze delle prime pioniere giunte in Italia mostra il ruolo delle reti e la sapienza di modellarle in base alle proprie necessità, distinguendo un «inserimento strategico», ovvero la presenza di relazioni deboli che forniscono un sostegno indispensabile lasciando alla donna la sua totale autonomia, da un «isolamento radicale»¹⁶, spesso originatosi in situazioni critiche come quella del divorzio o dalla fuga dalla marginalità nello stesso Paese di origine. In seguito, la ricerca procede esplicitando i ruoli delle donne ricongiunte, sia a livello psicologico che economico all’interno della famiglia e il ruolo che gli aggregati domestici rivestono nel definire i percorsi di mobilità delle donne, anche quando queste ultime emigrano sole¹⁷.

Uno sguardo di genere viene privilegiato nel trattare i temi del ricongiungimento familiare. L’istituzione del ricongiungimento viene vista come un forte segnale della volontà di stabilizzazione degli immigrati. La costruzione di famiglie sul suolo italiano va ad arricchire il panorama già vasto delle diverse tipologie familiari presenti, comporta all’interno degli aggregati una riassetamento degli equilibri e all’interno della coppia una ridefinizione dei ruoli. Le priorità sono definite in base alle necessità contingenti, così come la direzione delle risorse. Le donne spesso trovano un lavoro e contribuiscono all’economia della famiglia, sbrigano le pratiche burocratiche, assumono un ruolo fondamentale a livello emotivo e psicologico. In altri casi, invece, il coniuge fatica ad adattarsi alla nuova situazione e ciò

¹⁵ Cfr, M. Avola, A. Cortese, R. Palidda, *Risorse, reti e progetti. Percorsi di inserimento nel mercato del lavoro catanese di mauriziani e sry lankesi*, in *Percorsi migratori tra reti etniche, istituzioni e mercato del lavoro* (M. La Rosa, L. Zanfrini), Milano, Franco Angeli, 2003, pp. 25-57. In questo saggio gli autori mostrano alcuni percorsi di mobilità di immigrati sri lankesi all’interno delle ditte di pulizie della città. Al contempo, viene evidenziato come tra i mauriziani sono più diffuse le attività autonome, ma sono rari i casi di assunzione da parte di imprese locali in impieghi di carattere più tecnico e con mansioni impiegatizie.

¹⁶ Vedi F. Decimo, *Op. cit.*, p. 63

¹⁷ Cfr, *Ibidem*, pp. 105-128

comporta un reale ostacolo per la famiglia. La voglia di costruire nel contesto d'immigrazione il focolare domestico è superiore alle numerose difficoltà che il ricongiungimento comporta, in particolare di ordine burocratico ed economico (alloggio idoneo, reddito adeguato, aumento delle spese)¹⁸.

La presenza dell'intero nucleo familiare funge da supporto anche per i figli che si trovano ad inserirsi nel contesto italiano. Le variabili che influiscono sull'integrazione delle cosiddette "seconde generazioni"¹⁹ sono molte e spesso dettate dalle storie personali dei bambini. Riconosciamo la maggiore difficoltà ad inserirsi di un adolescente che si ricongiunge ai genitori dopo essere stato cresciuto nel Paese d'origine dalla nonna, rispetto ad un bambino che nasce e cresce in Italia e ha i genitori come figure educative.

La difficoltà dell'inserimento scolastico e un rendimento in media inferiore dei figli degli immigrati rappresentano temi di grande interesse per numerose ricerche. Su questi aspetti avrà sicuramente inciso una preparazione non eccellente all'accoglienza dei bambini da parte delle scuole; spesso la difficile comunicazione con le famiglie viene imputata a concausa di questo insuccesso. Allo stesso tempo emerge una considerazione della scuola come luogo di mediazione ed inclusione, in cui allargare le proprie relazioni sociali (sia per il bambino che per le famiglie) e investire sul proprio futuro. Il rapporto con le famiglie non va mai trascurato e deve essere incentivato anche attraverso la comprensione delle reciproche diversità. I bambini necessitano in modo costante dell'appoggio della famiglia e vivono positivamente il sostegno dei genitori. Spesso questo sostegno è reso più difficile dalle problematiche che il nucleo familiare attraversa e dalla scarsa competenza linguistica, soprattutto delle madri²⁰.

Una ricerca condotta in una scuola media superiore tra ragazze figlie di immigrati ha evidenziato come l'identità culturale si produce a partire dalla comunicazione che si instaura nella società di accoglienza. Ciò che è emerso segnala la mancanza di casi di esclusione sociale grave, ma mostra come spesso i ragazzi siano portati a compiere un'autoesclusione, causata da regole familiari restrittive e dalla volontà di ottenere successo a livello scolastico. Molte delle ragazze aderiscono a diverse delle consuetudini del contesto italiano, pur non condannando le regole imposte dalla tradizione del proprio Paese. Quindi, non è pensabile la

¹⁸ Cfr, M. Tognetti Bordogna, *La famiglia e i ricongiungimenti familiari*, in *Ricongiungere la famiglia altrove: strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari* (M. Tognetti Bordogna, a cura di), Milano, Franco Angeli, 2004, pp. 19-50

¹⁹ L'uso del termine seconde generazioni per riferirsi ai figli degli immigrati è oggetto di numerose critiche. A seconda degli autori si privilegiano certe terminologie piuttosto che altre, ma molti continuano ad utilizzarlo in mancanza di sostituti più adeguati, pur riconoscendo l'appiattimento che questa denominazione opera.

²⁰ Cfr, A. Painsi, *La scuola come luogo di mediazione e di inclusione: uno sguardo antropologico*, in *Arrivare non basta: complessità e fatica della migrazione* (M. Tognetti Bordogna, a cura di), Milano, Franco Angeli, 2007, pp. 203-235

conservazione di un'identità monolitica e stabile, ma un'evoluzione del processo identitario senza dare per scontata né un'accettazione acritica, né un conflitto costante²¹.

La religione degli immigrati passa spesso in secondo piano rispetto ad altre problematiche, in primo luogo per lasciare posto a temi quali emergenze economiche e sociali, ma anche per la convinzione che la religione sia un ostacolo all'integrazione.

In questo modo si rischia di considerare questo aspetto come una parte marginale dell'esperienza migratoria, rendendolo un ambito "caratteristico" di certi gruppi.

Va colta, invece, la rilevanza specifica della religione, senza svalutarne il peso, soprattutto in relazione all'identità del migrante che viene ripensata e modificata nell'esperienza migratoria. Allo stesso tempo, è necessario svincolarsi da una concezione che vede la religione come un fatto solo emotivo e di carattere irrazionale. Gli individui collegano l'agire religioso al raggiungimento di determinati obiettivi, siano essi terreni o ultraterreni, seguendo una modalità che non può dirsi del tutto irrazionale. Al contrario di quanto si creda, la religione può prestarsi a innescare un cambiamento. Ciò può riguardare, ad esempio, il ridimensionamento del ruolo della lingua tradizionale, oppure la modalità di determinati riti, che senza una trasformazione non potrebbero essere facilmente replicati in contesti diversi da quello di origine.

La ricerca condotta da Alain Goussot e Pino Lucà Trombetta su chiese ortodosse, evangeliche e sulle moschee di alcune zone dell'Emilia Romagna, fa emergere elementi interessanti. In primo luogo gli autori evidenziano la frammentarietà dell'esperienza religiosa, determinata dalla pluralità di presenze a livello etnico; ogni gruppo vuole ricreare una familiarità rassicurante, anche se non si può dare per scontato che questa fase di isolamento comunitario sia destinata a durare negli anni successivi. Un ulteriore elemento emerso dalla ricerca riguarda la tendenza a costruire delle congregazioni, nate dalla volontà di alcuni soggetti di creare strutture che siano in grado di raccogliere i fedeli sotto il segno di una medesima appartenenza, diventando un punto di riferimento all'interno di un'area territoriale piuttosto vasta.

La lingua utilizzata durante i riti ha un valore molto importante. Infatti, fra i musulmani che frequentano la moschea di Bologna l'unione è realizzata attraverso l'utilizzo della lingua araba nella versione classica, che permette di superare le distinzioni generate dall'uso dei diversi dialetti; questa scelta non elimina del tutto le conflittualità interne, ma crea uno spazio

²¹ Cfr. C. Baraldi, S. Carotti, S. Ceccato, *Forme dell'identità multiculturale adolescenziale femminile. Una ricerca nelle scuole medie superiori*, in *Reti migranti* (F. Decimo, G. Sciortino), Bologna, Il Mulino, 2006, pp. 285-314

comune. Allo stesso modo è il rito che forma una «solidarietà in modo preventivo»²², in quanto, nonostante le differenze, tutti i partecipanti si trovano ad agire insieme. Quindi la ritualità rappresenta un fattore molto importante per la costruzione dell'identità e del senso di appartenenza al gruppo. Ciò è vero anche nei casi in cui il rito viene sensibilmente modificato per adattarsi alle norme del contesto italiano. Così facendo si crea un'adesione nei confronti delle prescrizioni del Paese in cui si risiede, auspicando un avvicinamento tra contesti diversi. L'accettazione di queste modifiche non per forza si produce in modo acritico e sottomesso, ma può anche essere il risultato di una negoziazione all'interno della comunità stessa.

Nella ricerca si pone come punto fermo la volontà di mostrare come le religioni si prestino alla trasformazione pur restando ambiti in cui si costruisce l'identità e l'appartenenza. Facendo leva su questi aspetti è necessario guardare alle religioni degli immigrati non solo come luoghi di creazione di tensione e conflitti con le società di accoglienza, ma come “laboratorio” di cambiamento²³.

In un suo saggio, Annalisa Frisina, tratta gli esiti delle visite guidate alla moschea di Segrate, che hanno coinvolto classi delle scuole medie e superiori. L'attività è frutto dell'interazione di più obiettivi: da parte degli organizzatori (Centro islamico di Milano) c'era la volontà di dare informazioni dirette sull'islam, gli insegnanti collocavano l'esperienza all'interno della volontà di costruire un'educazione interculturale, mentre gli studenti miravano a comprendere e conoscere luoghi anche artisticamente interessanti.

L'esito delle visite è stato quello di confermare i pregiudizi che gli studenti avevano già sull'islam, mancando il raggiungimento degli obiettivi prefissati da tutti gli attori coinvolti. Ciò che non ha funzionato in queste occasioni è da ricondurre ad alcuni errori nella comunicazione. La guida non ha saputo sfatare i pregiudizi sulla religione islamica a causa della rigidità del suo discorso, gli insegnanti non hanno saputo mediare nel modo corretto queste informazioni e gli studenti, probabilmente non consapevoli dei propri pregiudizi, non li hanno esplicitati. In questo caso, solo una preparazione preventiva e una maggiore competenza comunicativa di tutti gli attori coinvolti avrebbero reso l'esperienza più proficua e avrebbero portato al raggiungimento degli scopi desiderati²⁴.

Da questa breve panoramica si nota come molti degli studi sull'immigrazione siano svolti in un ambito locale o regionale. Questa esigenza è posta dall'eterogeneità della presenza

²² Vedi, P. Lucà Trombetta, *Religione e integrazione degli immigrati. Alcune questioni di metodo*, in *Educarsi all'interculturalità: immigrazione e integrazione dentro e fuori la scuola* (A. Colombo, A. Genovese, A. Canevaro), Trento, Erickson, 2005, p. 76

²³ Cfr, *Ibidem*, pp. 69-86

²⁴ Cfr, A. Frisina, *Quale islam si propone e quale islam si recepisce? Un'analisi tra scolaresche italiane: il caso milanese*, in *Un'immigrazione normale* (G. Sciortino, A. Colombo), Bologna, Il Mulino, 2003, pp. 253-279

immigrata sul territorio italiano e dalle specificità a livello del contesto locale. Quest'attenzione al "particolare" non elimina affatto la complessità del fenomeno e rimane fondamentale tenere presente il contesto più generale, nell'ottica della prospettiva multisituata affermata in antropologia²⁵. Carlo Capello, nell'etnografia *Le prigionie invisibili: etnografia multisituata dell'emigrazione marocchina*²⁶, traccia le dinamiche dell'emigrazione dal Marocco, fino ad arrivare ai quartieri di Torino. Questa esigenza di osservazione di più contesti e la volontà di renderli parte di un unico sguardo nasce «dalla consapevolezza dei limiti della pratica etnografica classica in un mondo in cui i campi di ricerca sono esplosi, un mondo sempre più segnato dall'espansione del capitale, dal fluire di merci e di immagini e dalle migrazioni di massa»²⁷. Per l'autore è stato impossibile condurre la ricerca senza recarsi in Marocco per comprendere l'inizio del percorso di mobilità e le sue motivazioni e per osservare i ritorni periodici di coloro che già sono emigrati. La ricerca ha interessato due contesti in cui la decisione di migrare è molto diffusa, anche se vissuta in modo differente, ovvero Casablanca e Khouribga. In seguito, a monopolizzare l'osservazione è stata la destinazione di molti dei protagonisti, Torino, e le strategie messe in atto dai migranti specialmente nel mondo del lavoro. L'attenzione ai diversi "luoghi" del percorso migratorio rafforza anche la prospettiva del transnazionalismo e mette in evidenza i legami che collegano incessantemente le tappe del processo e le persone coinvolte.

Da questa brevissima e incompleta rassegna di macroaree di interesse del fenomeno migratorio emerge la grande varietà e complessità di temi, problematiche, processi, trasformazioni. Nonostante abbia proceduto considerando di volta in volta i diversi aspetti, mi rendo conto che non è possibile tenere i singoli ambiti separati, in quanto ognuno ne chiama in causa altri, rendendo il processo migratorio una realtà costituita da una fitta e complessa trama interrelata di rapporti. Approcciandosi allo studio di tematiche coinvolte nel fenomeno migratorio non si può tentare di eludere la complessità che questo fa emergere e che è arricchita e ampliata non solo dall'eterogeneità dei diversi gruppi presenti, ma anche dall'unicità e dalla specificità delle storie individuali, che difficilmente si lasciano ingabbiare nelle generalizzazioni.

²⁵ Cfr, G. E. Marcus, *L'etnografia nel/del sistema mondo. L'affermarsi dell'etnografia multi-situata*, in *Vivere l'etnografia* (F. Cappelletto, a cura di), Firenze, SEID, 2009, pp. 155-180

²⁶ C. Capello, *Le prigionie invisibili: etnografia multisituata dell'emigrazione marocchina*, Milano, Franco Angeli, 2008

²⁷ Vedi, *Ibidem*, p. 24

1.2 Cenni statistici sul fenomeno immigrazione

Con il passare degli anni, l'Italia, da Paese di emigrazione ha subito una transizione a Paese d'immigrazione, avvicinando altri Stati in cui il fenomeno ha una storia ben più lunga. L'incremento della popolazione straniera è stato influenzato dalle dinamiche delle politiche e delle legislazioni sia a livello nazionale che internazionale e dall'attuazione di diverse sanatorie. Queste ultime hanno permesso l'emersione di immigrati irregolari e vanno ad integrare politiche che sono risultate insufficienti o mal calibrate. A questi interventi a posteriori andrebbero preferite politiche che sappiano meglio interpretare la domanda del mercato del lavoro e le problematiche dei cittadini stranieri che intraprendono il percorso migratorio.

Le prime cinque collettività presenti sul territorio sono in ordine: Romania, Marocco, Albania, Cina e Ucraina. Il Marocco risulta essere, quindi, il paese con presenza più cospicua tra i non comunitari²⁸.

La distribuzione sul territorio vede primeggiare il Nord e in particolare la regione Lombardia. In continua crescita risulta essere anche la regione Emilia Romagna, che si trova al terzo posto a livello nazionale per la presenza di cittadini provenienti da altri Stati. L'incidenza degli stranieri sulla popolazione è elevata, tocca infatti l'11,9%²⁹. I cittadini romeni non hanno ancora raggiunto il numero di quelli provenienti dal Marocco, che rimane la nazionalità più rappresentata.

A livello provinciale, il territorio di Rimini, nel quale è stata condotta la ricerca, conta al 31 Dicembre 2011 30.733 soggiornanti provenienti da Paesi extraeuropei su un totale di quasi 35.000 presenze. Il 32,5% risiede nella provincia da un periodo superiore a 5 anni³⁰. Il Marocco è la quarta nazionalità dopo Albania, Romania e Ucraina.

Per quanto riguarda il Comune di Coriano, paese in cui si svolge il corso di italiano osservato e che conta poco più di 10.000 abitanti, gli stranieri regolarmente residenti sono 786, ovvero il 2,3% di quelli presenti su tutto il suolo provinciale³¹. I cittadini del Marocco rappresentano il 10% degli stranieri nel Comune, superati solo dai romeni.

L'immigrazione femminile è ormai centrale nel panorama nazionale. Passata l'epoca di un esodo prevalentemente maschile, la componente femminile è ampiamente presente sul territorio e ha saputo adattarsi alle necessità e alle richieste del mercato del lavoro italiano. La parità dei generi per quanto riguarda la presenza numerica è stata pressoché raggiunta (le

²⁸ Cfr, Caritas, *Migrantes*, *Op. cit.*, p. 13. Il dato si riferisce agli immigrati regolarmente registrati.

²⁹ Cfr, *Ibidem*, p. 360

³⁰ Cfr, http://www.provincia.rimini.it/informa/statistiche/index_stat.html (visitato il 18 Dicembre 2013)

³¹ Cfr, http://www.provincia.rimini.it/informa/statistiche/index_stat.html (visitato il 18 Dicembre 2013)

donne sono il 49,5% dei soggiornanti). Il contributo delle immigrate straniere in Italia è fondamentale anche per la crescita della popolazione del Paese che risulta essere sempre più vecchia.

La presenza di donne straniere è molto diversificata anche all'interno degli stessi gruppi nazionali. Tra le immigrate marocchine, ad esempio, è preponderante la motivazione del ricongiungimento familiare, che ha portato all'abbassamento dell'incidenza maschile al 56%, ma sono attestati anche movimenti di donne che emigrano senza dover raggiungere dei familiari, denotando una notevole indipendenza ed emancipazione.

Può essere fuorviante utilizzare i motivi del rilascio dei permessi per creare due categorie distinte, ovvero quelle delle donne che si occupano della famiglia e quelle che si dedicano al lavoro. Infatti, le motivazioni di ingresso, non riescono a descrivere appieno le dinamiche di inserimento nel Paese e le traiettorie occupazionali³².

A livello regionale la presenza di donne immigrate tocca il 49,7%, mentre va segnalato il 53,5%³³ della provincia di Rimini, nel cui territorio si è svolta la ricerca.

I cenni statistici che sono stati illustrati, in questo caso, svolgono una funzione di inquadramento generale del fenomeno. Da sole le statistiche non ci forniscono un quadro chiaro e ben delineato, e per questo vanno integrate con altri dati.

1.3 Le normative

Il punto di riferimento per le politiche relative all'immigrazione è l'Articolo 10 della Costituzione della Repubblica italiana. Il seguente articolo, oltre a conformarsi con le norme del diritto internazionale, garantisce il diritto d'asilo a persone che non possono usufruire dell'esercizio delle libertà democratiche nel loro Paese e demanda alla legge ordinaria per la condizione giuridica dello straniero ospite dello Stato italiano³⁴.

L'Italia ha iniziato a riflettere sul fenomeno migratorio e sulla legislazione in merito con un notevole ritardo. La prima legge in materia di immigrazione risale, infatti, al 1986 (Legge 943/1986). In questo periodo si agì in un'ottica di tipo emergenziale e le politiche varate non risultarono lungimiranti. Per avere una legge organica sul tema sarà necessario aspettare il 1998, con il "Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero" (286/1998). Il Testo unico contiene le norme precedenti non abrogate ed è tuttora in vigore, nonostante le numerose modifiche apportate negli anni successivi.

³² Cfr, Caritas, *Migrantes, Op. cit.*, p. 109

³³ Cfr, *Ibidem*, p. 361

³⁴ Cfr, <http://governo.it/Governo/Costituzione/principi.html> (visitato il 23 Dicembre 2013)

Con l'approvazione della Legge 189/2002, la cosiddetta Bossi-Fini, la condizione dei cittadini immigrati ha subito un netto peggioramento. L'ingresso e la permanenza vengono subordinati alla presenza di un contratto di lavoro, sono state introdotte restrizioni in materia di ricongiungimenti familiari, è stato aumentato il periodo di trattenimento nei centri di permanenza temporanea e in occasione del rilascio o del rinnovo del permesso di soggiorno gli immigrati devono sottoporsi al rilevamento delle impronte digitali. Queste innovazioni rispetto alla precedente legge vanno a peggiorare «la condizione esistenziale, sociale e giuridica dei migranti»³⁵. Grazie a questi provvedimenti il cittadino straniero viene ad essere considerato in primo luogo come merce-lavoro, una persona in balia della propria occupazione, alla quale viene tolta ogni possibilità di sfuggire alla precarietà. I rilievi dattiloscopici associano lo straniero ad un criminale e i meccanismi di ingresso, improntati alla chiusura dei confini, rischiano di promuovere la clandestinità.

Le disposizioni riguardo ai flussi di ingresso mostrano la loro incapacità di essere connesse alle reali esigenze del mercato del lavoro e si trovano a dover “rimediare” a posteriori con l'approvazione di sanatorie e regolarizzazioni.

Provvedimenti ulteriormente restrittivi sono stati approvati con la Legge 94/2009, ovvero “Disposizioni in materia di misure di prevenzione, tutela della sicurezza dei cittadini, ordinamento giudiziario e di contrasto della illegalità diffusa”. La legge Maroni prevede la dimostrazione della regolarità del soggiorno per usufruire dei servizi (esclusi quelli scolastici e sanitari), obbliga alla certificazione dell'idoneità dell'abitazione in caso di richiesta di ricongiungimento familiare, istituisce, attraverso l' “Accordo integrazione”, il permesso a punti, rende obbligatorio il superamento di un esame di lingua italiana per chi voglia ottenere la carta CE per soggiornanti di lungo periodo e introduce un contributo che va dagli 80 ai 200 euro per le pratiche di rilascio e rinnovo dei permessi di soggiorno. Questi sono solo alcuni dei provvedimenti della legge, che sono palesemente improntati alla dequalificazione delle persone immigrate e ad una criminalizzazione dei cittadini stranieri. La Corte di giustizia dell'Unione europea ha bocciato il reato di clandestinità introdotto dal “Pacchetto sicurezza”, in quanto contrastante con le norme europee in merito al rimpatrio di cittadini stranieri irregolari.

È necessario prestare attenzione al rischio di incorrere in vere e proprie discriminazioni, anche se indirette. Con l'espressione discriminazioni indirette si intendono «disposizioni, regolamenti, criteri, prassi che, pur apparentemente neutri, determinano uno svantaggio o

³⁵ Vedi, A. Rivera, *Estranei e nemici: discriminazione e violenza razzista in Italia*, Roma, Derive Approdi, 2003, p. 49

effetti negativi per persone appartenenti a un determinato gruppo rispetto ad un altro»³⁶. Inoltre, ci possono essere discriminazioni perfettamente legali, che si inscrivono all'interno dei provvedimenti legislativi e quindi non risultano sanzionabili, ma di fatto vanno a ledere i diritti di determinate categorie.

Parlando del fenomeno migratorio e della stabilizzazione degli immigrati in Italia, va sempre ricordato che questo è lo sfondo legale in cui la loro presenza si inserisce. È chiaro che siamo ben lontani da politiche e provvedimenti che mirino alla realizzazione personale dei cittadini stranieri e inoltre risulta evidente la differenza di trattamento e di possibilità tra cittadini italiani e immigrati. L'impianto legislativo che fino ad ora è stato diretto solo all'ambito economico e securitario³⁷, va indirizzato verso una dimensione più globale, che integri i fondamentali diritti umani con la prospettiva dell'integrazione e della collaborazione comune allo sviluppo del Paese.

Per quanto riguarda la normativa in merito alla lingua italiana e al suo apprendimento, i primi riferimenti si riscontrano nel già citato "Testo unico" (286/1998). In questa legge viene trattato il tema dell'accesso allo studio e l'Articolo 38 svolge nello specifico l'argomento relativo all'apprendimento della lingua italiana. Il suddetto articolo, intitolato "Istruzione degli stranieri. Educazione interculturale", garantisce il diritto allo studio attraverso l'attivazione di specifici corsi per imparare la lingua. Inoltre favorisce, in base alle necessità locali, la creazione di iniziative interculturali di scambio reciproco, al fine di approfondire la mutua conoscenza. Al comma 5, viene puntualizzato ciò che le istituzioni scolastiche devono promuovere: l'accoglienza di persone straniere adulte regolarmente soggiornanti con l'attivazione di corsi di alfabetizzazione, l'organizzazione di corsi per conseguire i titoli di studio o per completare il percorso formativo verso questi ultimi, le realizzazione di corsi di lingua italiana e di corsi di formazione³⁸.

Questi provvedimenti non hanno trovato una piena applicazione e i servizi per lo studio della lingua rivolti alle persone immigrate non sono stati affatto soddisfacenti. Nonostante questa difficoltà a livello applicativo, il legislatore ha introdotto, grazie alla legge 94/2009 ("Pacchetto sicurezza"), l'obbligo di certificare la propria conoscenza dell'italiano ai fini della permanenza e dell'ottenimento della carta CE per soggiornanti di lungo periodo.

La carta CE per lungo soggiornanti, appellativo che ha sostituito nel 2007 la carta di soggiorno, può essere richiesta da immigrati che risiedono regolarmente in Italia da almeno

³⁶ Vedi, *Ibidem*, p. 30

³⁷ Cfr, Rete europea EMN (a cura di), *Immigrati e rifugiati: normativa, istituzioni e competenze*, Roma, Idos, 2012, p. 62

³⁸ Cfr, <http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/98286dl.htm> (visitato il 23 Dicembre 2013)

cinque anni, che non sono pericolosi per lo Stato e che possiedono un reddito non inferiore all'importo annuo dell'assegno sociale. Il documento può essere richiesto anche per i familiari, a patto di avere i requisiti di reddito e alloggio idonei. Con l'ottenimento della carta è possibile entrare in Italia senza visto, circolare liberamente nello spazio Schengen per 90 giorni per turismo, svolgere un'attività lavorativa sia autonoma che dipendente, usufruire dei servizi sanitari, sociali, previdenziali e scolastici; sia partecipare alle procedure per accedere agli alloggi di edilizia pubblica, che partecipare alla vita pubblica locale e usufruire dei servizi della pubblica amministrazione³⁹.

Al comma 22 dell'Articolo 1 del "Pacchetto sicurezza", che modifica l'Articolo 9 del Testo Unico, viene introdotto il requisito del superamento di un esame di lingua italiana per l'ottenimento di tale carta. Il decreto del 4 Giugno 2010, entrato in vigore il 9 Dicembre 2010, regola le modalità del test di competenza linguistica.

Il richiedente deve dimostrare di «possedere un livello di conoscenza della lingua italiana che consente di comprendere frasi ed espressioni di uso frequente in ambiti correnti, in corrispondenza al livello A2 del Quadro comune di riferimento europeo»⁴⁰. Per verificare questa competenza è necessario che l'interessato faccia richiesta per sostenere l'esame alla Prefettura ed entro sessanta giorni sarà convocato. Il test si svolge con modalità informatiche, consta nella comprensione di brevi testi e nella capacità di interazione, secondo le modalità che sono definite dagli Enti certificatori. L'Articolo 3 del Decreto fissa come soglia di superamento dell'esame l'ottanta per cento del punteggio massimo. Se le competenze non sono considerate sufficienti, il candidato può ripetere la prova, facendo nuovamente richiesta alla Prefettura.

Sono esentati dal sostenere il test coloro che: si trovano in possesso di un attestato di conoscenza non inferiore al livello A2 rilasciato dagli Enti certificatori, hanno frequentato un corso di lingua italiana presso i Centri territoriali permanenti per l'istruzione e hanno conseguito un titolo che certifica la competenza non inferiore al livello A2, sono in possesso di un diploma di scuola secondaria di primo o secondo grado ottenuto presso un istituto scolastico del sistema italiano di istruzione, hanno un età inferiore ai quattordici anni e a persone con provate e certificate limitazioni nelle facoltà di apprendimento. L'articolo 6 stabilisce che i Consigli territoriali per l'immigrazione, mediante accordi con enti pubblici e privati e con associazioni attive nel settore immigrazione, debbano provvedere a promuovere i

³⁹ Cfr, <http://www.poliziadistato.it/articolo/214/> (visitato il 15 Gennaio 2014)

⁴⁰ Vedi, Decreto del 4 Giugno 2010. Testo reperibile al sito: http://www.interno.gov.it/mininterno/site/it/sezioni/servizi/legislazione/immigrazione/0954_2010_06_16_DM_04062010.html (visitato il 27 Febbraio 2014)

progetti per la preparazione dei test e l'informazione sulle modalità di verifica delle competenze. Nelle disposizioni finali del Decreto, per l'applicazione di tali provvedimenti, viene specificata l'assenza di stanziamenti e oneri per la finanza pubblica.

Il 10 Marzo 2012 è entrato in vigore l' "Accordo integrazione" previsto dal Pacchetto sicurezza, che introduce nel Testo unico l'Articolo 4-bis. L'attuazione di questo provvedimento è regolata dal Decreto numero 179 emanato dal Presidente della Repubblica il 14 Settembre 2011. Sono poi state redatte diverse circolari che indicano ancor più chiaramente le modalità di applicazione del Regolamento.

L' "Accordo integrazione" intercorre tra il cittadino straniero e lo Stato Italiano ed è volto a promuovere l'integrazione, che è frutto di un reciproco impegno. Infatti, lo Stato si propone di fornire gli strumenti della lingua, della cultura e dei principi fondamentali della Costituzione, mentre lo straniero si impegna a rispettare le norme della società civile⁴¹. Questo patto si rivolge agli immigrati con un' età maggiore ai 16 anni che entrano per la prima volta nel territorio dello Stato. La stipula avviene presso gli Sportelli unici per l'immigrazione delle Prefetture e una copia dell'accordo viene consegnata allo straniero firmatario. In quel momento il cittadino straniero si trova in possesso di sedici punti e nell'arco di due anni deve raggiungere quota trenta. I crediti devono essere incrementati in primo luogo con un corso denominato "Formazione civica e informazione"; la frequentazione, che va dalle cinque alle dieci ore, è obbligatoria entro i primi tre mesi dall'ingresso nel Paese.

Inoltre, il cittadino immigrato potrà ottenere crediti attestando la propria conoscenza della lingua italiana e delle regole della vita civile, svolgendo corsi di formazione professionale e conseguendo titoli di studio; vengono tradotte in punti anche le attività di volontariato e l'acquisto di un'abitazione. Se l'obiettivo dei trenta crediti non viene raggiunto nel tempo stabilito (i due anni previsti possono essere prorogati) oppure se i punti vengono totalmente persi, lo straniero verrà espulso secondo le modalità previste dalla legge.

Per attestare le proprie competenze nell'ambito della lingua, il cittadino straniero, in mancanza di una certificazione acquisita autonomamente, può richiedere alle Prefetture di svolgere il test che è già stato predisposto per verificare le capacità dei richiedenti la carta di soggiorno. Trattandosi del medesimo test, anche le competenze dei nuovi arrivati devono essere conformi almeno al livello A2 del Quadro Europeo delle lingue.

Come risulta più che evidente, la lingua è uno strumento fondamentale per vivere in una società partecipando attivamente. Intorno alle competenze linguistiche ruotano tanti altri

⁴¹ Cfr, http://www.interno.gov.it/mininterno/site/it/sezioni/sala_stamp/speciali/accordo_integrazione/ (visitato il 15 Gennaio 2014)

aspetti che non sono certo meno importanti, come la ricerca di un lavoro, il sapersi muovere all'interno del panorama dei servizi offerti, la possibilità di aiutare i propri figli nell'inserimento scolastico, poter entrare in contatto reciproco con le persone che si incontrano e in questo modo conoscere e farsi conoscere dagli altri. È quindi da apprezzare la volontà di fare dell'apprendimento linguistico un punto fermo di un processo di integrazione che può solo essere assecondato e incentivato.

In merito ai recenti provvedimenti in fatto di lingua italiana per stranieri immigrati si è sviluppato un certo dibattito, che porta alla luce alcuni dei problemi connessi con l'approccio al tema immigrazione. Tra chi si occupa in prima persona di queste tematiche la preoccupazione centrale riguarda la fattibilità. Le nuove mansioni attribuite agli Sportelli unici per l'immigrazione delle Prefetture non sono di poco conto e vanno ad aggiungersi alle tante altre pratiche che questi uffici devono svolgere. La mancanza di un potenziamento dell'organico quindi, sottovaluta l'importanza dei compiti che le Prefetture dovranno affrontare. Prima di procedere all'approvazione di determinate norme, sarebbe inoltre opportuno formare adeguatamente coloro che si dovranno occupare, ad esempio, dei corsi di formazione civica e informazione. Lo stesso vale per la valutazione dei test di competenza linguistica; si dovrebbero definire preventivamente e in modo trasparente le modalità della certificazione, i contenuti, i criteri di assegnazione dei punteggi. La competenza dei valutatori sarà ancor più necessaria nelle prove orali, in cui non è facile rifarsi a griglie standardizzate.

Allo stesso modo, le rigide tempistiche stabilite, non facilitano né il migrante né gli uffici, facendo sì che delle opportunità valide di formazione, apprendimento e informazione si trasformino in doveri da assolvere il prima possibile. Ciò porta a vedere le nuove norme e soprattutto il provvedimento dell' "Accordo integrazione" che prevede il conseguimento dei principi basilari della Costituzione e del vivere associato entro i primi tre mesi dall'ingresso nel Paese, in un'ottica di controllo dello straniero, di un'ossessione securitaria e non tanto di un'effettiva utilità pratica ai fini della residenza e della stabilizzazione nel nostro Paese.

Il discorso pubblico, più che interessarsi della reale fattibilità di queste disposizioni, si è concentrato sul significato globale di queste scelte. Per certi aspetti, regolamentare l'apprendimento della lingua e delle norme basilari dell'educazione civica è espressione della volontà di superare lo stereotipo del migrante forza-lavoro per abbracciare una visione più realista, che si incontra con il desiderio e la necessità di una stabilizzazione da parte di molte persone straniere. Per altri queste norme mirano a testare la volontà dell'immigrato a conformarsi alle regole del Paese e in caso contrario a ostacolarne la regolarizzazione e la stabilizzazione. Un aspetto evidente in questi provvedimenti è la mancata reciprocità

dell'impegno che lo Stato mette in campo e richiede. Le istituzioni si fanno carico solo dell'atto certificatorio e di valutazione, mentre demandano tutto il resto alla buona volontà del migrante. Le condizioni perché lo straniero possa partecipare agevolmente alle possibilità offerte non sono affatto garantite.

Per dare il giusto valore al ruolo che ha la conoscenza della lingua del Paese ospite è necessario mettere in campo forze maggiori, finanziamenti, corsi di formazione per insegnanti e materiali, per evitare di rendere la questione della lingua un dovere da espletare, invece che un diritto di cui usufruire pienamente.

Una delle maggiori preoccupazioni che scaturiscono dall'introduzione di tale normativa riguarda gli Enti locali. A partire dal Testo unico ha iniziato a delinearsi un ruolo centrale delle istituzioni locali nel fenomeno immigrazione, anche per poter meglio fare fronte a problematiche e necessità particolari⁴². Gli ultimi provvedimenti, però, gravano pesantemente sulle Regioni e demandano molto a intese e sinergie a livello locale. Il rischio di affidare così tanto alla regia locale, potrebbe portare a disparità di trattamento inammissibili. Le ragioni di queste disuguaglianze potrebbero essere molteplici, per citarne alcune: mancanza di risorse economiche, problemi di natura organizzativa, ma anche preconcetti e ideologie politiche che si potrebbero riflettere sulla realizzazione di un'offerta idonea.

La Regione Emilia Romagna da più di dieci anni ha iniziato a programmare azioni e interventi per migliorare e incentivare l'integrazione dei cittadini stranieri e opera in base alla legge 5/2004 ("Norme per l'integrazione sociale dei cittadini stranieri immigrati"). La politica della Regione sul tema immigrazione è guidata da "Protocolli triennali per l'integrazione di cittadini stranieri" e dalla sottoscrizione di protocolli tematici. In merito all'apprendimento della lingua italiana si fa riferimento al "Protocollo per il sostegno e la diffusione della lingua italiana e della educazione civica rivolta a cittadini stranieri adulti", del Giugno 2011.

Questo documento definisce quali sono gli ambiti di intervento e le varie responsabilità dei soggetti attivi nel settore. L'obiettivo è quello di coordinare il panorama dell'offerta formativa; l'apprendimento della lingua è una dimensione fondamentale per l'integrazione ed è necessaria un'organizzazione capillare in vista dell'adempimento delle nuove normative. Le altre finalità di questo piano triennale riguardano la qualificazione in questo settore sia per soggetti pubblici che del privato sociale, il potenziamento delle rete istituzionale, la raccolta di criticità, esperienze e problematiche e uno sguardo che presti particolare attenzione agli immigrati giunti recentemente sul territorio. Il documento individua nel livello provinciale il

⁴² Cfr, T. Caponio, *Le amministrazioni locali di fronte alla differenza. Il ruolo dei Comuni nelle politiche migratorie italiane*, in *Immigrazione e nuove identità urbane: la città come luogo di incontro e scambio culturale* (A. Colombo, A. Genovese, A. Canevaro), Trento, Erickson, 2006, p. 108

luogo più idoneo per lo sviluppo e la programmazione di interventi mirati all'apprendimento della lingua, fermo restando il ruolo fondamentale della regione nel coordinamento e nel monitoraggio⁴³.

In seguito a queste direttive, in alcune Province sono stati redatti documenti per regolamentare lo studio dell'italiano.

Nella provincia di Rimini, a fine 2010, è stato siglato fra i vari enti e associazioni competenti il "Protocollo in materia di diffusione della conoscenza della lingua italiana per cittadini stranieri adulti". Le premesse risultano essere ancora una volta l'importanza della lingua ai fini dell'integrazione e l'introduzione delle nuove regolamentazioni in merito. Infatti, viene esplicitato il dovere delle istituzioni a consolidare e ampliare l'offerta già presente per evitare che le norme introdotte dal "Pacchetto sicurezza" diventino un ostacolo alla stabilizzazione e all'inserimento positivo dei migranti sul territorio provinciale. Gli obiettivi primari che si intende perseguire con la sottoscrizione del protocollo sono: la valorizzazione e il consolidamento dell'offerta formativa già presente nella provincia, la connessione tra i soggetti attivi nel settore e tra le istituzioni competenti (Prefetture e Centri territoriali per l'educazione), la creazione di un sistema di corsi finalizzati esplicitamente al superamento del test di conoscenza della lingua e quindi corrispondenti ad un livello A2, l'attribuzione al CTP del ruolo di ideatore di un format didattico adeguato, il potenziamento della rete istituzionale (ufficio scolastico regionale, CTP, Prefettura, Provincia, Comuni) per fare fronte in modo organizzato ai nuovi compiti assegnati dalla legge 94/2009 e, infine, la raccolta di esperienze e criticità relative a questo ambito di interesse.

In particolare il CTP, oltre a dirigere a livello didattico l'offerta, si dovrà occupare della predisposizione di sessioni d'esame per gli alunni che seguiranno i corsi organizzati per la preparazione del test e dell'organizzazione di corsi di aggiornamento e formazione per gli insegnanti. Si nota come, a causa del nuovo impianto normativo in merito di lingua italiana per stranieri, i compiti degli Enti locali e dei CTP siano notevolmente aumentati e di come non venga fatto nessun riferimento all'ampliamento dell'organico degli stessi.

I comuni, a loro volta, sono incaricati dal Protocollo ad individuare un referente che garantisca lo svolgimento e il monitoraggio dei corsi concordati e a mettere a disposizione spazi idonei per l'attivazione di questi corsi. Gli enti comunali devono agire collaborando nel modo più produttivo possibile con i soggetti del privato sociale con cui hanno firmato il protocollo. Le associazioni che si occupano di questi interventi, nella fattispecie, dovranno

⁴³Cfr, <http://sociale.regione.emilia-romagna.it/immigrati-e-stranieri/approfondimenti/italiano-l2-1/protocollo-regionale-l2> (visitato il 21 Gennaio 2014)

coordinarsi con i CTP per la programmazione dei corsi, stimoleranno gli insegnanti alla formazione e segnaleranno problematiche e criticità nei momenti di scambio con le istituzioni competenti⁴⁴.

L'insieme di questi provvedimenti e intese mostrano ancora una volta il ruolo centrale che gli Enti locali e in particolar modo le Province rivestono in materia di integrazione, che interessa sostanzialmente l'apprendimento della lingua italiana. In questo modo emergono le diverse necessità e i bisogni specifici del territorio possono trovare una migliore copertura. Non bisogna mai dimenticare però il ruolo dello Stato, che attraverso le sue disposizioni deve indicare la strada verso un'integrazione reale e fondata sulla reciprocità. Demandare molto al locale, può rivelarsi rischioso, soprattutto per mancanza di organizzazione o per l'impostazione ideologica che viene data al fenomeno migratorio.

Un problema delle leggi e delle normative riguardanti l'immigrazione è il fatto di essere viziate dalle ideologie politiche che si sono avvicinate al governo italiano. Si è preferito modificare gli interventi in virtù delle concezioni di partito piuttosto che optare per una politica comune che mirasse ad un'effettiva parificazione tra opportunità dei cittadini stranieri residenti sul territorio e di quelli italiani⁴⁵, per dare a tutti la possibilità di realizzarsi pienamente.

1.4 Le operazioni di certificazione della conoscenza della lingua italiana

La necessità per i cittadini stranieri di attestare la loro conoscenza dell'italiano ai fini dell'ottenimento della carta CE e del soggiorno nel nostro Paese, ha portato alla luce una riflessione sulle certificazioni linguistiche.

La pratica delle certificazioni si occupa di misurare e valutare le competenze linguistico-comunicative raggiunte in un dato momento della vita dell'apprendente. Il misurare mira a descrivere le caratteristiche di tale capacità utilizzando come strumenti i test e le prove di verifica. Valutare significa connettere i risultati della misurazione con le abilità comunicative richieste dal contesto in cui l'apprendente si situa. L'atto certificatorio tramite il misurare e valutare deve garantire che le competenze linguistiche abbiano poi un'effettiva spendibilità sociale. Gli Enti certificatori riconosciuti si occupano di stabilire l'affidabilità di questi documenti sia attraverso una costante ricerca scientifica, sia grazie alla loro autonomia e indipendenza da chi offre la formazione, da chi la riceve e, in generale, da chi richiede la

⁴⁴ Cfr, http://www.provincia.rimini.it/progetti/immigrati/2011_corsi_italiano/protocollo.pdf (visitato il 27 Dicembre 2013)

⁴⁵ Cfr, Rete europea EMN (a cura di), *Op. cit.*, p. 55

certificazione⁴⁶. Questi Enti in Italia sono quattro: l'Università per stranieri di Siena, l'Università per stranieri di Perugia, l'Università degli studi Roma Tre e la Società Dante Alighieri. Operano tutti in base alle linee programmatiche tracciate dal Quadro europeo di riferimento per le lingue (QCER) e svolgono questa importante funzione specializzata. Altri Enti possono richiedere di essere accreditati come sedi di somministrazione delle prove, ma la valutazione e il rilascio delle certificazioni rimane prerogativa degli Enti sopra citati.

Prima dell'approvazione delle nuove norme sull'apprendimento della lingua italiana, pochissimi erano gli immigrati stranieri che conseguivano questa attestazione. Ciò era dovuto a diversi fattori: in primo luogo, non era facile per le scuole che si dedicano all'insegnamento dell'italiano L2 agli stranieri divenire sedi per lo svolgimento dei test e, in ogni caso, l'attività certificatoria vera e propria rimane sempre nelle mani dei quattro enti, la partecipazione all'esame non era gratuita, le sessioni d'esame erano poche nel corso dell'anno e spesso si tenevano nei periodi di maggiore attività lavorativa degli immigrati. Inoltre molti hanno necessità di imparare le basi per potersi muovere tra le dinamiche della vita quotidiana e solo una minima parte necessita, invece, di vere e proprie attestazioni formali di competenza linguistica⁴⁷.

Sono state le nuove normative ad imprimere una svolta nell'ambito delle certificazioni per immigrati adulti. Infatti, è risultato necessario un adeguamento di alcuni aspetti, come per esempio le prove, che vanno rese il più possibile uniformi e devono essere aggiornate in base alle specificità dei destinatari a cui sono dedicate. Infatti, il pubblico che richiede le certificazioni si è modificato radicalmente. Si è passati da studenti stranieri, per lo più provenienti da altri Paesi europei, con una scolarizzazione piuttosto elevata, o da persone che si avvicinavano all'italiano per ragioni di lavoro oppure semplicemente per interesse personale e di arricchimento culturale, a studenti immigrati, con alle spalle diversissimi percorsi scolastici e spinti dalle necessità quotidiane del lavoro e della permanenza in Italia. Oggi, a causa del numero elevatissimo di candidati da sottoporre alle prove, anche le sessioni d'esame devono necessariamente aumentare e i costi a carico dell'apprendente vanno del tutto eliminati.

Gli enti certificatori non possono farsi carico della certificazione di tutti gli immigrati stranieri

⁴⁶ Cfr, F. Farinelli, *Quello che bisogna sapere: in che cosa consiste il livello A2, che cosa si intende per certificazione, gli Enti certificatori*, in *Italiano per stranieri immigrati: da obbligo a diritto* (F. Farinelli, R. Pettenello), Roma, Ediesse, 2011, pp. 39-41

⁴⁷ Cfr, F. Farinelli, *Italiano per stranieri: lo stato dell'arte*, in *Italiano per stranieri immigrati: da obbligo a diritto* (in F. Farinelli, R. Pettenello), Roma, Ediesse, 2011, pp. 25-26

che devono affrontare il test. A ricevere il ruolo più importante per la realizzazione di queste disposizioni sono, infatti, i CTP. Queste strutture, dislocate su tutto il territorio nazionale, dovrebbero riuscire a garantire una sessione d'esame al mese per undici mesi all'anno. La gestione del test da parte dei CTP non ha modificato il monopolio degli enti nell'ambito delle certificazioni; infatti, grazie ad un accordo con il Ministero degli Interni e della Pubblica istruzione, le scuole pubbliche per adulti comunicano alla Prefettura il superamento dell'esame che equivale ad un livello A2 del framework europeo. Se un cittadino straniero necessita di una vera e propria attestazione rilasciata dagli enti certificatori, ad esempio per motivi di lavoro o di studio, deve rivolgersi esclusivamente a questi ultimi. Le prove del CTP, comunque, seguono l'indirizzo che gli enti hanno stilato in un documento comune per guidare le scuole alla gestione di questi nuovi compiti⁴⁸.

Il punto di riferimento comune, sia per i CTP che per gli enti certificatori, è il Quadro Comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue, il QCER, che nel 2001 il Consiglio d'Europa ha raccomandato di utilizzare per lo sviluppo di programmi e sistemi nazionali di attestazione linguistica. Il Quadro suddivide le competenze in 3 livelli verticali a loro volta articolati in altri gradi orizzontali. Si passa dal livello A, ovvero della "sopravvivenza", al livello C, della "padronanza".

La competenza linguistico-comunicativa è caratterizzata, secondo le varie "fasi", da saperi e "saper fare" di un soggetto che svolge i suoi compiti entro domini di attività e orienta la propria comunicazione verso determinati obiettivi. Nei vari momenti del processo di apprendimento convergono le competenze del soggetto, le sue motivazioni, ma anche le sollecitazioni della società, e la considerazione che il soggetto apprendente ha del suo grado di competenze in rapporto con le suddette sollecitazioni. La verticalità dello sviluppo delle capacità linguistiche non significa solo una progressione della complessità grammaticale, ma anche della complessità qualitativa dei doveri da affrontare all'interno della società e delle abilità che sono necessarie per svolgere questi compiti in autonomia⁴⁹.

Ciò che maggiormente ci interessa ai fini di questo lavoro è il fatto che nel QCER compaia per la prima volta la questione della valutazione di competenze che non sono caratterizzate dall'autonomia comunicativa. I livelli A1 e A2 non hanno come obiettivo l'autonomia a livello linguistico e quindi creano problemi agli enti che devono certificare proprio questa abilità. È significativo, riguardo a questo aspetto, che alcuni enti non abbiano predisposto

⁴⁸ Cfr, F. Farinelli, *Op. cit.*, in *Italiano per stranieri immigrati: da obbligo a diritto* (F. Farinelli, R. Pettenello), Roma, Ediesse, 2011, pp. 42-43

⁴⁹ Cfr, M. Vedovelli, S. Machetti, *La certificazione dell'italiano per i livelli iniziali di competenza: tra scienza, etica e politica*, in *Tra lingue e culture: per un'educazione linguistica interculturale* (F. Caon, a cura di), Milano, Mondadori, 2008, p. 207

degli specifici moduli d'apprendimento e valutazione per i livelli che non prevedono il raggiungimento dell'obiettivo autonomia.

Ciò che caratterizza il giudizio dei gradi iniziali della competenza linguistica è il doversi riferire ad un determinato individuo e al fatto che le sue capacità vadano rapportate ai contesti e ai domini d'uso della lingua che gli sono più familiari. Questi ambiti vanno sempre tenuti in considerazione dato che è al loro interno che si situano e sviluppano le abilità linguistiche. Alcune delle finalità della certificazione di un livello basico, che non figurano nei giudizi dei livelli superiori, sono la descrizione e la diagnosi. La valutazione, infatti, deve descrivere quelle che sono le caratteristiche dell'interlingua⁵⁰ di un determinato apprendente e i suoi contesti d'uso più frequenti, ma deve anche diagnosticare quelle che sono le possibilità e le modalità di sviluppo di questa interlingua. In questo modo la valutazione si fa strumento per la programmazione di un successivo percorso didattico e svolge anche un compito di motivazione nei confronti dello studente che, vedendo concretizzate le possibilità di miglioramento, sarà più portato a progredire negli studi o a consolidarli⁵¹.

Il livello di competenza richiesto ai cittadini stranieri corrisponde al grado A2 del QCER, quindi appartiene alle abilità linguistiche definite "basiche". Sarebbe molto stimolante e utile concepire il test nell'ottica appena descritta e sfruttarne meglio le potenzialità diagnostiche. Considerando le peculiarità linguistiche di ogni apprendente e i suoi domini d'uso della lingua, si faciliterebbe la valutazione e soprattutto, tentando di immaginare gli sviluppi futuri, si potrebbe tracciare un percorso formativo che molto spesso non si concretizza. Porre così tanta enfasi sulla certificazione, quindi sull'atto finale, di un livello basso della competenza linguistica e farla diventare una condizione per poter ottenere la carta CE o il permesso di soggiorno, la identifica come un traguardo⁵². Ciò potrebbe indurre ad abbandonare gli studi della lingua una volta ottenuta l'attestazione, invece di incentivare all'acquisizione di una padronanza maggiore e più consapevole.

Il profilo di un apprendente al livello A2 mette in rilievo, attraverso le competenze richieste, il fatto di essere un grado definito ancora entro la soglia della "sopravvivenza". Infatti, lo studente deve comprendere frasi ed espressioni comuni relative ad ambienti a lui familiari,

⁵⁰ L'interlingua è una nuova entità linguistica che viene a formarsi nel contatto fra lingua dell'apprendente e lingua del Paese in cui si trova a vivere. Le prime interlingue che si formano sono basiche e vanno evolvendosi verso una maggiore vicinanza alla lingua con la quale si viene in contatto. Va ricordato che le interlingue restano, però, sempre commistioni e sono molto influenzate dal contesto in cui avviene l'apprendimento spontaneo.

⁵¹ Cfr, M. Vedovelli, S. Machetti, *Op. cit.*, in *Tra lingue e culture: per un'educazione linguistica interculturale* (F. Caon, a cura di) Milano, Mondadori, 2008, p. 211

⁵² Cfr, P. Calaminici, *Piemonte: permesso di soggiorno e certificazione delle competenze nella lingua italiana*, in *Italiano per stranieri immigrati: da obbligo a diritto* (F. Farinelli, R. Pettenello), Roma, Ediesse, 2011, p. 77

saper scambiare informazioni in merito alla sua routine quotidiana, descrivere alcuni aspetti peculiari del suo vissuto e situazioni che trattano bisogni immediati. Nonostante siano competenze di base e sempre riferite agli aspetti concreti della lingua, la conoscenze previste contemplano tutte le quattro abilità fondamentali della comunicazione linguistica, ovvero: ascoltare, parlare, leggere e scrivere. Per quanto riguarda la scrittura, ad esempio, è richiesta la composizione di messaggi semplici su bisogni immediati o brevi testi personali, come una lettera o un sms ad un amico. E' fondamentale ricordare che il pubblico che si rivolge ai CTP per l'attestazione del livello A2 di competenza in lingua italiana è in larghissima maggioranza composto da immigrati. Data l'importanza che il riferimento alla quotidianità riveste nelle abilità da conseguire, è necessario che le prove siano adeguate al profilo dei destinatari.

Per concludere, sarebbe opportuno riflettere sulle implicazioni sociali e sulle profonde valenze che l'atto certificatorio porta con sé. È errato considerare il raggiungimento di un'attestazione come un fatto solamente personale. Oltre a chi deve sostenere l'esame, infatti, sono coinvolti anche gli enti certificatori. Inoltre l'atto in sé di certificare, con la sua funzione di garante, si porta dietro valenze prettamente sociali; è la società che necessita di un ente idoneo che certifichi determinate competenze. Possedere un attestato modifica le opportunità nella ricerca di un lavoro o nell'ammissione ad un corso di studi; va assolutamente valorizzata, quindi, la valenza sociale che esso riveste. La certificazione, soprattutto se vissuta dalla parte di chi valuta, ha anche conseguenze a livello etico; esprimendo o meno un parere positivo, si può condizionare la carriera di una persona, il suo percorso di studi e oggi, in seguito all'introduzione delle norme del "Pacchetto sicurezza", la permanenza sul territorio statale. Le valenze sociali ed etiche conferiscono anche rilevanza politica; l'attestazione di una competenza comunicativa è una questione di politica linguistica e appartiene a quelle pratiche relative alla gestione del mezzo comunicativo e alle conseguenze che a livello identitario rivestono nella società⁵³.

La questione della certificazione è quindi un ambito complesso, un processo valutativo che deve unirsi necessariamente ad un attestazione, ovvero ad un prodotto. Non va quindi sottovalutata la complessità di queste operazioni. I CTP devono essere messi in condizione di svolgere questi compiti nella massima serietà, tenendone sempre presente la difficoltà e considerando la rilevanza che rivestono, specialmente per quanto riguarda i progetti di vita delle persone immigrate nel nostro Paese.

⁵³ Cfr. M. Vedovelli, S. Machetti, *Op. cit.*, in *Tra lingue e culture: per un'educazione linguistica interculturale* (F. Caon, a cura di), Milano, Mondadori, 2008, pp. 203-205

1.5 I corsi di italiano per cittadini stranieri

Nel periodo che segue l'ingresso la necessità di acquisire le basi della lingua italiana è una questione di sopravvivenza. In questa fase, la comunicazione in L2 (ovvero la lingua del Paese in cui lo straniero si stabilisce) non può essere considerata un bisogno secondario, ma va posta insieme ad altre necessità primarie e vitali come vitto, alloggio e ricerca di un'occupazione⁵⁴. Inizialmente, grazie all'interazione con gli autoctoni, si svilupperanno dinamiche di apprendimento spontaneo, che però, per evitare la fossilizzazione di un'interlingua di tipo basico andrebbero integrate con un apprendimento più formalizzato.

È evidente che acquisire la lingua italiana è fondamentale non solo nelle prime fasi di insediamento, ma condiziona notevolmente anche le possibilità di stabilizzazione dell'immigrato. Conoscere la lingua, infatti, aiuta nella ricerca di un lavoro, nell'interazione con la comunità italiana, nello svincolarsi dalla mediazione dei connazionali e nel perseguire i propri obiettivi muovendosi con maggiore libertà.

Il nuovo pubblico dei corsi di italiano come lingua straniera, rappresentato per la maggior parte da persone immigrate, ha imposto una radicale modificazione sia a livello dei metodi che dei contenuti. Si è passati, infatti, da un pubblico esiguo e composto da studenti stranieri, tecnici e professionisti che devono apprendere la lingua per lavoro, diplomatici, persone interessate alla lingua italiana per motivi di ordine culturale e legato al patrimonio artistico nazionale, a un'utenza molto più numerosa. Questo cambiamento, che ha coinvolto anche l'ambito delle certificazioni, è iniziato prima dell'introduzione delle norme sull'attestazione delle competenze linguistiche, ma ha subito un'impennata significativa in relazione alle stesse e rende necessario un aggiornamento per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano L2. Oltre all'adattamento dei corsi alle nuove tipologie di studenti, è sempre necessario continuare a calibrare l'offerta in base alle esigenze molto diversificate che si incontrano anche all'interno del nuovo pubblico. Al di là delle differenze che dipendono dall'uso che si desidera fare della propria competenza e che non possono essere del tutto coperte dai corsi, va tenuto presente per la programmazione il riferimento a situazioni quotidiane e l'aderenza alla realtà, senza per questo negare la possibilità dell'elaborazione di una riflessione metalinguistica.

L'attuale offerta formativa è coperta, principalmente, dai corsi organizzati nei CTP e da quelli delle scuole delle associazioni operative nel settore del sostegno a persone straniere. Nei Centri per l'istruzione degli adulti l'offerta è maggiormente standardizzata, il personale è

⁵⁴ Cfr. S. Massara, *I fabbisogni formativi degli stranieri immigrati in età adulta*, in *Lingue e culture in contatto: l'italiano come L2 per gli arabofoni* (M. Vedovelli, S. Massara, A. Giacalone Ramat), Milano, Franco Angeli, 2004, p. 194

qualificato e vengono creati percorsi preparatori allo svolgimento del test e all'ottenimento dei titoli di studio. Per quanto riguarda le scuole organizzate dalle associazioni che operano in collaborazione con le istituzioni, le modalità di erogazione del servizio risultano più flessibili. È possibile andare incontro ad esigenze particolari presenti, ad esempio, a livello comunale e l'offerta può essere sostenuta anche dal lavoro dei volontari. La scuola di italiano che si svolge a Coriano è un caso peculiare, in quanto permette la frequentazione a donne con bambini al seguito, si tiene nel centro del paese e la fascia oraria è quella pomeridiana; queste condizioni non potrebbero essere attuate nei CTP.

Un aspetto importante è la conoscenza da parte degli stranieri della possibilità di accedere a questi corsi gratuiti. Oltre alla redazione di opuscoli, che hanno un'incisività limitata, molte delle informazioni e dei contatti utili per partecipare alle lezioni passano per via informale, attraverso reti di amicizia e vicinato⁵⁵. Questi canali sono indubbiamente efficienti, ma non riescono a raggiungere chi vive isolato, sia a livello abitativo che relazionale e che a maggior ragione avrebbe bisogno di beneficiare di questi servizi.

I corsi di italiano per stranieri, oltre a fornire un insegnamento delle regole e delle strutture linguistiche, devono saper condurre ad un' «abilità comunicativa consapevole»⁵⁶, cioè ad una capacità di esprimersi correttamente tenendo presente quelle che sono le differenze tra cultura italiana e cultura del Paese di origine. Ciò permette di raggiungere una competenza comunicativa che sia efficace, cioè orientata alle abitudini comunicazionali del luogo in cui ci si trova e capace quindi di raggiungere l'interlocutore con successo. Per questo motivo è opportuno inserire nei corsi di L2 non solo l'insegnamento delle competenze formali della lingua, ma puntare anche alla consapevolezza, da parte dell'apprendente, di alcune regole socio-culturali⁵⁷. Ciò non significa che lo studente debba poi conformarsi in modo acritico a queste norme del vivere associato e lo scopo del loro inserimento nei corsi è diretto all'esplicitazione di alcune consuetudini culturali che possono creare impasse nella comunicazione. Abbiamo visto come anche la normativa introdotta miri, attraverso il corso di formazione civica e informazione, al raggiungimento di questi obiettivi, fornendo al cittadino straniero gli strumenti per comprendere i principi culturali che regolano la nostra società.

Spesso i corsi vengono definiti di “alfabetizzazione”. L'uso di questo termine è eredità del periodo in cui gli stranieri che si avvicinavano allo studio dell'italiano erano pochi, orientati all'ottenimento di titoli di studio e per loro non era pensata un'offerta formativa adeguata.

⁵⁵ Cfr. B. Riccio, *Politiche, associazioni e interazioni urbane*, Rimini, Guaraldi, 2008, p. 19

⁵⁶ Vedi, G. B. Klein in *Apriti sesamo: per un'alfabetizzazione socio-linguistica di immigrati adulti* (AA.VV.), Perugia, CIDIS, 1996, p. 59

⁵⁷ Cfr. C. Barbarella in *Apriti sesamo: per un'alfabetizzazione socio-linguistica di immigrati adulti* (AA.VV.), Perugia, CIDIS, 1996, p. 8

Con la dicitura “alfabetizzazione” non si può più rendere conto della complessità e dell’eterogeneità odierna. La programmazione didattica, infatti, mira al rafforzamento delle competenze già acquisite e all’arricchimento delle stesse.

Un altro aspetto problematico è rappresentato dal mancato riconoscimento dei titoli di studio conseguiti nel proprio Paese e dalla necessità di affrontare lunghe pratiche per la loro convalida; si tratta di un meccanismo di squalificazione sociale a cui gli immigrati vengono sottoposti nel Paese di arrivo⁵⁸. Alcuni di loro, quindi, oltre a dover imparare la lingua si vedono costretti a ripercorrere le tappe della scuola dell’obbligo, cosa che non incide positivamente sulla motivazione dell’interessato.

Come già notato, la componente femminile ha pressoché eguagliato quella maschile tra gli immigrati a livello nazionale (49,5%), mentre nella provincia di Rimini le donne superano il 53,5% della popolazione straniera⁵⁹. Ciò ha portato, come conseguenza, all’aumento della presenza femminile ai corsi di lingua italiana. All’interno di questa utenza le necessità e le esigenze sono ancora più diversificate rispetto a quella maschile: molte donne emigrano sole e in cerca di lavoro, altre sono immerse nella dimensione familiare e si occupano della casa e dei figli a tempo pieno, molte sperano, attraverso lo studio della lingua, di potersi ritagliare in futuro del tempo per il lavoro e per delle attività che le portino fuori dalle mura domestiche. Queste sono solo alcune delle motivazioni che portano le donne immigrate a partecipare alle numerose scuole di italiano presenti sul territorio. Sono poi le modalità organizzative dei corsi che indirettamente selezionano l’utenza, in quanto permettono la frequenza a certe categorie piuttosto che ad altre.

Nella maggioranza dei casi si osserva che le signore provenienti dai Paesi dell’Est possiedono un livello di scolarità più elevato e sono orientate alla ricerca di un lavoro. Le donne marocchine, invece, vivono più la dimensione familiare e non vedono la possibilità immediata di cercare un’occupazione a causa del numero spesso elevato di figli. In ogni caso, anche le dinamiche familiari e i compiti ad essa connessi sono facilitate dalla conoscenza dell’italiano. Un ostacolo in più che le donne provenienti dal Marocco devono affrontare è legato di frequente alla loro bassa scolarità. Il Marocco, infatti, si contraddistingue per un livello di scolarizzazione molto basso, a maggior ragione se ad essere interessato è il genere femminile. Negli ultimi anni le politiche del Paese sono state indirizzate verso la lotta all’assenteismo e all’abbandono precoce delle scuole dell’obbligo. Il problema maggiore rimane la non

⁵⁸ Cfr, C. Saraceno, *Introduzione in Italiano per stranieri immigrati: da obbligo a diritto* (F. Farinelli, R. Pettenello), Roma, Ediesse, 2011, pp. 13-14

⁵⁹ Cfr, Caritas, *Migrantes, Op. cit.*, p. 361

omogeneità della distribuzione delle scuole sul territorio; nelle zone rurali, infatti, per frequentare gli istituti scolastici sono necessari spostamenti a piedi molto lunghi. La scuola è obbligatoria fino ai 15 anni e se poi si intende frequentare le classi superiori è necessario trovare ospitalità presso parenti o amici nella città più vicina. In cambio, spesso, viene richiesto che la ragazza svolga alcune mansioni domestiche, fatto che porta a non potersi dedicare con costanza allo studio, conducendo di conseguenza a frequenti abbandoni⁶⁰.

Al di là di ciò che si propongono i singoli corsi, il fine ultimo dell'apprendimento della lingua italiana è rivolto al raggiungimento dell'autonomia personale, che passa anche attraverso l'autonomia linguistica.

Non è pensabile poter attribuire in toto alla conoscenza dell'italiano il raggiungimento della propria autonomia, che è un processo senza fine ed è frutto di un'interazione di fattori, ma saper comunicare nel Paese in cui si risiede è certamente fondamentale per il dispiegarsi di molte possibilità. Le nuove normative in merito all'apprendimento e alla certificazione della lingua italiana devono essere applicate in modo consapevole, con l'obiettivo di migliorare le opportunità e la qualità della vita delle persone straniere e non come un ulteriore dispositivo di controllo. A questo scopo devono essere rivolte le riflessioni e gli interventi sia nell'ambito dell'organizzazione e della gestione dei corsi di italiano per immigrati, che in quello delle operazioni di attestazione delle loro competenze.

⁶⁰ Cfr, R. Castellaccio, *Donne e diritti di famiglia in Marocco: una riflessione storico-antropologica*, Perugia, Il cerchio, 2012, pp. 217-219

2. LA RICERCA DI CAMPO

La mia attività alla scuola di italiano di Coriano è iniziata nel Novembre 2012, senza avere da subito una finalità precisa e diretta alla redazione di questo lavoro. La mia presenza al corso è proseguita con costanza fino ad ora e credo che continuerò a far parte di questo gruppo anche in futuro.

Mi sono approcciata a questa attività grazie al coinvolgimento di mia madre, che collabora al corso dal momento della sua prima attivazione, nel 2011. Trovo stimolante partecipare a questa iniziativa, sia per sentirmi parte attiva del mio Comune, sia per fare qualcosa di concreto per alcune delle signore immigrate che spesso incontro per le strade del paese.

Dopo qualche mese ho iniziato a riflettere sulle modalità della partecipazione al corso e soprattutto sul ruolo che la lingua ricopre per le persone straniere che decidono di stabilirsi in Italia. Con il tempo, le signore sono venute a conoscenza dei miei “intenti antropologici”, aiutandomi e incoraggiandomi nel lavoro.

La ricerca è stata svolta con le competenze che ho acquisito grazie ai miei studi universitari e sono consapevole della sua mancata esaustività in rapporto all’inquadramento globale del fenomeno e ai metodi utilizzati. Ho lavorato cercando di descrivere al meglio le dinamiche del corso e tentando di catturare il clima delle lezioni, con l’intento di mostrare il ruolo della lingua italiana nella vita di queste donne.

2.1 I metodi di raccolta dei dati

Dal momento in cui ho deciso di fare del corso a cui stavo partecipando l’oggetto della mia ricerca ho iniziato a compilare un diario di campo, che mi ha seguito in tutto il periodo successivo. In questo semplice quaderno ho annotato vari dati: le presenze delle studentesse, alcune riflessioni e pensieri, brevi dialoghi estemporanei, affermazioni delle partecipanti e contenuti delle lezioni.

Mi sono documentata sull’argomento attraverso testi di linguisti, glottodidatti, esperti di educazione degli adulti, sociologi e antropologi. Il tema è molto vasto, in quanto, oltre a trattare le modalità dell’apprendimento degli adulti, interseca le dinamiche migratorie, quelle di genere e anche l’ambito normativo, come abbiamo visto nel primo capitolo.

Quando ho delineato meglio le problematiche e alcune tematiche che volevo chiarire, ho redatto un questionario e ho svolto delle interviste con le signore che si dimostravano disponibili.

Il questionario è stato proposto alle partecipanti all'inizio del terzo anno di corso. Per non rubare tempo allo scopo primario della scuola, ho presentato l'attività della compilazione come esercizio per l'apprendimento. Come prima cosa ho consegnato alle signore un'attività di comprensione del testo di argomento simile a quello che avrebbero trattato in seguito, in modo che non si sentissero spaesate di fronte a un esercizio nuovo. Il testo trattava l'esperienza di una ragazza ad una scuola di italiano. In questo modo ho avuto la possibilità di introdurre termini che poi sarebbero stati utilizzati nelle domande e di far comprendere meglio gli obiettivi del questionario. La lettura è stata di gruppo, sono state analizzate e spiegate le parole non comprese o le sfumature di senso implicite. In seguito le signore hanno svolto individualmente un esercizio inerente al racconto, con affermazioni a cui rispondere vero o falso. Il questionario conteneva domande aperte a cui rispondere per iscritto, in modo che fosse utile anche come esercitazione di scrittura. I quesiti sono stati preceduti dalla loro spiegazione, le signore sono state seguite durante tutto lo svolgimento e sono state sollecitate a chiedere chiarimenti o a trattare a voce gli argomenti che faticavano a esprimere attraverso la scrittura.

Le domande utilizzavano termini semplici e sono state poste in modo da mettere a proprio agio. Infatti la prima parte richiedeva informazioni di base sulla persona, per poi crescere in ordine di importanza e complessità (dalle generalità si passava al periodo di residenza in Italia, alle motivazioni e alle situazioni d'uso della lingua, fino ad arrivare al progetto migratorio)⁶¹.

In seguito ho proposto alle partecipanti di rispondere a delle brevi interviste. Non tutte si sono dimostrate propositive ed entusiaste; quindi solo alcune hanno deciso di "chiacchierare" con me. Le conversazioni si sono svolte in modo molto informale, dato che la conoscenza con la studentessa è abbastanza approfondita. Sempre per la necessità di non togliere tempo all'apprendimento, abbiamo convenuto di svolgere queste interviste al di fuori dell'orario delle lezioni. In un caso, una signora mi ha invitato ad accomodarmi in casa sua e mi ha offerto caffè e dolci tipici, dimostrando una grande ospitalità.

La mia intenzione era quella di non compiere delle interviste strutturate, ma delle conversazioni piuttosto libere, anche se leggermente orientate, in quanto necessitavo di chiarire alcuni aspetti. L'aspetto linguistico non è stato vissuto come un problema; per quanto riguarda la competenza a livello orale le studentesse non presentano lacune che possano impedire una normale conversazione e ho cercato di utilizzare un lessico semplice e

⁶¹ Cfr, M. Pavanello, *Op. cit.*, pp. 207-209

quotidiano, limitando al minimo le incomprensioni. Inoltre, ha semplificato le cose poter trattare un argomento vicino alla loro esperienza.

Ho iniziato le conversazioni con domande di carattere generale, come ad esempio, “come ti trovi al corso?”, “perché hai deciso di iscriverti?”, per poi lasciare parlare le studentesse e in seguito indirizzare il discorso verso altre tematiche, nel caso in cui la signora faticasse ad esprimersi sull’argomento. In certi casi ho preferito lasciare parlare l’intervistata, se questa si dimostrava desiderosa di proseguire per il filo dei suoi pensieri, anche se in questo modo non sempre ho soddisfatto le mie “curiosità”. Ho ritenuto che in quei momenti fosse sbagliato forzare troppo la mano e ho preferito ritornare sull’argomento in altre occasioni.

Il lavoro delle interviste mi ha creato qualche difficoltà. Nonostante la conoscenza con le donne del corso non sia superficiale e io non sia un’estranea ai loro occhi, proporre delle conversazioni mi faceva sentire a disagio, per il timore di risultare invadente. È stata l’importanza che le interviste rivestono in un lavoro di ricerca che mi ha convinto a farmi avanti e poi sono state le signore, con la loro disponibilità, a facilitarmi il compito. Alcune di loro si sono proposte e mi hanno suggerito delle soluzioni per riuscire a svolgere le interviste nel modo migliore possibile; H., alla fine di una lezione, si avvicina e dice: “Possiamo parlare mentre mi accompagni a casa. Oggi c’è anche mio figlio (di dieci anni), così lui mi aiuta se non capisco o non so come si dice” (intervista numero 1, pp. 62-64).

Anche le riunioni con le altre volontarie e l’operatrice sono state un’ottima fonte di informazioni; sono emerse problematiche, peculiarità del corso e ci siamo confrontate sulle nostre impressioni, in modo da lavorare per migliorare la qualità dell’offerta e per proporre attività nuove e stimolanti.

2.2 L’Associazione Arcobaleno e le volontarie

L’Associazione Arcobaleno nasce nel 1989 a Riccione e, nella Provincia di Rimini, è uno dei soggetti maggiormente attivi nell’ambito dei progetti dedicati al sostegno delle persone immigrate. L’intento è quello di promuovere attività interculturali, l’inserimento sociale dei cittadini stranieri e la tutela dei loro diritti⁶².

Da tempo l’associazione collabora con le istituzioni locali, prima nel territorio riccionese, poi in tutta la Provincia. La scuola e l’istruzione sono una delle attività cardine di questo ente, sia nell’ambito dell’educazione dei bambini che degli adulti, in quanto la conoscenza della lingua del Paese in cui si risiede è riconosciuta come una delle prime necessità per lo straniero.

⁶² Cfr, <http://www.arcobalenoweb.org/> (visitato il 12 Gennaio 2014)

Inoltre, le iniziative organizzate da Arcobaleno vanno a supplire una carenza da parte degli organi istituzionali, che da soli non riescono a sostenere adeguatamente l'inserimento dei bambini stranieri nelle scuole e l'istruzione degli adulti.

I fondi sono sempre più scarsi ed è anche grazie ai volontari che l'Associazione riesce ad organizzare e a tenere in vita l'offerta. Attraverso l'iscrizione al registro regionale del volontariato, Arcobaleno può usufruire di forme di sostegno e di agevolazioni fiscali previste dalla legge. Il volontariato costituisce un apporto necessario per la realizzazione delle attività e la Regione lo definisce come «espressione della capacità di auto organizzazione della società civile»⁶³; pertanto le istituzioni ne incentivano lo sviluppo.

La scuola di italiano per adulti che si tiene a Coriano è sempre stata gestita da volontarie, con il supporto costante dell'operatrice dell'associazione. Oltre a me sono presenti un'insegnante elementare, un'operatrice del Consultorio e una tirocinante. Nel corso del tempo si sono inserite nuove figure e altre hanno smesso di frequentare il corso, ma l'apporto è sempre stato costante durante l'anno.

Sia a livello locale, che a livello dell'Associazione, si svolgono incontri periodici per confrontarsi su punti critici, difficoltà ed esigenze particolari emerse nelle differenti realtà del territorio, in modo da “correggere il tiro” su aspetti organizzativi e contenutistici (numero dei volontari, necessità di un aiuto più cospicuo da parte dell'operatore...).

La riflessione sul lavoro dei volontari è ampia e ricca di implicazioni notevoli. Anche in organizzazioni miste, come l'Associazione Arcobaleno, che impiega volontari e operatori retribuiti, l'apporto del personale non stipendiato è indispensabile, se non vitale.

In relazione alla scuola di Coriano la continuità è stata garantita dalle volontarie che sono sempre riuscite a portare avanti il corso, anche nei casi in cui l'operatrice era assente. La mancanza di fondi non solo ha reso ancor più necessario il lavoro del personale non retribuito, ma ha anche caricato un'ulteriore mole di attività sulle spalle dell'organico stipendiato, rendendo più saltuaria la loro presenza in alcune realtà, come ad esempio quella corianese.

Il rischio che la pratica diffusa del volontariato porta con sé è connesso alla mancanza di competenze specifiche e di una guida ben definita⁶⁴. Sebbene a Coriano le volontarie siano da sempre state coadiuvate dall'operatrice, non sono mancati momenti in cui l'assenza di una persona competente abbia inciso sulla continuità del programma e sul clima che si creava durante le lezioni.

⁶³ Cfr, <http://www.regione.emilia-romagna.it/temi/sociale/terzo-settore/vedi-anche/organizzazioni-di-volontariato> (visitato il 12 Gennaio 2014)

⁶⁴ Cfr, L. Vianelli, *Generosità, altruismo, aspettative. Narrazioni e silenzi dei volontari*, in *Etnografia dell'accoglienza: rifugiati e richiedenti asilo a Ravenna* (B. Sorgoni, a cura di) Roma, CISU, 2011, p. 102

Uno dei pregi del volontariato sta nella possibilità di instaurare un rapporto più empatico, rilassato e amichevole con i partecipanti rispetto agli operatori, più rigidamente inquadrati all'interno dei canoni della professionalità⁶⁵.

Il rapporto che si è creato con le studentesse del corso che ho seguito è senza dubbio di tipo amicale; si ha la sensazione di imparare insieme qualcosa, chi la lingua, chi i metodi e le attività per insegnarla, sempre e comunque nell'ottica del dialogo. Grazie al clima che si è creato con il tempo, sono spesso le signore a proporre degli argomenti da approfondire in base alle difficoltà che hanno riscontrato. D'altra parte, nonostante la relazione sia ormai consolidata, i volontari non hanno mai incoraggiato il racconto di esperienze personali potenzialmente legate a ricordi spiacevoli o ricchi di sofferenza. L'intento principale è sempre quello dell'apprendimento della lingua, si cerca di rispettare chi si ha di fronte e le rispettive storie, evitando di scendere in ambiti troppo personali, a meno che non venga esplicitamente richiesto da qualcuna delle partecipanti. Personalmente ho cercato di entrare in «risonanza»⁶⁶ emotiva con le studentesse, per instaurare quel sentimento empatico che risulta fondamentale nella condivisione dello stato emotivo e nella conseguente creazione della relazione interpersonale⁶⁷.

Rimane indubbia l'importanza che una formazione preliminare dei volontari rivestirebbe all'interno dei corsi, per permettere loro di confrontarsi al meglio non solo con le modalità di insegnamento, ma anche con le specificità dell'utenza immigrata e con le caratteristiche di ogni singolo corso, che variano sensibilmente.

L'impegno del volontario è spesso stato paragonato ad un dono, per la sua caratteristica di gratuità⁶⁸. L'aspetto dell' "interesse" nello svolgimento di questa attività va problematizzato. Ognuno, infatti, si propone come volontario con delle motivazioni e delle aspettative, difficilmente in modo del tutto disinteressato. Nel mio caso, ad esempio, inizialmente mi ha spinto la voglia di partecipare concretamente all' "aiuto" delle persone immigrate nel mio paese, poi è subentrata la finalità di ricerca e in seguito a questa non è escluso il fatto di voler continuare anche per acquisire esperienza ai fini di una futura specializzazione in questo campo.

⁶⁵ Cfr, *Ibidem*, p. 106

⁶⁶ Vedi, U. Wikan, *Oltre le parole. Il potere della risonanza*, in *Vivere l'etnografia* (F. Cappelletto, a cura di), Firenze, Seid, 2009, p. 102

⁶⁷ Cfr, *Ibidem*, pp. 97-130

⁶⁸ Cfr, L. Vianelli, *Op. cit.*, in *Etnografia dell'accoglienza: rifugiati e richiedenti asilo a Ravenna* (B. Sorgoni, a cura di), Roma, CISU, 2011, p. 98

Con ciò non si intende affermare che il volontario operi esclusivamente in vista di un fine personale, ma che nell'impegno senza retribuzione sia comunque presente un aspetto di soddisfacimento di alcune necessità del singolo.

2.3 Le partecipanti

Come già anticipato nel capitolo primo, il Protocollo di intesa provinciale prevede l'impegno dei Comuni per quanto riguarda l'apprendimento della lingua per immigrati stranieri. Il piano provinciale del 2011 ha delineato le azioni di sistema e le azioni di ogni comune coinvolto. Per quanto riguarda Coriano le criticità emerse sono relative alla sua «posizione strategica [...] di riferimento per l'entroterra riminese, con una forte densità di cittadini stranieri residenti»⁶⁹. Nel testo emerge la necessità di coinvolgere esplicitamente il pubblico femminile e, in particolare, le madri dei bambini che frequentano gli istituti scolastici corianesi. Per questa specifica utenza, infatti, è stato attivato il corso che mira al conseguimento del livello A2 del framework europeo.

È quindi in risposta a queste esigenze che è stato organizzato il corso e sono questi i motivi per cui le caratteristiche della scuola incontrano le necessità delle partecipanti. Come abbiamo già accennato, la scuola può essere frequentata dalle mamme perché si tiene durante la settimana, nel pomeriggio o nella tarda mattinata, nel centro del paese e c'è la possibilità di portare con sé i propri bambini. Nonostante ciò, per la maggior parte di loro non ci sarebbe alcun problema se degli uomini partecipassero al corso. H. M. afferma: “Per me e per mio marito non è un problema se ci sono anche gli uomini. Basta solo che c'è rispetto. Lui non chiede se ci sono gli uomini” (intervista numero 4, p. 67).

Le studentesse variano da 10 a 12, la maggior parte proviene dal Nord Africa (Marocco e Tunisia), mentre le altre sono arrivate in Italia dall'est Europa (Ucraina, Bielorussia). Non si sono mai presentate situazioni di tensione tra allieve di diversa nazionalità, ma solitamente a lezione si creano gruppi distinti. Ciò non è solo un fatto di appartenenza etnica, ma anche linguistica; è più facile confrontarsi se si hanno difficoltà con chi parla la tua stessa lingua e condivide le tue incertezze.

Ci sono allieve che frequentano il corso da quando è stato attivato per la prima volta, cioè tre anni fa, mentre altre si sono aggiunte negli anni successivi. La durata dell' “anno scolastico” va da ottobre a metà maggio, con una pausa tra dicembre e gennaio che ricalca il periodo delle vacanze natalizie delle scuole dell'infanzia o di quelle elementari. Nel periodo compreso tra

⁶⁹ Vedi, http://www.provincia.rimini.it/progetti/immigrati/2011_p_c_italiano/piano.pdf (visitato il 9 Gennaio 2014)

gennaio e maggio 2013 le lezioni si tenevano due volte a settimana per una durata totale di tre ore e trenta, mentre per quest'anno ancora non è stata attivata la seconda lezione a causa di problemi di spazio. Infatti, nonostante il Comune debba garantire in base al Protocollo la disponibilità di uno spazio idoneo, non sempre si mostra disponibile al dialogo e alla collaborazione. Le prime a richiedere un incremento di orari sono le partecipanti stesse e questo indica una grande voglia di imparare e disponibilità ampia di tempo, specialmente se i figli hanno iniziato il percorso scolastico.

L'età delle frequentanti è compresa tra i 20 e i 49 anni e sono tutte in Italia con la famiglia; sono arrivate per ricongiungersi con il coniuge e abitano in paese o nelle frazioni limitrofe. Sono tutte sposate tranne una ragazza ucraina (fidanzata con un ragazzo italiano) e sei di loro hanno figli piccoli (da 1 a 6 anni). La maggior parte si sposta a piedi e per questo è necessario che il corso si tenga in un luogo facilmente raggiungibile e durante le ore diurne. Dovendosi occupare della casa e dei figli piccoli sono tutte casalinghe, facendo eccezione per la signora bielorusa che afferma di lavorare al computer, ma sempre in casa propria. Questo aspetto va tenuto in conto per comprendere la loro presenza al corso. Infatti, non solo si tratta di apprendere la lingua del paese in cui si è deciso di risiedere, ma anche di uscire di casa, incontrare le amiche e chiacchierare al di fuori delle mura domestiche.

Le signore nordafricane non avevano un lavoro retribuito nel Paese d'origine e si occupavano della casa, dei fratelli o dei figli. Solo un'allieva tunisina era impiegata in una ditta di stoffe, dove faceva l'operaia addetta al taglio dei tessuti.

Per quanto riguarda il progetto migratorio sembra essere ben stabile e abbastanza definito per tutte le marocchine e tunisine, mentre le signore dell'est affermano di non avere ancora le idee chiare sull'intenzione di stabilirsi definitivamente o meno in Italia. Nonostante ciò, non ho trovato che queste ultime mettessero meno impegno nello studio della lingua italiana rispetto a chi ha già deciso di fermarsi nel nostro Paese.

La fluttuazione delle presenze è minima e le assenze sono determinate da causa di forza maggiore, come l'influenza di un figlio o il dover dare ospitalità a parenti venuti da lontano. I ritardi sono più frequenti, soprattutto nelle mamme con figli piccoli che ancora non frequentano la scuola dell'infanzia. Nonostante sia possibile portare i bambini con sé, alcune si attardano per cercare di lasciare in custodia i figli a parenti o amiche, per non disturbare in alcun modo la lezione.

Il gruppo è eterogeneo nella sua composizione per quanto riguarda i livelli di conoscenza della lingua. Essendo l'unico corso di lingua italiana a Coriano non è possibile "smistare" le partecipanti in diverse classi a seconda della preparazione già maturata e delle esigenze

specifiche. L'organizzazione dei corsi in gruppi omogenei per conoscenze e necessità d'apprendimento è realizzabile in contesti più ampi, in cui vengono attivate "classi di livello". Questa è una delle più importanti differenze tra il corso che si svolge a Coriano e quelli tenuti a Rimini e Riccione. Infatti, in queste realtà all'iscrizione segue un test d'ingresso che poi verrà valutato per la formazione delle diverse classi in base alle competenze. Dove i numeri sono più contenuti, i test vengono svolti semplicemente per constatare i livelli delle partecipanti e per la programmazione didattica.

La ragazza maggiormente in difficoltà è S., di origine marocchina; è arrivata in Italia da pochissimi mesi, fatica a comprendere e non riesce ad esprimersi in italiano. La sua situazione però è favorita dal fatto che è giovane e ha una buona scolarità pregressa; ciò le permette di imparare molto velocemente. Un altro caso specifico è rappresentato da una signora che frequenta la scuola da tre anni. M. riesce a farsi capire e a comprendere, ha imparato l'alfabeto e a scrivere delle sillabe, ma non sa leggere né scrivere sotto dettatura. Queste difficoltà derivano dal fatto che la signora non ha frequentato nessuna scuola nemmeno in Marocco e dal suo arrivo Italia non ha avuto molti contatti con le persone del luogo. Le altre partecipanti hanno un livello di conoscenza medio, collocato tra il livello A1 e A2. Sanno usare le strutture grammaticali di base, non sempre ricordano le concordanze, ma l'obiettivo comunicativo viene sempre raggiunto e riescono a farsi comprendere⁷⁰. I livelli differenti dipendono anche dai diversi percorsi scolastici compiuti nel Paese d'origine. Le ragazze dell'est Europa hanno una scolarità più elevata: una di loro è laureata e nel suo Paese era insegnante, mentre l'altra è diplomata alle scuole superiori professionali e ha lavorato come sarta ed estetista. Le signore che provengono dal Nord Africa hanno compiuto percorsi scolastici più brevi. A parte M. che è analfabeta, le altre hanno frequentato la scuola per un periodo compreso tra i 5 e gli 8/10 anni e una ragazza ha conseguito la licenza media in Italia. Quest'ultima possiede una buona conoscenza della lingua, ma sicuramente ha subito un processo di regressione a causa dell'uso esiguo dell'italiano in seguito al termine del percorso scolastico (ora ha 20 anni). Abbiamo già sottolineato le problematiche relative alla scolarità in Marocco e, sicuramente, gli anni esigui della frequentazione scolastica nel proprio Paese di origine influenzano l'apprendimento della lingua, in particolar modo in relazione al ritmo più o meno rapido⁷¹ di acquisizione delle nuove strutture linguistiche.

⁷⁰ Cfr, Sillabo A1 e A2 adattati dal QCER. Testo reperibile al sito: <http://parliamoitaliano.altervista.org/sillabo-grammaticale-livello-a1a2/> (visitato il 27 Febbraio 2014)

⁷¹ Cfr, T. Alberto, M. Allemano, *L'immigrazione straniera e le risposte del sistema formativo a Torino*, in *Lingue e culture in contatto: l'italiano come L2 per gli arabofoni* (M. Vedovelli, S. Massara, A. Giacalone Ramat), Milano, Franco Angeli, 2004, p. 46

A essere piuttosto differenziati sono anche gli anni di residenza in Italia: si va dai quasi 15 anni di una signora marocchina, la cui famiglia è stata una delle prime ad insediarsi a Coriano, ai pochi mesi di altre. Va evidenziato come le ragazze provenienti dall'est siano quelle di più recente immigrazione, con un massimo di un anno e mezzo di residenza in Italia. Al contempo, il flusso di immigrati che dal Nord Africa decide di stabilirsi in queste zone non sembra subire un grande calo, dato che ci sono anche studentesse marocchine di recentissima immigrazione. Ciò è dovuto probabilmente al fatto che si sono create reti familiari e parentali di sostegno; chi emigra tende a raggiungere parenti e conoscenti in modo da avere un aiuto concreto, specialmente nei periodi che seguono l'arrivo⁷². B, durante una conversazione, ha ribadito più volte che è grazie alla presenza dei parenti del marito (sorella e fratello con le rispettive famiglie) che non si è "stancata" dell'Italia (intervista numero 2, pp. 64-66); H., invece, si lamenta del fatto che: "i parenti miei e di mio marito sono tutti lontani. Però ci aiutiamo molto tra di noi marocchini. [...] Soprattutto se uno non ha lavoro" (intervista numero 1, pp. 62-64).

Il tempo di residenza non sempre è proporzionale alle competenze linguistiche acquisite. Nei periodi iniziali il contatto con i connazionali può essere quasi esclusivo, limitando in questo modo i meccanismi di apprendimento spontaneo. Il tempo che intercorre tra l'arrivo e l'iscrizione ad un corso di lingua italiana può essere anche molto lungo. Le ragioni sono differenti: dalla mancanza di una necessità immediata, a difficoltà di tipo organizzativo⁷³. Il caso in questione è rappresentativo di tale problematica, in quanto molte delle partecipanti hanno atteso addirittura anni per iscriversi ad un corso di lingua. A Coriano, però, questa dinamica è stata senz'altro influenzata dalla difficoltà di raggiungere le scuole che da tempo si tengono a Rimini e Riccione. Se un corso di questo tipo fosse stato attivato anni fa nel Comune, molte donne avrebbero sicuramente aderito prontamente.

Dalle interviste è emerso che le dinamiche della partecipazione maschile alle scuole di italiano sono totalmente differenti. Quasi tutti i mariti delle studentesse hanno a loro volta frequentato un corso di lingua italiana, ma nel periodo immediatamente successivo all'arrivo. Nel caso degli immigrati di sesso maschile, che spesso giungono in Italia da soli, la lingua diventa ancor più che per le donne una necessità di primaria importanza, soprattutto per la ricerca di un'occupazione. La maggiore libertà di movimento e la mancanza di vincoli familiari permette agli uomini di approcciarsi all'apprendimento formale senza far passare un

⁷² Cfr. M. Ambrosini, *Op. cit.*, in *Reti migranti* (F. Decimo, G. Sciortino), Bologna, Il mulino, 2006, pp. 18-55

⁷³ Cfr. A. Santero, *Traiettorie di migrazione e apprendimento al femminile: madri marocchine a Torino*, in *Quaderni di donne e ricerca*, n. 12, CIRSDE, 2008, p. 40. Testo reperibile al sito: <http://www.cirsde.unito.it/PUBBLICAZI/Pubblicazione-donne-e-ricerca/Archivio1/2008-2009/default.aspx>. (visitato il 13 Gennaio 2014)

lasso di tempo consistente dall'arrivo, come avviene in molti casi per la partecipazione femminile. H. A., in merito a questo, mi racconta: "Mio marito era a Rimini e lui subito è andato ad una scuola a Rimini. Poi dopo un po' di tempo sono venuta io" (intervista numero 3, p. 66). Inoltre, gli uomini sono sottoposti a maggiori input linguistici, in primo luogo sul posto di lavoro. "Lui lavora e incontra molte persone, ha imparato così", mi spiega B. (intervista numero 2, pp. 64-66).

Le signore marocchine e tunisine vivono per la maggior parte nello stesso quartiere e le relazioni di vicinato sono molto forti. Questo aspetto potrebbe anche rappresentare un ostacolo all'apprendimento della lingua, in quanto si corre il rischio della formazione di enclaves autoreferenti, dalle quali le donne non possono o sentono l'esigenza di uscire. Questa situazione ha anche degli aspetti positivi, tra i quali il mantenimento della propria L1 che, specialmente per i bambini, è molto importante nel consolidamento delle proprie radici culturali. Il rischio insorge quando vengono meno gli input linguistici necessari per lo sviluppo della competenza linguistica in L2⁷⁴.

Nel tempo il gruppo formatosi alla scuola di Coriano si è consolidato. Questa struttura di relazioni facilita lo sviluppo di dinamiche di «potenziamento cognitivo, metacognitivo ed emotivo»⁷⁵ e contribuisce a creare un ambiente favorevole all'assunzione delle responsabilità da parte di ognuno. Il gruppo rende possibile il raggiungimento di obiettivi educativi che sono superiori a quelli che i componenti potrebbero ottenere singolarmente. L'insegnante ha il compito di proporre attività che rinforzino questa struttura, sia da un punto di vista linguistico-comunicativo, che a livello relazionale. Talvolta si sono verificati piccoli conflitti fra le partecipanti. Alla fine di una lezione, per citare uno di questi casi, M. avvicina H. e inizia a parlarle con tono piuttosto irritato. Dopo qualche scambio di battute, le due si salutano amichevolmente. Io, incuriosita, chiedo a H. se è tutto a posto e lei mi spiega che M., la signora analfabeta, pensa che lei e H. A. (un'altra studentessa) ridano e la prendano in giro per le sue scarse competenze. Io non avevo mai notato nulla del genere e lo riferisco a H. Allora lei giustifica così l'accaduto: "M. è molto permalosa, però è brava perché se c'è qualcosa che non va, viene da me e lo dice, così io so" (intervista numero 1, pp. 62-64).

Alcune delle partecipanti sono diventate, all'interno del contesto della ricerca, delle testimoni. Queste figure sono fondamentali per il ricercatore e permettono di integrare il lavoro di osservazione. Lo stretto rapporto che si è instaurato con le signore del corso ha semplificato la

⁷⁴ Cfr. T. Alberto, M. Allemano, *Op. cit.*, in *Lingue e culture in contatto: l'italiano come L2 per gli arabofoni* (M. Vedovelli, S. Massara, A. Giacalone Ramat), Milano, Franco Angeli, 2004, p. 48

⁷⁵ Vedi, F. Caon, *Introduzione*, in *Tra lingue e culture: per un'educazione linguistica interculturale* (F. Caon, a cura di), Milano, Mondadori, 2008, p. XXI

creazione di un clima adatto alla conversazione; grazie al loro contributo ho notato delle regolarità nelle motivazioni all'apprendimento e ho potuto modificare alcune ipotesi elaborate sulla questione linguistica fra gli immigrati. Non solo attraverso le conversazioni, ma anche con la loro modalità di partecipazione al corso mi hanno permesso di portare avanti il lavoro e di individuare di volta in volta nuove domande.

2.4 Le motivazioni all'apprendimento e le situazioni d'uso della lingua

La spinta motivazionale svolge un ruolo fondamentale in ogni processo di apprendimento.

Il sistema degli atteggiamenti funge da “filtro” che opera positivamente o negativamente verso la società in cui si vive e il sistema linguistico che si deve “affrontare”⁷⁶.

Le motivazioni addotte dalle signore per spiegare la loro partecipazione al corso sono principalmente: per imparare, per capire il medico e i negozianti, per parlare con gli insegnanti, per cercare e trovare un lavoro, per aiutare i figli, per prendere la patente. Queste spinte motivazionali mostrano quelle che sono le necessità primarie di queste donne, legate alla quotidianità e al fatto di essere madri.

Se consideriamo come principali aree motivazionali quella della professione, dell'inserimento sociale e dei motivi familiari, la maggior parte delle intervistate è orientata alle ultime due. Essendo donne e madri, a muoverle è in primo luogo la cura dei figli. Già nel periodo che precede la nascita, le donne straniere sono sottoposte a notevoli input linguistici dall'ambito ospedaliero e dalle visite specialistiche e devono imparare a muoversi all'interno del sistema dei servizi sanitari. In seguito, con l'ingresso nelle scuole, sia dell'infanzia che dell'obbligo, i figli spingono le madri ad un apprendimento più formale e approfondito⁷⁷; spesso necessitano di un aiuto durante lo svolgimento dei compiti e, per parlare con gli insegnanti ed instaurare un rapporto costruttivo, è fondamentale potersi confrontare e comprendere al meglio. H. M., parlando delle sue necessità dice: “Io devo aiutare miei figli. Loro devono andare a scuola e io devo capire cosa scrive la maestra e cosa dice alle riunioni di mio figlio. Se io non capisco dopo non lo sgrido e lui non impara” (intervista numero 4, p. 67).

Oltre a prendersi cura dei figli, sono spesso le donne che si occupano della famiglia, dovendo recarsi nei vari uffici, dai medici, alle poste o nei negozi. In tutti questi campi, infatti, la conoscenza della lingua per le donne del corso è risultata fondamentale e di primaria

⁷⁶ Cfr, M. Vedovelli, *Obiettivi e quadri teorici di riferimento della ricerca a Torino*, in *Lingue e culture in contatto: l'italiano come L2 per gli arabofoni* (M. Vedovelli, S. Massara, A. Giacalone Ramat), Milano, Franco Angeli, 2004, pp. 30-31

⁷⁷ Cfr, R. Guazzetti, *Le donne e il ricongiungimento familiare*, in *Ricongiungere la famiglia altrove: strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari* (M. Tognetti Bordogna, a cura di), Milano, Franco Angeli, 2004, pp. 116-117

importanza. Anche la macroarea delle motivazioni relative all'inserimento sociale è molto sentita fra le partecipanti. Per molte di loro imparare la lingua serve ad interagire con le persone, a capire gli altri e farsi capire, evitando spiacevoli fraintendimenti. "Voglio parlare con la gente e capire cosa dice" è una delle motivazioni che moltissime condividono.

Per quanto riguarda l'ambito occupazionale, in pochissime hanno addotto come motivazione allo studio della lingua la ricerca di un lavoro. Ciò non significa che la prospettiva lavorativa non venga compresa nelle forze che spingono ad imparare, ma probabilmente questa realtà è vista come molto lontana. Ricordiamo che nella maggior parte dei casi si tratta di donne con figli piccoli, con un marito che lavora a tempo pieno, senza una rete di sostegno familiare, né le possibilità economiche per assumere una babysitter e inoltre, nessuna della signore nordafricane ha la patente di guida. Questi fattori scoraggiano fortemente ogni possibilità di trovare un impiego nell'immediato futuro. Il miglioramento delle proprie competenze linguistiche, per quanto riguarda l'aspetto occupazionale, è un investimento per il futuro, mentre i bisogni più "vicini" sono quelli sopracitati. "Io sempre cerco lavoro, ma senza patente è difficile e adesso è ancora più difficile (sottintende la crisi economica e la sua situazione familiare)", mi confida H. durante una conversazione sulle sue aspettative per il futuro (intervista numero 1, pp. 62-64). In merito alle motivazioni che le hanno spinte a partecipare, nessuna di loro ha parlato del superamento dell'esame. Anche se alcune quest'anno dovranno affrontare questa prova, non si mostrano molto preoccupate, sia perché sono state seguite nella preparazione, sia per la gratuità della prova e la sua ripetibilità. Inoltre, grazie ad un'intesa a livello provinciale, chi partecipa ad un corso organizzato dall'associazione ha il diritto di svolgere la prova al CTP, in sessioni separate da quelle rivolte a candidati che devono sostenere il test alla Prefettura.

I bisogni collegati all'apprendimento della lingua sono molteplici. Spesso se ne enfatizza specialmente la dimensione strumentale, ovvero quella relativa alle necessità quotidiane come, ad esempio, le pratiche di regolarizzazione e rinnovo dei permessi, la ricerca di un lavoro e di un'abitazione, la salute e l'assistenza medica. Oltre a questi bisogni imprescindibili e legati alla sopravvivenza, emergono anche motivazioni non direttamente legate a necessità immediate. Si possono manifestare esigenze come l'emancipazione personale, l'uscita da una condizione di marginalità, l'arricchimento culturale. È quindi importante far leva sulle motivazioni primarie, il più delle volte connesse a necessità di tipo funzionale e pratico, ma è opportuno anche concentrarsi su tutte le molteplici esigenze

presenti all'interno della classe⁷⁸. B., una signora tunisina che si trova in Italia con il marito, ma non ha figli né un lavoro stabile (è occupata saltuariamente in alcune abitazioni per svolgere le faccende domestiche e come badante), afferma: “Io con mio marito non parlo mai italiano. [...] Io voglio imparare per parlare con le persone, con le amiche, poi io sono sempre sola in casa. Se vengo a scuola esco e se parlo bene italiano posso parlare con la vicina. Io ho tanto tempo libero” (intervista numero 2, pp. 64-66).

Tutte affermano che in famiglia non si parla italiano. Le occasioni in cui questo succede sono molto rare e per lo più create dai figli nel momento in cui rivolgono domande su parole sentite a scuola o quando richiedono il supporto della madre durante i compiti.

Queste sono le uniche occasioni in cui si parla l'italiano all'interno della famiglia; esse mostrano come la lingua sia un aspetto fondamentale all'interno delle dinamiche identitarie, specialmente in contesto migratorio. Lingua e identità sono profondamente legate; per la riuscita dei processi identitari risulta fondamentale mantenere la propria lingua materna e al contempo cercare di apprendere la lingua del Paese in cui ci si stabilisce⁷⁹. La comunicazione sta alla base della possibilità di realizzare uno scambio reciproco, nella consapevolezza della propria storia e nel desiderio di non perderla.

La famiglia, molto spesso nella figura della madre, ha il ruolo di portare avanti le tradizioni e con queste anche il patrimonio linguistico, specialmente in relazione ai figli nati e cresciuti in Italia⁸⁰. Questo aspetto può mostrare come le donne immigrate e, in particolar modo le madri, ricoprono un ruolo di “interfaccia” tra la famiglia e molte delle realtà che i suoi componenti incontrano quotidianamente. Questo compito le porta a “mediare” tra le proprie abitudini e le consuetudini culturali del Paese di immigrazione, cercando di assicurare a sé e ai propri cari un ruolo attivo e consapevole nella società italiana, pur mantenendo vive le proprie tradizioni ed evitando l'insorgere di sensi di colpa e di perdita nei confronti della propria storia e del proprio passato o atteggiamenti di rifiuto verso le proprie origini⁸¹.

2.5 I metodi didattici e le attività proposte

L'apprendimento di una lingua straniera nel contesto in cui quest'ultima è lingua nativa è un processo complesso e frutto di un'interazione di fattori; in primo luogo troviamo l'input

⁷⁸ Cfr, S. Cavalaglio, in *Apriti sesamo: per un'alfabetizzazione socio-linguistica di immigrati adulti* (AA.VV.), Perugia, CIDIS, 1996, p. 82

⁷⁹ Cfr, M. Vedovelli, *Op. cit.*, in *Lingue e culture in contatto: l'italiano come L2 per gli arabofoni* (M. Vedovelli, S. Massara, A. Giacalone Ramat), Milano, Franco Angeli, 2004, pp. 29-30

⁸⁰ Cfr, F. Giacalone, *Donne, famiglie e riti della nascita*, in *Marocchini tra due culture: un'indagine etnografica sull'immigrazione* (F. Giacalone, a cura di), Milano, Franco Angeli, 2002, p.118

⁸¹ Cfr, F. Giacalone, *Op. cit.*, in *Marocchini tra due culture: un'indagine etnografica sull'immigrazione* (F. Giacalone, a cura di), Milano, Franco Angeli, 2002, p. 33

linguistico, che si produce nella relazione con le persone del luogo, in seguito riconosciamo l'elaborazione personale delle strutture linguistiche in base agli input ricevuti e alla conoscenza pregressa di altri idiomi⁸². L'insegnamento ha il ruolo di guidare le fasi di acquisizione della nuova lingua e di stimolare l'apprendente.

Le peculiarità del corso che si tiene a Coriano sono: la presenza esclusivamente femminile, l'eterogeneità dei livelli linguistici e il numero ridotto di nazionalità e lingue d'origine, con la prevalenza di donne nordafricane. Va anche sottolineata una buona condivisione delle esigenze e dei bisogni e l'ottimo clima di collaborazione, che incentiva l'apprendimento.

Per riprendere ciò che era stato solamente accennato nel primo capitolo, un corso di L2 per immigrati deve avere come caratteristica fondamentale quella di riferirsi a situazioni d'uso tipiche dell'utenza. Per questo, i volontari e gli insegnanti di ogni corso devono fare riferimento a libri di testo e materiali didattici idonei al livello degli apprendenti, ma devono anche sapere selezionare questi materiali in base alle specifiche esigenze dei corsisti seguiti e in base alle loro occasioni d'uso della lingua.

Oltre all'aderenza alla realtà, risulta fondamentale il coinvolgimento della classe. Per la realizzazione di quest'ultimo sono necessari: il clima favorevole all'apprendimento all'interno del gruppo, un buon rapporto tra gli studenti e fra questi e l'insegnante, l'aspetto ludico che di tanto in tanto deve essere presente e la multimedialità dei materiali⁸³.

Per programmare l'attività didattica è importante conoscere sia il livello iniziale, che gli obiettivi finali per quanto riguarda la competenza linguistica, le esigenze delle partecipanti e i loro più frequenti contesti d'uso.

Per questo, insieme alle altre volontarie e all'operatrice, abbiamo consultato il sillabo del livello A1 e A2, cercando di inquadrare gli obiettivi comunicativi principali e le strutture linguistiche da introdurre. Il grado di competenza che le partecipanti devono raggiungere è conforme alle caratteristiche del livello A2, che prevede l'uso di strutture semplici e contempla errori di base, come l'indecisione sul tempo verbale e sulle concordanze. Le principali caratteristiche di questo livello coincidono con l'acquisizione progressiva della correttezza formale e l'efficacia dell'intento comunicativo⁸⁴.

Per quanto riguarda la grammatica i principali obiettivi sono: uso di sostantivi, articoli, aggettivi di alta frequenza e principali pronomi, conoscenza dei verbi, anche servili, coniugati

⁸² Cfr, G. Bernini, *Imparare l'italiano: dalla parte dell'apprendente*, in *Apriti sesamo: per un'alfabetizzazione socio-linguistica di immigrati adulti* (AA.VV.), Perugia, CIDIS, 1996, pp. 25-38

⁸³ Cfr, P. Casi, in *Apriti sesamo: per un'alfabetizzazione socio-linguistica di immigrati adulti* (AA.VV.), Perugia, CIDIS, 1996, p. 101

⁸⁴ Cfr, Sillabo A2. Testo reperibile al sito: <http://parliamoitaliano.altervista.org/sillabo-grammaticale-livello-a1a2/> (visitato il 27 Febbraio 2014)

al presente, passato prossimo e imperfetto, uso del condizionale solo in formule fisse (vorrei...), uso di preposizioni e congiunzioni.

In base a queste “mete” linguistiche sono stati scelti degli argomenti concreti e quotidiani da abbinare in modo da poter creare un’unità didattica completa. Per fare alcuni esempi, una lezione che mira a consolidare l’uso del sostantivo e dell’articolo può essere realizzata partendo dal trattare l’argomento degli acquisti, oppure, una lezione sugli aggettivi e i pronomi possessivi può incentrarsi sul racconto della composizione della propria famiglia.

La lezione si svolge in base ad una precisa struttura. Nella prima fase, detta di elicitazione, si introduce l’argomento e si invitano gli allievi a dire tutto ciò che sanno in merito a questo aspetto. In questo modo si rinforzano le competenze già possedute e se ne rinnova la consapevolezza nello studente. Nella seconda fase, si propone di mettere in pratica una situazione concreta relativa all’ambito di interesse attraverso un’attività per lo più orale, come un dialogo o una messa in scena. In seguito, con l’aiuto dell’insegnante, si evidenziano gli errori e si cercano le regolarità, in modo da rendere esplicita la regola che soggiace all’uso che è stato fatto di un determinato elemento grammaticale nella “pratica”. Una volta resa esplicita la regola, si passa al suo consolidamento attraverso un esercizio “standard”, solitamente scritto. Possono così emergere difficoltà, incomprensioni ed eventuali eccezioni alla regolarità.

Come mostra questo tipo di approccio, la lezione è sempre interattiva e viene dato molto spazio all’attività degli alunni, che l’insegnante deve guidare.

La conoscenza reciproca tra studenti e volontari alla scuola di Coriano, rende possibile un’interazione anche nella fase di preparazione del lavoro da svolgere; sono le signore stesse che in diverse occasioni propongono argomenti da trattare in base alle necessità scaturite nel corso del tempo o alle difficoltà incontrate nella messa in pratica.

Oltre a queste “lezioni tipo” si cercano di proporre anche attività più giocose, basate ad esempio sull’ascolto di un brano musicale. In seguito ad un ascolto libero, viene fornito alle studentesse un testo con parti mancanti, in cui inserire, di volta in volta le parole giuste. Poi si discute del testo, si analizza il significato di parole non conosciute, approfondendo il lessico, e si fanno ipotesi sul senso globale del brano. Inevitabilmente queste lezioni finiscono con il cantare tutti insieme la canzone, tra le risatine imbarazzate di qualcuna.

Un discorso a parte va fatto per la signora analfabeta. Una volontaria la segue singolarmente e il materiale è necessariamente differente rispetto a quello delle altre studentesse. Nella competenza orale ha raggiunto un buon livello, ma per quanto riguarda lettura e scrittura si iniziano a vedere ora i primi piccoli risultati. Le difficoltà coinvolgono anche aspetti tipici di

una mancata alfabetizzazione di base, come ad esempio l'uso dello spazio e la manualità necessaria alla scrittura. La situazione di questa signora è esemplificativa di ciò che abbiamo introdotto nelle pagine precedenti; nonostante sia una delle prime arrivate nel corianese e risieda in paese da quasi quindici anni, presenta ancora delle forti carenze a livello linguistico, anche nell'ambito orale. Inoltre la sua partecipazione non può essere motivata, come per le altre studentesse, dall'incremento delle responsabilità familiari e dall'ingresso dei figli nella scuola, dato che sono già grandi e hanno terminato i loro percorsi scolastici. Ciò che la spinge a frequentare il corso è la voglia di raggiungere degli obiettivi di base, come riuscire a fare la spesa da sola, oltre che la volontà di ritagliarsi del tempo per sé, in un'esistenza dedicata alla casa e alla famiglia. Dall'inizio del corso lei ha sempre affermato: "Voglio imparare per fare spesa. Anche sola". Per questo, oltre agli esercizi per migliorare lettura e scrittura, le vengono proposte attività più "interessanti", come un lavoro sui volantini delle offerte dei supermercati (lettura, confronto prezzi, lista di ciò che le servirebbe...).

Era stato programmato un lavoro diversificato anche per la ragazza appena arrivata, in modo da accelerare le prime fasi dell'apprendimento, ma ha manifestato un certo disagio rispetto a questo "trattamento particolare", affermando di voler "fare come tutte le altre". Considerando che ha una buona scolarità pregressa (ha terminato le scuole superiori in Marocco), abbiamo ritenuto di non forzarla e di aiutarla per fare in modo che possa seguire il programma stabilito per le altre partecipanti. Da ottobre ha già fatto dei grossi miglioramenti, anche grazie allo studio autonomo e non dovrebbe incontrare nessun problema per lo sviluppo delle sue competenze in italiano.

Tutti gli anni, inoltre, vengono organizzate attività particolari, che rendono "atipico" il corso di Coriano. Solitamente a gennaio e a maggio prepariamo delle "merende" in cui ognuna, se può, porta qualcosa di tipico del proprio Paese. Si mangia tutte insieme e ci si scambiano le ricette e le modalità di preparazione dei piatti, consolidando l'ambito lessicale culinario (utensili, cibi, verbi utili per spiegare il confezionamento delle portate, tempistiche).

È stata colta con molto entusiasmo anche la proposta di uno "scambio" di saperi in cucina. Un pomeriggio, infatti, ci siamo incontrate nella mia abitazione e abbiamo preparato la piadina romagnola (nella variante in cui l'olio sostituisce lo strutto) e il pane arabo. Le signore ci hanno insegnato la lavorazione del pane e le volontarie hanno mostrato come fare la piadina, un alimento tipico delle nostre zone, molto veloce ed economico; poi ci siamo invertite nella preparazione dei piatti.

Questi momenti di svago sono fondamentali per dare al corso un valore più ampio di quello fornito dall'esercitarsi per apprendere la lingua. Riuscire ad organizzare questi incontri più

rilassati rende possibile uno scambio reale di tradizioni e di abitudini tra signore immigrate e italiane, arricchendo non solo le conoscenze di ognuna, ma anche la relazione interpersonale tra tutte le partecipanti. Avere la possibilità di mostrare i propri usi in cucina è molto gratificante per queste donne, che tra i fornelli passano tantissimo del loro tempo. Rendersi disponibili allo scambio e ad imparare ricette tipiche italiane è un fattore che va a sostegno della tesi secondo cui è proprio dalle donne che partono molti di quei meccanismi di fusione e mediazione tra elementi della cultura d'origine e quelli coi quali si viene in contatto nel paese di migrazione. È noto, inoltre, come il cibo divenga facilmente tramite di prestiti ed adattamenti in base alle esigenze e al luogo. Per il reperimento degli ingredienti tipici, ad esempio, le donne si sono ingegnate ad utilizzare prodotti presenti anche nei supermercati italiani, inoltre si sono create delle vere e proprie reti di distribuzione tra connazionali. Per le spezie e le erbe aromatiche, ad esempio, ci sono persone a cui rivolgersi che le importano direttamente dal nord Africa. Molte signore già utilizzano e sono interessate ai piatti italiani, seppur adattati a gusti più tradizionali, in quanto la nostra cucina è molto più veloce e richiede molto meno lavoro rispetto a quella marocchina⁸⁵.

Durante il corso non vengono predisposte prove di verifica. Grazie al numero ridotto di partecipanti, è possibile monitorare ogni volta se ci sono state difficoltà nella comprensione della lezione precedente attraverso la correzione delle attività svolte autonomamente a casa. Spesso sono le signore stesse che manifestano le loro perplessità, chiedendo chiarimenti in merito a determinate strutture linguistiche. Inoltre periodicamente vengono svolte delle esercitazioni simili alle prove d'esame che molte di loro dovranno sostenere quest'anno o nei prossimi. La correzione viene poi fatta in classe, in modo che ognuna prenda consapevolezza del suo livello di preparazione, dei suoi errori più frequenti e delle strutture da perfezionare.

⁸⁵ Cfr. AA.VV., *Sopravvivenza comunicativa in italiano: suggerimenti per la didattica*, in *Apriti sesamo: per un'alfabetizzazione socio-linguistica di immigrati adulti* (AA.VV.), Perugia, CIDIS, 1996, pp. 149-150

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

L'obiettivo di questo lavoro è quello di offrire degli spunti per considerare l'apprendimento della lingua italiana da parte delle donne immigrate a Coriano come un investimento per lo sviluppo della propria autonomia e per l'ampliarsi delle relazioni sociali.

È stato trattato il ruolo della normativa vigente in merito alla permanenza sul territorio italiano e quello delle nuove disposizioni per quanto riguarda l'attestazione della competenza linguistica, per mostrare l'aumento della necessità di organizzare corsi volti all'insegnamento dell'italiano. Al di là di questa esigenza dettata dai nuovi provvedimenti, è emerso, nel corso della ricerca, come le motivazioni fondamentali che spingono ad apprendere la lingua si collochino ben al di là della semplice volontà di soddisfare questi requisiti "imposti". Attraverso le motivazioni esplicitate dalle stesse partecipanti, vediamo delinearsi una pluralità di "fattori di spinta" allo studio dell'italiano. I figli sono tra le cause principali della scelta di intraprendere questo percorso, tenendo in considerazione che la grande maggioranza delle studentesse è madre a tempo pieno. Una maggiore competenza linguistica non può che migliorare il supporto verso i figli, che spesso si trovano in difficoltà nel momento dell'ingresso in un nuovo e differente sistema di istruzione. Abbiamo accennato, infatti, alla stretta connessione tra il tema dell'insuccesso scolastico dei bambini figli di immigrati e la mancanza di un supporto dei genitori nello studio, con quello del disagio riscontrato di frequente nelle cosiddette "seconde generazioni".

Sono anche altre le motivazioni che portano le donne a partecipare. Per qualcuna si tratta di un arricchimento della propria cultura e di un modo per sfuggire alla solitudine. Per tutte la voglia di cercare e svolgere al meglio un lavoro è una prospettiva quasi "celata". Poter trovare un'occupazione risulta un obiettivo a lungo termine, non perseguibile nell'immediato futuro, sia per le difficili condizioni del mercato del lavoro, che per l'impossibilità di muoversi autonomamente o di delegare a terzi la gestione del ménage familiare. Come sfondo comune emerge la volontà di migliorare la propria capacità relazionale con gli autoctoni; non sono rare le occasioni in cui le donne si sono soffermate nel raccontare episodi in cui si sono sentite offese o imbarazzate a causa di una competenza linguistica non adeguata alla situazione. L'osservazione e le affermazioni delle protagoniste hanno messo in luce il ruolo della lingua all'interno della quotidianità. È emerso, infatti, che l'apprendimento dell'italiano è una risorsa che viene utilizzata all'esterno dell'ambito familiare, pur essendone strettamente collegato. In famiglia si continua a parlare l'arabo, ma conoscere l'italiano è fondamentale perché si instauri un equilibrio e una relazione tra "dentro" e "fuori".

È in base a queste specifiche esigenze che il corso di Coriano è stato organizzato e continua a funzionare. Il Comune si è reso disponibile a concedere degli spazi idonei per svolgere le lezioni, mentre l'Associazione si occupa di coordinare al meglio le attività e le volontarie. Il percorso d'apprendimento è guidato dall'operatrice qualificata, che conosce le esigenze delle partecipanti e i loro livelli di partenza per quanto riguarda la competenza linguistica. L'importanza e l'efficacia di questo corso si danno proprio grazie al suo essere "personalizzato" e "costruito" in base a chi ne usufruisce. In questo modo, anche per le volontarie, che hanno maturato una certa esperienza "sul campo", ma che non hanno compiuto studi specifici, è possibile progredire insieme alle signore in modo piuttosto autonomo.

Queste ultime considerazioni fanno emergere le peculiarità del corso in questione. Da un lato la conoscenza approfondita tra tutte le partecipanti, comprese le volontarie, è un fattore positivo; sapere le esigenze e le particolarità di ognuna permette di "cucire addosso" alle signore le lezioni e di facilitare la programmazione didattica all'operatrice e alle volontarie. D'altra parte, un maggior turnover tra le iscritte renderebbe possibile un rinnovamento dell'offerta, ma soprattutto un incremento della rete relazionale che già si è formata. Abbiamo visto, inoltre, come si cerchi di rendere il corso più interagito possibile, stimolando tutte (e non intendo solo le donne che stanno imparando l'italiano) con "lezioni particolari" tra i fornelli. In futuro ci piacerebbe riuscire ad organizzare delle uscite didattiche, magari al museo della città di Rimini o semplicemente al mercato del sabato, che si tiene sempre a Rimini. Queste attività permetterebbero un miglioramento ulteriore del clima di gruppo e l'aumento della conoscenza del territorio.

Un altro elemento importante è il fatto che il corso si tenga all'interno della biblioteca del paese. Ciò permette di entrare in contatto con un servizio utile; i figli più grandi, mentre le madri seguono le lezioni, si rifugiano in biblioteca, imparano a prendere in prestito i libri e li mostrano in famiglia.

Il piccolo paese rappresenta un contesto "protetto"; senza sminuire le difficoltà connesse alla decisione di intraprendere un percorso migratorio, va sottolineata, considerando la realtà corianese, una maggiore semplicità nel confrontarsi con i servizi e nell'usufruirne, una più facile collaborazione tra le diverse attività rivolte agli stranieri presenti sul territorio e una più efficace realizzazione delle interazioni sociali, anche con gli autoctoni.

Considerando i vari aspetti che ruotano attorno alla scuola di italiano di Coriano, si nota il fatto che le esigenze connesse all'apprendimento della lingua non sono solamente strumentali, ma coinvolgono più ampie dinamiche emotive, relazionali, culturali, di integrazione e

conoscenza dei servizi e del territorio in cui si risiede. Per questo ho deciso di affrontare l'argomento dell'apprendimento linguistico delle donne immigrate a Coriano e di connetterlo con l'acquisizione processuale di un'autonomia personale. Conoscere la lingua permette di avere una maggiore gamma di opzioni e di opportunità tra cui scegliere. Non obbligatoriamente una donna immigrata deve decidere di prendere la patente di guida, cercare un lavoro, dare un vero supporto ai figli nello studio, sfruttare i servizi presenti nel proprio Comune o nelle città limitrofe, ma se si ha una buona competenza linguistica sarà più facile affrontare queste scelte, qualora la persona decidesse di volerle intraprendere.

L'obiettivo di questa ricerca non è mai stato quello di fornire risultati eclatanti, né dare soluzioni alla questione della lingua tra gli immigrati. Tantomeno posso dire di aver trattato l'argomento in modo completo ed esaustivo; abbiamo già evidenziato come il fenomeno migratorio sia un reticolo di tematiche e problematiche che si chiamano in causa in modo vicendevole. Spero di avere fornito uno sguardo su una realtà piccola, marginale, lontana dal disagio sociale cittadino, in cui però si trova la voglia di collaborare per apprendere e "incontrarsi".

BIBLIOGRAFIA

AA.VV. (1996), *Apriti sesamo: per un'alfabetizzazione socio-linguistica di immigrati adulti*, Cidis, Perugia.

Ambrosini M., Boccagni P. (a cura di) (2000), *Un'integrazione precaria: immigrazione e lavoro a Rimini*, Fara, Santarcangelo.

Bertoncin B., Haim J. (a cura di) (2010), *Come la pioggia: donne marocchine raccontano il loro impegno*, Una città, Forlì.

Caon F. (a cura di) (2008), *Tra lingue e culture: per un'educazione linguistica interculturale*, Mondadori, Milano.

Capello C. (2008), *Le prigioni invisibili: etnografia multisituata della migrazione marocchina*, Franco Angeli, Milano.

Cappelletto F. (a cura di) (2009), *Vivere l'etnografia*, Seid, Firenze.

Caritas, Migrantes (a cura di) (2012), *Immigrazione: dossier statistico 2012*, Idos, Roma.

Castellaccio R. (2012), *Donne e diritto di famiglia in Marocco: una riflessione storico-antropologica*, Il cerchio, Rimini.

Cattaneo M. L., Dal Verme S. (a cura di) (2005), *Donne e madri nella migrazione: prospettive transculturali e di genere*, Unicopli, Milano.

Colombo A., Genovese A., Canevaro A. (a cura di) (2005), *Educarsi all'interculturalità: immigrazione e integrazione dentro e fuori la scuola*, Erickson, Trento.

Colombo A., Genovese A., Canevaro A. (a cura di) (2006), *Immigrazione e nuove identità urbane: la città come luogo di incontro e scambio culturale*, Erickson, Trento.

Decimo F. (2005), *Quando emigrano le donne: percorsi e reti femminili della mobilità transnazionale*, Il Mulino, Bologna.

Decimo F., Sciortino G. (a cura di) (2006), *Reti migranti*, Il Mulino, Bologna.

EMN Italia (a cura di) (2012), *Immigrati e rifugiati: normativa, istituzioni e competenze. Quinto rapporto EMN Italia*, Idos, Roma.

Farinelli F., Pettenello R. (a cura di) (2011), *Italiano per stranieri immigrati: da obbligo a diritto*, Ediesse, Roma.

Giocalone F. (a cura di) (2002), *Marocchini tra due culture: un'indagine etnografica sull'immigrazione*, Franco Angeli, Milano.

IDOS Centro studi e ricerche (a cura di) (2012), *1951-2011: migrazioni in Italia tra passato e futuro*, Idos, Roma.

La Rosa M., Zanfrini L. (a cura di) (2003), *Percorsi migratori tra reti etniche, istituzioni e mercato del lavoro*, Franco Angeli, Milano.

Minuz F. (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma.

Ong A. (2005), *Da rifugiati a cittadini: pratiche di governo nella nuova America*, Raffaello Cortina, Milano.

Pavanello M. (2010), *Fare antropologia: metodi per la ricerca etnografica*, Zanichelli, Bologna.

Piasere L. (2006), *L'etnografo imperfetto: esperienza e cognizione in antropologia*, Laterza, Roma.

Riccio B. (2008), *Politiche, associazioni e interazioni urbane: percorsi di ricerca antropologica sulle migrazioni contemporanee*, Guaraldi, Rimini.

Rivera A. (2003), *Estranei e nemici: discriminazione e violenza razzista in Italia*, Derive Approdi, Roma.

Salih R. (2006), «Riconoscere la differenza, rafforzare l'esclusione: un "Consultorio per le donne migranti e i loro bambini" in Emilia Romagna», in Grillo R., Pratt J. (a cura di), *Le politiche del riconoscimento delle differenze: multiculturalismo all'italiana*, Guaraldi, Rimini, pp. 195-218.

Salih R. (2008), *Musulmane rivelate: donne, Islam, modernità*, Carocci, Roma.

Sciortino G., Colombo A. (a cura di) (2003), *Un'immigrazione normale*, Il Mulino, Bologna.

Sgrignuoli A. (a cura di) (2002), *Donne migranti dall'accoglienza alla formazione: un'analisi culturale dentro e fuori i servizi*, Franco Angeli, Milano.

Sorgoni B. (a cura di) (2011), *Etnografia dell'accoglienza: rifugiati e richiedenti asilo a Ravenna*, Cisu, Roma.

Tognetti Bordogna M. (a cura di) (2004), *Ricongiungere la famiglia altrove: strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari*, Franco Angeli, Milano.

Tognetti Bordogna M. (a cura di) (2007), *Arrivare non basta: complessità e fatica della migrazione*, Franco Angeli, Milano.

Vedovelli M., Massara S., Giacalone Ramat A. (a cura di) (2004), *Lingue e culture in contatto: l'italiano come L2 per gli arabofoni*, Franco Angeli, Milano.

SITOGRAFIA

<http://www.arcobalenoweb.org/> (visitato il 12 Gennaio 2014)

<http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/98286dl.htm> (visitato il 23 Dicembre 2013)

<http://www.cirsde.unito.it/PUBBLICAZI/Pubblicazione-donne-e-ricerca/Archivio1/2008-2009/default.aspx> (visitato il 13 Gennaio 2014)

<http://governo.it/Governo/Costituzione/principi.html> (visitato il 23 Dicembre 2013)

[http://www.interno.gov.it/mininterno/site/it/sezioni/sala_stamp/speciali/accordo_integrazion e/](http://www.interno.gov.it/mininterno/site/it/sezioni/sala_stamp/speciali/accordo_integrazion_e/) (visitato il 15 Gennaio 2014)

http://www.interno.gov.it/mininterno/site/it/sezioni/servizi/legislazione/immigrazione/0954_2010_06_16_DM_04062010.html (visitato il 27 Febbraio 2014)

<http://parliamoitaliano.altervista.org/sillabo-grammaticale-livello-a1a2/> (visitato il 27 Febbraio 2014)

<http://www.poliziadistato.it/articolo/214/> (visitato il 12 Gennaio 2014)

http://www.provincia.rimini.it/informa/statistiche/index_stat.html (visitato il 15 Gennaio 2014)

http://www.provincia.rimini.it/progetti/immigrati/2011_corsi_italiano/protocollo.pdf (visitato il 27 Dicembre 2013)

http://www.provincia.rimini.it/progetti/immigrati/2011_p_c_italiano/piano.pdf (visitato il 9 Gennaio 2014)

<http://www.regione.emilia-romagna.it/temi/sociale/terzo-settore/vedi-anche/organizzazioni-di-volontariato> (visitato il 12 Gennaio 2014)

<http://sociale.regione.emilia-romagna.it/immigrati-e-stranieri/approfondimenti/italiano-l2-1/protocollo-regionale-l2> (visitato il 21 Gennaio 2014)

APPENDICE

In queste pagine ho raccolto alcune informazioni sulle testimoni, le interviste compiute nel corso della ricerca e i risultati del questionario a domande aperte proposto alle studentesse.

Le testimoni:

H. B.

18/06/1980, 33 ANNI

Nata a Caion, Marocco

Residente a Coriano dal 2008

Titolo di studio: scuole elementari, ha frequentato la scuola per 5 anni

Casalinga nel Paese d'origine

In Italia dal 2008, è casalinga e vive con la famiglia (marito e due figli, di 4 e 10 anni).

M. T.

10/10/1970, 43 ANNI

Nata ad Ait Chitachen, Marocco

Residente a Coriano dal 2001

Titolo di studio: non ha mai frequentato la scuola

Casalinga nel Paese d'origine

In Italia dal 2001, è casalinga e vive con la famiglia (marito e quattro figli, il più grande ha 23 anni, il più piccolo 14).

H. A.

01/11/1990, 23 ANNI

Nata ad Ait Chitachen, Marocco

Residente a Coriano dal 2010

Titolo di studio: licenza media

Casalinga nel Paese d'origine

In Italia dal 2010, è casalinga e vive con la famiglia (marito, una figlia di 3 anni e in attesa del secondo bambino).

S. B.

25/07/1988, 25 ANNI

Nata ad Agadir, Marocco
Residente a San Clemente dal 2013
Titolo di studio: licenza media
Casalinga nel Paese d'origine
In Italia dal 2013, è casalinga e vive con il marito.

F. E.

18/02/1994, 20 ANNI
Nata a Khouribga, Marocco
Residente a Coriano dal 2003
Titolo di studio: licenza media conseguita in Italia (è stata inserita in quarta elementare quando è arrivata)
Studente (era bambina) nel Paese d'origine
In Italia dal 2003, è casalinga e vive con la famiglia (marito, figlio di 4 anni e in attesa del secondo bambino).

B. D.

20/01/1965, 49 ANNI
Nata a Jerissa, Tunisia
Residente a Coriano dal 2009
Titolo di studio: ha frequentato la scuola per 10 anni. Conosce in modo scolastico il francese.
Addetta la taglio delle stoffe in una ditta di sartoria nel Paese d'origine
In Italia dal 2009, è casalinga e vive con il marito.

H. M.

2/11/1981, 32 ANNI
Nata a Tunisi, Tunisia
Residente a Coriano dal 2010, prima ha vissuto a Roma.
Titolo di studio: licenza media. Conosce in modo scolastico il francese.
Casalinga nel Paese d'origine
In Italia dal 2007, è casalinga e vive con la famiglia (marito e tre figli, di età tra 1 e 6 anni).

I. D.

27/12/1981, 32 ANNI

Nata a Vitebsc, Bielorussia

Residente a Montescudo dal 2012

Titolo di studio: laurea

Insegnante di russo nel Paese d'origine

In Italia dal 2012 e vive con il marito.

Lavora da casa come mediatrice per il commercio tra Russia e Italia.

I. V.

9/12/1986, 27 ANNI

Nata a Svagliava, Ucraina

Residente a Sant'Andrea in Besanigo dal 2012

Titolo di studio: scuole superiori professionali

Sarta ed estetista a Praga, dove ha vissuto prima di stabilirsi in Italia.

In Italia dal 2012, è casalinga e vive con il fidanzato.

Il questionario:

Il questionario è stato presentato come un'esercitazione ed è stato richiesto di rispondere alle domande per iscritto (la signora analfabeta ha svolto il questionario oralmente). Sia io che le altre volontarie siamo sempre state disponibili per eventuali chiarimenti e l'attività è stata preparata dallo svolgimento di un esercizio di comprensione del testo.

QUESTIONARIO:

NOME:.....

COGNOME:.....

DATA DI NASCITA:.....

PAESE D'ORIGINE:.....CITTA':.....

RESIDENZA:.....

TITOLO DI STUDIO (o anni di scolarità):.....

PROFESSIONE NEL PAESE D'ORIGINE:.....

DATA DI ARRIVO IN ITALIA:.....

- 1) Perché hai deciso di frequentare la scuola?
- 2) Da quanti anni studi l'italiano?
- 3) Quali sono le prime cose che hai imparato?
- 4) Hai già notato dei miglioramenti da quando frequenti il corso?
- 5) Cosa pensi sia più utile imparare?
- 6) Tuo marito ha frequentato una scuola per imparare la lingua italiana?
- 7) Parli italiano in famiglia e con i figli? Se sì, in quali occasioni?
- 8) In quali situazioni usi la lingua italiana?
- 9) Guardi la televisione o ascolti la radio in italiano?
- 10) Compreresti un libro o una rivista in italiano?
- 11) Pensi di voler rimanere in Italia?

RISPOSTE:

Il questionario è stato proposto a nove studentesse della scuola.

- 1) Le motivazioni addotte all'iscrizione al corso sono:
 - per aiutare i figli (6)
 - per imparare (5)
 - per parlare con la gente e i negozianti (4)
 - per capire il medico (4)
 - per parlare con gli insegnanti (4)
 - per lavoro (2)
 - per parlare bene (2)
 - per uscire di casa (1)

- 2) Gli anni di frequentazione sono diversi:
 - primo anno (4)

- tre anni (4)
- molti anni (licenza media conseguita in Italia) (1)

3) I primi elementi appresi in lingua italiana sono:

- i saluti (4)
- i numeri (4)
- gli oggetti della casa (2)
- le parole per ringraziare (1)
- come presentarmi (1)
- leggere (1)
- parlare (1)

4) Sono stati riscontrati dei miglioramenti da parte delle studentesse:

- si (5)
- capisco meglio (4)
- ho scoperto di saper scrivere un po' (2)

5) Gli aspetti ritenuti più utili da apprendere sono:

- parlare (5)
- dialogare con altre persone (3)
- scrivere (2)
- leggere (2)
- ascoltare e capire (2)
- spiegarmi (1)
- le parole da usare per aiutare la mia famiglia e i miei figli (1)

6) Il marito ha frequentato a sua volta una scuola per apprendere la lingua:

- si (4)
- no (5)

7) Si parla italiano in famiglia:

- no (4)
- poco (3)
- con i figli (2)

- è vietato (1)

8) In quali situazioni si usa l'italiano:

- al supermercato (4)
- a scuola e con gli insegnanti (4)
- per aiutare i figli a fare i compiti (2)
- dal medico o dal pediatra (2)
- all'ospedale (2)
- per parlare con le vicine (2)
- per parlare con la gente (1)
- al lavoro (1)
- per prendere la patente (1)

9) Si guarda la tv o si ascolta la radio in italiano:

- guardo la tv (7)
- ascolto la radio (4)

10) Si vorrebbe comprare un libro o una rivista in italiano:

- no (5)
- dei libri (3)
- delle riviste (1)

11) Si desidera rimanere in Italia:

- sì, a lungo (7)
- per ora (1)
- non lo so, vedremo (1)

Le interviste:

H., (intervista numero 1)

Alla fine della lezione in cui avevo accennato al desiderio di fare delle interviste per la mia tesi, H. mi avvicina e mi dice: “Possiamo parlare mentre mi accompagni a casa. Oggi c'è anche mio figlio (di dieci anni), così lui mi aiuta se non capisco o non so come si dice”.

Colgo l'occasione e iniziamo la conversazione.

G: perché avete scelto di vivere a Coriano?

H: non abbiamo deciso di venire qua. Prima è venuto mio marito a Rimini per 5 anni (il figlio dice 1 anno e lei lo corregge facendo capire con l'espressione che è stato per lei un periodo molto lungo e difficile). Poi mio marito ha fatto la casa con il capo a Coriano e siamo venuti noi. Noi andiamo dove c'è casa. (il figlio mi spiega che il capo di suo padre, che è muratore, ha costruito una casa a Coriano e hanno stipulato un contratto d'affitto).

G: qua vicino abitano dei vostri parenti?

H: i parenti miei e di mio marito sono tutti lontani. Però ci aiutiamo molto tra di noi marocchini. A volte capita che il fratello di mio marito ci viene a trovare da lontano (non specifica dove risiede, ma capisco che anche lui è emigrato in Italia con la famiglia).

G: anche se non siete parenti vi aiutate tra voi marocchini a Coriano?

H: sì, molto. Soprattutto se uno non ha lavoro.

G: avete una persona da cui tutti vanno quando arrivano per avere un aiuto? Quelli che sono qua da più tempo hanno più importanza?

H: si va da chi si conosce. Ma tutti ci aiutiamo se c'è bisogno.

G: ti piacerebbe lavorare?

H: moltissimo. Io sempre cerco lavoro, ma senza patente è difficile e adesso è ancora più difficile (si riferisce alla crisi del mercato del lavoro che sta colpendo anche i lavori più umili e alla sua situazione familiare).

G: tuo marito ha fatto la scuola di italiano?

H: lui è andato a scuola appena è venuto qua. È andato a Rimini. Lui ha già fatto l'esame e ha la carta di lungo soggiorno.

G: e tu hai paura dell'esame?

H: no perché lì sono buoni e io vengo a scuola e sto bene. La patente fa paura perché vogliono molti soldi ed è molto difficile.

G: verresti alla scuola anche se ci fossero degli uomini?

H: sì. Per me va bene e anche per mio marito.

G: vorresti avere la cittadinanza italiana?

H: sì vorrei. Così non devi fare i permessi sempre. Loro chiedono molti soldi per i permessi e non guardano se uno ha lavoro o no, non è giusto. Invece se sei cittadino non devi pagare tanto e fare tutti i giri per le carte.

In una seconda occasione ho scambiato qualche parola con H. per chiarire una situazione a cui avevo assistito e che non avevo compreso. Avevo colto, infatti, H. e M. che si scambiavano battute con fare infastidito. Ho quindi deciso di chiedere a H. cosa fosse successo e se ci fosse qualche problema a scuola.

G: tutto bene? È successo qualcosa alla scuola?

H: M. dice che io e H. A. (un'altra signora che era già andata a casa) ridiamo alla lezione perché lei ancora non legge e scrive e non fa come noi. Ma non è vero, noi ridiamo perché noi facciamo gli errori. Tutti veniamo qui per imparare, tutti sbagliano.

G: forse M. è un po' permalosa...

H: sì, M. è molto permalosa, però è brava perché se c'è qualcosa che non va, viene da me e lo dice, così io so. Lei lascia le porte aperte, noi diciamo così.

B., (intervista numero 2)

Al termine di una lezione chiedo a B. se posso accompagnarla a casa mentre scambiamo due chiacchiere e lei accetta con entusiasmo. Inizialmente la conversazione è stata una "normale" chiacchierata tra due persone che non si incontrano da qualche tempo. La lezione precedente B. era stata assente, quindi le chiedo se sta bene, se va tutto bene a casa e lei, allo stesso modo, mi chiede come procede il mio lavoro per l'università.

Ad un certo punto mi invita a casa a prendere un caffè e io accetto. B. frequenta la scuola dal primo anno ed è molto espansiva, quindi il rapporto è ormai consolidato.

La sua abitazione si trova nel centro del Paese e l'edificio è bello e curato. All'interno la casa è elegante e sfarzosa, ci sono fiori finti e suppellettili ovunque (scherziamo insieme sul tempo che impiega per spolverare il tutto). La cucina è più semplice e funzionale, mentre nella camera da letto si ritrova lo sfarzo già incontrato in salotto. I mobili sono coperti da pizzi, sopra i quali trovano posto tante piccole boccette disposte con estrema precisione. Emerge subito che B. fa della cura della casa un suo vanto.

Dopo esserci accomodate in cucina, B. mi prepara il caffè ed estrae da un mobiletto una bellissima scatola di latta contenente diversi dolci tipici, sia acquistati in Tunisia che fatti da lei.

Mentre aspettiamo il caffè inizio con qualche domanda.

G: come va alla scuola? Ti trovi bene? Ormai è da tre anni che la frequenti...

B: sì, alla scuola sto bene. esco di casa, io sono sempre sola a casa. Incontro le altre signore...

G: tuo marito lavora tutto il giorno?

B: lui lavora tanto, sempre sul camion... alla sera arriva tardi perché il magazzino è a Pesaro (a circa 30 minuti da Coriano), però adesso è fortuna avere il lavoro. Anche io vorrei lavorare...

G: cosa vorresti fare? Non hai mai lavorato qui in Italia?

B: io faccio pulizie, bado anziani, aiuto se c'è bisogno in casa... io sono sempre qui, non c'è figli, marito sempre lavora, sono sempre libera, anche per una, due ore. Però c'è poco. Ogni tanto chiedo a Edda (Edda è una signora che insieme ad altre volontarie gestisce il Centro Caritas della parrocchia. Questo gruppo offre un grande sostegno alla comunità immigrata a Coriano, fornendo vestiario, alimenti di prima necessità, sostegno emotivo, aiuto nella ricerca di un lavoro e anche sostegno economico nei casi di grave difficoltà. Moltissime delle signore che partecipano al corso frequentano il centro Caritas parrocchiale), lei sa se c'è qualcuno che serve aiuto e me lo dice. Lei delle volte mi ha detto che quella signora doveva andare via per due settimane allora sono andata io, ma è poco...io sono sempre qui (si riferisce spesso al fatto che sta molto sola in casa).

G: a casa con tuo marito parli mai in italiano?

B: Io con mio marito non parlo mai italiano, lui stanco e non mi aiuta. Io chiedo, ma lui si stufa...

G: lui conosce bene l'italiano? ha frequentato una scuola?

B: lui parla bene, è più dieci anni che qui. Lui è cittadino. Non ha fatto scuola, lui lavora e incontra molte persone, ha imparato così.

G: tu, invece, perché vieni a scuola?

B: perchè io voglio imparare per parlare con le persone, con le amiche, poi io sono sempre sola in casa. Se vengo a scuola esco e se parlo bene italiano posso parlare con la vicina. Io ho tanto tempo libero, così vengo alla scuola, anche se un'ora non è molto.

G: ti trovi bene con i vicini? Hai parenti qua vicino?

B: sì, vicini molto buoni. Loro non mi guardano male se io ho il velo, perché sanno che sono brava, saluto, la casa è a posto. I parenti di mio marito, c'è una sorella e un fratello e figli, stanno vicino, Rimini e Miramare. Loro vengono qui e noi andiamo là, stiamo molto bene.. se non c'erano loro mi ero già stancata (dell'Italia)...

G: perché siete venuti a Coriano e non state anche voi a Rimini?

B: mio marito è stato a grattacielo (a Rimini) per molto tempo. Prima che venivo io ha preso qui perché a lui non piace la confusione, piace il paese, a Rimini c'è sempre traffico. Qui è calmo. Piace anche a me.

G: è da tanto che non torni in Tunisia?

B: no, io vado sempre. Tra poco parto.

G: con chi andrai?

B: con mio marito. Andiamo prima alla sua casa poi dopo andiamo a trovare la mia mamma che sta un po' più lontano. Dai noi si va prima alla casa del marito.

G: ti trovi bene con loro?

B: molto, per me mia suocera come mia mamma

G: sei fortunata. Qua spesso si dice che le suocere sono un po' difficili... ma non sempre è vero.

B: anche da noi ci sono alcune che criticano, ma lei è buona.

H. A., (intervista numero 3)

Con H. A. ho avuto una breve conversazione durante una lezione, in un momento in cui aveva terminato il suo lavoro e stava aspettando che anche le altre signore terminassero l'esercizio per correggerlo insieme.

G: come ti trovi qui a scuola?

H. A.: bene. Vengo qua con mia bambina e imparo e sto anche con le amiche.

G: perché ti sei iscritta?

H. A.: per imparare. Per parlare con la gente e capire le cose. Quando vado a ospedale è difficile capire bene (è incinta e frequenta l'ospedale per i controlli). Poi anche al negozio devo capire...

G: vai da sola a fare la spesa?

H. A.: no, vado con mio marito il sabato, la mattina, quando non lavora. Andiamo con la macchina.

G: tuo marito parla bene? Ha frequentato una scuola?

H. A.: sì, parla bene. Mio marito era a Rimini e lui subito è andato ad una scuola a Rimini. Poi dopo un po' di tempo sono venuta io.

G: in famiglia parlate italiano?

H. A.: no, quasi mai. Solo a volte con mia figlia parlo dell'asilo in italiano.

G: hai paura dell'esame?

H. A.: sono nervosa. Ma so che sono buoni, poi vengo alla scuola...

H. M., (intervista numero 4)

Con H. M. ho avuto una breve conversazione in seguito alla lezione in cui avevo proposto l'attività del questionario.

G: ti piace venire a scuola? (frequenta il corso per il primo anno)

H. M.: si, mi piace. Però è difficile con bambini piccoli... tre sono difficili.

G: dove lasci i tuoi bimbi quando vieni qui?

H. M.: io cerco amiche che sono a casa. Chiedo se possono. Però a volte dicono che non sono buoni e mi dispiace...

G: vanno a scuola?

H. M.: uno fa asilo, altro prima elementare.

G: tu perché vieni a scuola?

H. M.: Io devo aiutare miei figli. Loro devono andare a scuola e io devo capire cosa scrive la maestra e cosa dice alle riunioni di mio figlio. Se io non capisco dopo non lo sgrido e lui non impara. Io non sono brava in italiano...

G: non è vero! Sei già migliorata molto da ottobre... poi si impara un po' alla volta...

H. M.: (ride)

G: tuo marito ti aiuta con i bambini?

H. M.: lui sempre lavora. Però aiuta il sabato.

G: se qui venissero anche degli uomini per lui sarebbe un problema?

H. M.: Per me e per mio marito non è un problema se ci sono anche gli uomini. Basta solo che c'è rispetto. Lui non chiede se ci sono gli uomini.