

DIDATTICA DELL'ITALIANO A STRANIERI IMMIGRATI A VITERBO: PRIMI APPUNTI

Riccardo Gualdo, Laura Clemenzi¹

1. LA CORNICE NORMATIVA E TEORICA²

Al neoplurilinguismo che caratterizza l'Italia dell'ultimo ventennio³ si è risposto con un grappolo di interventi normativi, tra i quali spiccano soprattutto la Legge 94 del 2009 e il Decreto Ministeriale del 4 giugno 2010, pubblicato sulla G.U. n. 134 dell'11 giugno 2010. Questi interventi rispondevano alle indicazioni della Decisione 435/2007 del Consiglio Europeo, che attribuiva un ruolo centrale – nella gestione dei flussi migratori – all'insegnamento della lingua dei paesi di accoglienza. Le azioni per l'integrazione linguistica vedono coinvolti da un lato il Ministero dell'Interno con le sue Prefetture; dall'altro gli Uffici Scolastici Regionali, con unità di docenti dedicate all'integrazione scolastica degli immigrati, prima attraverso i Centri Territoriali Permanenti per l'educazione degli adulti istituiti con l'Ordinanza Ministeriale 455/1997 (d'ora in avanti CTP) poi, a partire dall'a.s. 2013/2014, attraverso i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (d'ora in avanti CPIA). Altrettanto articolata è la gestione degli stranieri giunti nel nostro paese in modo irregolare. Essi vengono accolti nei Centri di Primo Soccorso e Accoglienza (CPSA) e poi, in base alla loro condizione, trasferiti in altri centri disseminati nel territorio nazionale (CDA, CARA, CIE)⁴. Per i richiedenti asilo, i rifugiati, e i titolari di altre forme di protezione internazionale, l'articolo 32 della Legge 189 del 2002 (più nota come Legge Bossi-Fini) istituiva il Sistema di Protezione Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR), istituzionalizzando le misure di accoglienza del *Programma Nazionale Asilo* concordato, con il Protocollo d'intesa del 10 ottobre 2000, tra il Ministero dell'Interno, l'Associazione nazionale dei comuni italiani (Anci) e l'Alto commissariato delle Nazioni Unite per i rifugiati (UNHCR)⁵. Per il monitoraggio della

¹ Università degli Studi della Tuscia, Viterbo.

² Il testo è stato concordato e rivisto dagli autori. A R. Gualdo si devono i paragrafi 1 e 2; a L. Clemenzi i paragrafi 3-8. Ringraziamo M. Palermo e S. Telve, che ne hanno letto una prima stesura e ci hanno aiutato a migliorare il testo. Va da sé che la responsabilità di lacune ed errori è soltanto nostra.

³ Cfr. Bagna, Barni, Vedovelli, 2007; Palermo, 2015: 301 e sgg. Il momento di svolta è il triennio 1990-1992, con il massiccio afflusso di immigrati dall'Albania legato alla locale crisi economica e politica, cfr. la tabella ISTAT sul saldo migratorio 1946-2011 riportata in Palermo, 2015: 272.

⁴ Sui centri di immigrazione in Italia, cfr. www.interno.gov.it/it/temi/immigrazione-e-asilo/sistema-accoglienza-sul-territorio/centri-immigrazione e le utili schede del Glossario di Scuolemigranti contenenti i principali riferimenti normativi: www.scuolemigranti.org/dibattito-corso (ultima consultazione di tutti i siti richiamati in questo contributo: giugno 2016).

⁵ Lo SPRAR è costituito dalla rete degli enti locali che accedono ai finanziamenti statali dell'FNPSA (Fondo nazionale per le politiche e i servizi dell'asilo). Il ministero dell'Interno, tramite il servizio centrale, emana ogni tre anni un bando per l'assegnazione dei posti finanziati. I singoli enti locali interessati, congiuntamente ad organizzazioni del terzo settore presenti sul territorio, precedentemente selezionate a livello locale, partecipano a tale bando presentando il proprio progetto. I progetti possono essere ritenuti

presenza sul territorio di queste categorie di persone e per le attività di coordinamento e di assistenza agli enti locali, la stessa legge del 2002 istituiva anche il Servizio Centrale, prevedendone l'affidamento ai Comuni tramite un'apposita convenzione con il Ministero dell'Interno.

I progetti territoriali SPRAR prevedono l'accoglienza di singoli e/o famiglie in appartamenti o in centri collettivi, e lo svolgimento di una serie di attività per favorire la loro integrazione sul territorio. Questi i servizi offerti: assistenza sanitaria; assistenza sociale; attività multiculturali; inserimento scolastico dei minori; mediazione linguistica e interculturale; orientamento e informazione legale; servizi per l'alloggio; servizi per l'inserimento lavorativo; servizi per la formazione (interventi di «accoglienza integrata»). I singoli progetti possono essere rivolti ai c.d. beneficiari ordinari, oppure ai c.d. *vulnerabili* o *fragili* (minori stranieri non accompagnati, nuclei monoparentali, vittime di tortura, beneficiari con disagio psichico), in presenza di condizioni fisiche o psicologiche che rendono particolarmente delicata l'attività di accoglienza e che richiedono interventi specifici⁶. Nel 2015 la rete SPRAR ha accolto complessivamente 29.761 persone (nel 2013 e nel 2014 sono aumentate circa del 61% e dell'82% rispetto all'anno precedente): il 10% ha ottenuto il riconoscimento dello *status* di rifugiato, il 13% il diritto a protezione sussidiaria, il 19% il diritto a protezione umanitaria e il 58% a protezione internazionale. I minori stranieri non accompagnati costituivano il 5,51% del totale⁷.

Accanto alle istituzioni statali, e spesso integrandosi con quelle, opera un'articolata rete di associazioni del volontariato, che in alcune regioni e in specifiche realtà territoriali supplisce alle difficoltà organizzative della scuola pubblica e degli enti locali. Se il panorama normativo di cui si sono tratteggiati solo i confini essenziali è frastagliato e non sempre coerente, nella riflessione teorica dei linguisti, così come nella prassi applicativa, convivono punte molto avanzate di consapevolezza e d'intervento e ampie zone di incertezza descrittiva e di ingenuità organizzativa.

2. 2004-2014 E OLTRE: DIECI ANNI DI INTEGRAZIONE LINGUISTICA

Sebbene il vero momento di svolta nella storia recente dell'immigrazione in Italia sia il triennio 1990-1992⁸, ci sono voluti altri dieci anni perché maturassero i primi frutti della ricerca sociolinguistica e le prime messe a punto d'insieme della pratica glottodidattica⁹; significativo il convegno che si tenne a Bergamo del giugno 2003: anche se le analisi specifiche riguardavano gli apprendenti ispanofoni e arabofoni, le linee da

«idonei» e finanziati o «non idonei». Può succedere che progetti ritenuti «idonei» non siano attivati per mancanza di fondi; potranno però essere attivati in un secondo momento, se si troveranno nuovi finanziamenti. Per alcune di queste informazioni, cfr. www.sprar.it e www.osservatoriomigranti.org.

⁶ Cfr. Amoruso, D'Agostino, in stampa. Osservazioni utili sulla vulnerabilità sociale degli studenti immigrati si trovano in Favaro (2011: 44 e sgg. Alcune associazioni che hanno curato gli SPRAR hanno rinunciato a parte del finanziamento ministeriale per un rapporto di partenariato con l'università.

⁷ I dati sono ricavati dal *Rapporto annuale del sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati (Atlante Sprar 2015)*, disponibile all'indirizzo www.sprar.it/images/Atlante_Sprar_2015.pdf.

⁸ Cfr. sopra, alla nota 3. Al 1990 risale la Legge 28 febbraio 1990 n. 39 (meglio nota come Legge Martelli) che introduce per la prima volta una programmazione dei flussi d'ingresso, cui fa seguito una prima regolarizzazione di oltre 200.000 migranti provenienti perlopiù dal Nord Africa. Altre sanatorie, di natura più o meno emergenziale, si susseguiranno negli anni successivi e proseguono ancora oggi.

⁹ Per una panoramica aggiornata rinviamo al volume di Diadori, Palermo, Troncarelli (2015). Tra i primi contributi sulle classi plurilingui ricordiamo Favaro (2000).

seguire, come il riconoscimento delle dinamiche tra lingua d'origine, interlingua e lingua del Paese di immigrazione, il rilievo del profilo tipologico delle lingue immigrate e l'attenzione alle competenze culturali oltre che linguistiche nei processi educativi erano già definite in modo chiarissimo¹⁰. E tuttavia, a oggi, risulta ancora sorprendentemente deficitario il modo in cui le agenzie di formazione, in primo luogo l'università, hanno risposto alla richiesta di nuove figure di mediazione linguistica, già emersa in modo prepotente almeno quindici anni or sono¹¹, come pure non pienamente soddisfacente è l'offerta della manualistica, peraltro molto cresciuta nell'ultimo decennio¹².

Il quadro generale, già di per sé in movimento, è reso assai complesso da vari fattori, socioeconomici e linguistici insieme: la diversità del progetto migratorio tra immigrati accompagnati o no da una famiglia e da figli, regolarizzati o in attesa di regolarizzazione¹³; il livello economico e culturale delle famiglie (non è infrequente il caso di genitori completamente o funzionalmente analfabeti nella lingua d'origine) e il grado maggiore o minore di integrazione nella realtà lavorativa locale¹⁴; la realtà molto composita di bambini e adolescenti di seconda generazione¹⁵; la diversa distribuzione territoriale delle comunità immigrate, più numerose nel Centro-Nord e nei grandi centri urbani e organizzate in modo più o meno compatto in reti etniche, e il diverso impatto dell'immigrazione sul quadro demografico preesistente, per esempio in termini di mobilità verticale (misurata in tassi di natalità ed età media dei residenti)¹⁶; la maggiore o minore distanza tipologica tra la lingua d'origine e l'italiano; la variegata composizione

¹⁰ Cfr. i contributi in Ghezzi, Guerini, Molinelli, 2004. Giacalone Ramat, 2003, che raccoglie i risultati di ricerche avviate alla fine degli anni '80, si concentra sull'apprendimento spontaneo, non guidato, dell'italiano L2.

¹¹ Cfr. le osservazioni di Carla Bagna in Bagna, Barni, Siebetcheu, 2004: 120-121. Ancora tutto da valutare il fenomeno degli immigrati "invisibili" nelle nostre università, cfr. Palermo, Barni, 2010: 165-166.

¹² Cfr. su questo l'acuta analisi di Mezzadri, 2014, che utilizzeremo più ampiamente nei paragrafi successivi.

¹³ Tra la fine degli anni '90 e i primi anni 2000 era soprattutto diffuso il processo di ricongiungimento familiare. In anni più recenti la situazione è mutata: da un lato si accentua la tendenza a processi di migrazione stabile, cfr. Palermo, Barni, 2010: 162; dall'altro, soprattutto dal 2014/15, cresce l'afflusso di minori non accompagnati: Amoruso, D'Agostino (in stampa) segnalano che tra gli sbarcati a Lampedusa nel 2015 i non accompagnati ammontavano al 73% dei minori; di questi, il 98% erano adolescenti maschi tra i 14 e i 17 anni.

¹⁴ Molto stimolante lo spunto di Tabusi (2004: 109, nota 57) a proposito delle dinamiche di acquisizione / mutamento dei lessici settoriali in contesti lavorativi caratterizzati da una forte presenza di stranieri comunitari (in crescita percentuale anche a causa del progressivo allargamento dell'UE ai paesi dell'Est europeo, fattore di cui non sempre si tiene conto nei rilievi statistici) o extracomunitari.

¹⁵ Cfr. Palermo, 2015: 304-306, che si basa sui rilievi statistici di Gianpiero Dalla Zuanna. In un quadro normativo sulla cittadinanza fondato ancora, in base alla Legge 1992/91, sul principio dello *ius sanguinis* (ancora nella circolare del Ministero dell'Interno prot. K. 60.1 del 5 gennaio 2007 la concessione della cittadinanza è subordinata alla valutazione dell'«autenticità dell'aspirazione a diventare cittadino italiano»). Sulla storia dei processi di cittadinanza in Italia e in Europa cfr. Savino, 2014.

¹⁶ Sulla diversificazione e la polarizzazione delle destinazioni dei gruppi di immigrati cfr. già Palermo, Barni, 2010: 160. Tra le comunità più numerose si annoverano, dopo quella rumena, quelle albanese, cinese e ucraina. Nel caso degli arabofoni – soprattutto magrebini – la lingua francese, quasi sempre conosciuta piuttosto bene dagli immigrati, ha spesso la funzione di lingua ponte. Il ruolo delle reti etniche, soprattutto laddove gli strumenti e le occasioni d'integrazione sociale siano deboli, è ambivalente: senz'altro utile a rispondere all'iniziale spaesamento, può alla lunga trasformarsi in un fattore di isolamento e di ghettizzazione identitaria e dunque esporre, per reazione, alla penetrazione di ideologie religiose fondamentaliste, sebbene la percentuale degli aderenti alla religione islamica sia in genere sovrastimata. Scriveva già vent'anni fa Tullio De Mauro (1996: 4): «se le scuole si chiudono a riccio verso gli alloggi, prima o poi i problemi extrascolastici esplodono con violenza».

del repertorio degli immigrati, che raramente si presta a essere descritto come unitario e presenta anzi un tasso assai elevato di commistione e commutazione di codici¹⁷; infine, la diffusione di sacche di immigrazione “sommersa”, che tende a restare tale a causa del peggioramento della percezione del fenomeno dopo i recenti episodi di terrorismo di matrice islamica radicale.

Sta di fatto che i dati sull'integrazione linguistica e civica degli immigrati adulti non sembrano confortanti: alla fine del 2014 il Ministero dell'Interno stimava a 46.883 i cittadini di paesi terzi che avevano fruito di interventi formativi nel contesto del programma FEI (Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di paesi terzi) 2012, dunque circa l'1% del totale degli immigrati residenti¹⁸. E francamente allarmanti sono quelli che riguardano il successo scolastico degli immigrati scolarizzati, anche quando siano nati in Italia¹⁹.

Intanto, come osserva Massimo Palermo, la «pressione esercitata sull'uso [linguistico] degli italiani dalla presenza degli stranieri» è sempre più forte «e innesca processi che possono portare (e sicuramente porteranno nel medio periodo) a un riassetto dello spazio linguistico italiano»²⁰. Gli immigrati residenti in modo stabile nel nostro Paese e inseriti nel nostro sistema scolastico si avvicinano ormai al 10% della popolazione. Anche se occorre esercitare la massima cautela e attenzione nel valutare il fenomeno²¹, non possiamo chiudere gli occhi di fronte a questo nuovo, imponente, plurilinguismo esogeno. Se non altro, come linguisti, per il rilievo centrale che l'apprendimento della lingua ha nella formazione di attori sociali e cittadini democratici²².

¹⁷ Cfr. Palermo, 2015: 309. Ancora oggi (2016) le rilevazioni statistiche si fondano sul criterio, molto impreciso, della nazionalità di provenienza. Assai utile, ma ovviamente da aggiornare e da adattare alla situazione del Lazio settentrionale, il quadro fornito da Carla Bagna in Bagna, Barni, Siebetcheu (2004: 81-97).

¹⁸ Cfr. la presentazione dei risultati del progetto FEI 2012 al seguente indirizzo: www1.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/sezioni/sala_stampa/notizie/immigrazione/fondo_europeo_integrazione/2014_10_12_FEI_Presentazione_risultati.html_116384519.html. Impressioni analoghe, a proposito della non sufficiente risposta alla potenziale domanda di formazione, si ricavano dal breve intervento di Magistrali (2014).

¹⁹ Cfr. Gualdo, 2014: 230-231. Le difficoltà degli studenti di origine non italiana nel percorso scolastico erano ben chiare all'inizio degli anni 2000, cfr. il capitolo dedicato all'italiano come lingua seconda per gli immigrati da Balboni (2002: 209-219) e più specificamente Luise (2004: 47-50) dove si osserva che le attività di formazione dei docenti per far fronte al multilinguismo degli alunni riguardavano solo l'educazione interculturale e, in minima parte, i saperi gestionali, ma non l'educazione linguistica, che quasi il 73% degli studenti segnalava tra i maggiori motivi di insoddisfazione nella didattica. Già più di dieci anni fa si poteva apprezzare il grado di impegno nella scuola degli studenti non italiani; questo dato, insieme a una maggiore consapevolezza e qualità degli interventi didattici, basta a spiegare perché le scuole settentrionali abbiano sempre ottimi risultati nei test INVALSI nonostante la percentuale più alta di studenti stranieri che le frequentano, cfr. Serianni, 2015: 47. Una tappa successiva, con una valutazione statistica sul decennio 1998/99-2007/8, è documentata in Palermo, Barni (2010: 159-162). Le rilevazioni sugli anni scolastici 2012/13 e 2013/14 si possono ricavare da Colombo, Ongini (2014) e da Santagati, Ongini (2015); utili anche le riflessioni di Giovannini (2014), basate su dati relativi all'anno scolastico 2011/2012.

²⁰ Cfr. Palermo, 2015: 310. In termini ancora più netti, lo stesso Palermo e Monica Barni prospettavano la «rimessa in discussione e la ristrutturazione dell'identità culturale e linguistica di tutte le comunità presenti in un territorio» (Palermo, Barni, 2010: 167). Sul ruolo centrale che l'immigrazione sta acquisendo nelle città italiane insiste opportunamente Trifone, 2015: 15.

²¹ Prime considerazioni analitiche in Palermo, Barni, 2010: 162-164; cfr. poi Palermo, 2015: 304-307.

²² Di un atteggiamento *negazionista* o almeno *riduzionista* della ricerca scientifica e delle istituzioni non solo italiane parlavano Palermo e Barni nel 2010 (2010: 168).

Da dove partire? Il primo passo è una mappatura dell'immigrazione nel territorio e degli interventi messi in campo per l'integrazione. Anche su questo punto il quadro è tutt'altro che confortante. Citiamo ancora dal recente manuale di Massimo Palermo: «[...] tranne alcune lodevoli eccezioni, ad oggi non abbiamo indagini sufficienti per procedere a una mappatura della presenza, del radicamento e della vitalità delle lingue immigrate sul territorio nazionale»²³. Una di queste lodevoli eccezioni è quella della provincia di Siena, per la quale ci si può giovare della mappatura che Carla Bagna, Monica Barni e Raymond Siebetcheu hanno realizzato nel 2004, integrandola poi con ulteriori ricerche negli anni successivi. «Naturalmente solo disponendo di una base più ampia di dati sarà possibile affrontare in maniera fondata il problema della descrizione delle nuove minoranze e del tipo di interazioni con la comunità ospite»²⁴.

A queste indicazioni aggiungiamo l'importanza di possedere informazioni coerenti e non generiche sulle caratteristiche demolinguistiche delle comunità immigrate, sui loro rapporti con il territorio, anche per disegnarne una mappa geosemiotica, sulla percezione che il migrante ha del nostro Paese e che gli autoctoni hanno o acquisiscono nel tempo rispetto agli immigrati²⁵. Quest'ultimo dato ci consente di chiudere il cerchio con un cenno, necessariamente rapido, alla relativa scarsità di studi analitici su come i mezzi di comunicazione di massa hanno trattato e trattano il tema dell'immigrazione²⁶.

Il lavoro svolto in questo saggio vuol dare un contributo per migliorare la conoscenza sulla realtà dell'immigrazione e della didattica agli immigrati nella provincia di Viterbo. Una provincia, come vedremo, tutt'altro che marginale nel contesto dell'Italia centrale, e che ha caratteri di specificità e di interesse molto rilevanti.

3. GLI STRANIERI RESIDENTI IN ITALIA: IL QUADRO GENERALE E LA SITUAZIONE A VITERBO

Secondo le rilevazioni più recenti, in Italia risiedono oltre 5 milioni di stranieri, distribuiti in prevalenza nelle regioni centro-settentrionali (vedi figura 1); in dieci anni il dato è quasi raddoppiato, registrando il maggiore incremento tra il 2013 e il 2014 (vedi grafico 1)²⁷.

²³ Cfr. Palermo, 2015: 310.

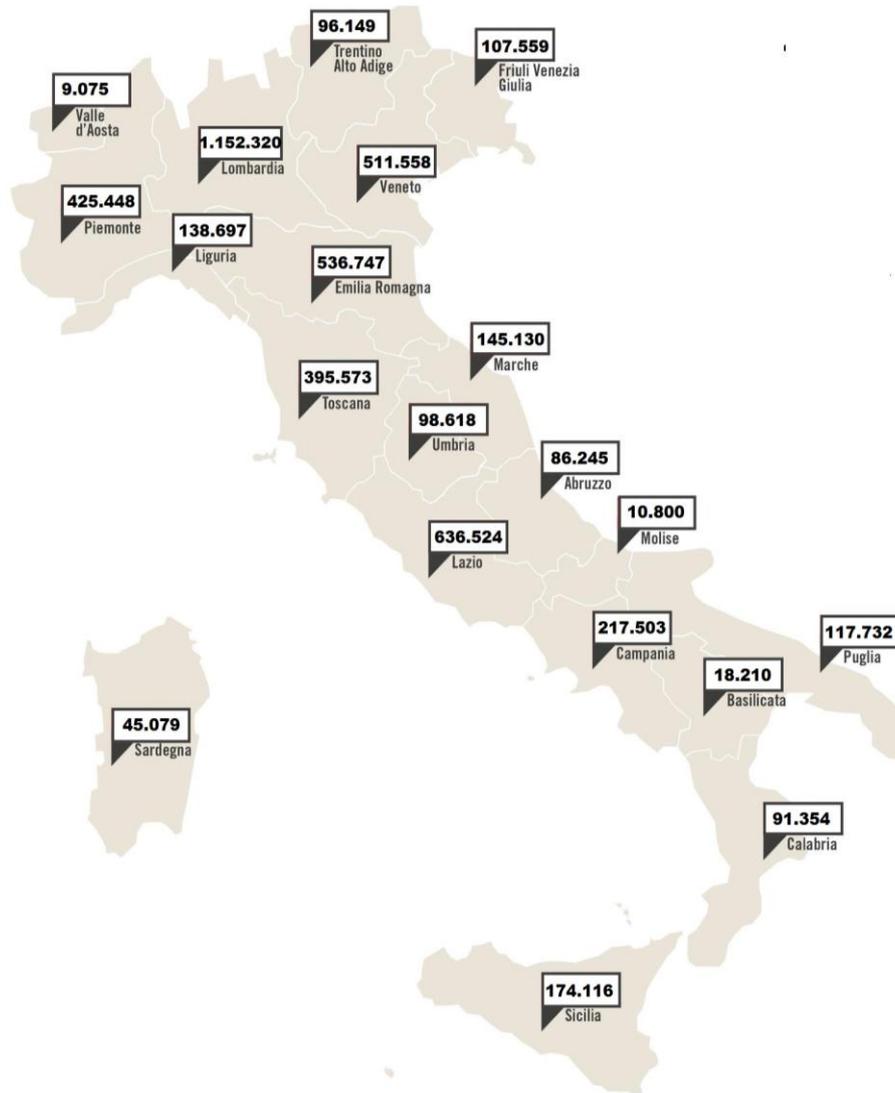
²⁴ *Ibidem*. Cfr. Bagna, Barni, Siebetcheu, 2004.

²⁵ Le cosiddette “mappe mentali”, per cui rinviamo a Tabusi, 2004.

²⁶ Molte informazioni e interessanti riflessioni critiche suggerisce Faloppa, 2011.

²⁷ In questo paragrafo, anche laddove non specificato ovvero in assenza di una diversa indicazione, abbiamo attinto alle banche dati *online* dell'Istituto nazionale di statistica (d'ora in avanti Istat; www.istat.it). Sottolineiamo che i numeri sono relativi agli stranieri regolarmente residenti sul territorio nazionale; a questi, come ricordato nei paragrafi precedenti, si aggiungono gli stranieri giunti in Italia in modo irregolare e, più in generale, tutti quelli non censiti. Segnaliamo inoltre che i dati Istat sono più ampiamente elaborati nei rapporti sull'immigrazione pubblicati annualmente da Caritas Italiana e Fondazione Migrantes (*Rapporto Immigrazione*) e dal Centro Studi e Ricerche Idos (*Dossier Statistico Immigrazione e Osservatorio Romano sulle Migrazioni*), e che sul sito della Fondazione Ismu-Iniziative e Studi sulla Multietnicità (d'ora in avanti ISMU; www.ismu.org), nella sezione “I numeri dell'immigrazione”, è possibile accedere a un'ampia raccolta di dati statistici sugli stranieri in Italia ricavati da più fonti primarie e da iniziative di ricerca nazionali e internazionali.

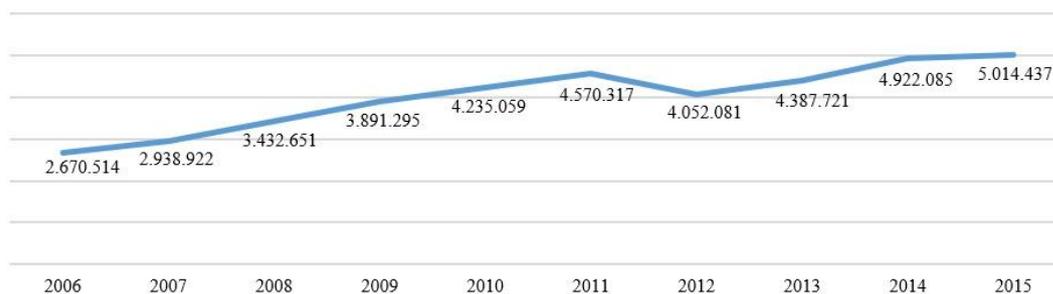
Figura 1. *Stranieri residenti in Italia: il quadro regionale al 1 gennaio 2015*



(Fonte: nostra elaborazione da Caritas Italiana e Fondazione Migrantes (2015) e dati Istat²⁸)

²⁸ Abbiamo ripreso la mappa riprodotta nella sintesi dell'ultimo *Rapporto Immigrazione* di Caritas Italiana e Fondazione Migrantes disponibile al momento di questa ricerca e sostituito i dati Istat al 1 gennaio 2014 li riportati con gli ultimi pubblicati sul sito dell'Istat.

Grafico 1. *Stranieri residenti in Italia al 1 gennaio 2006-2015*

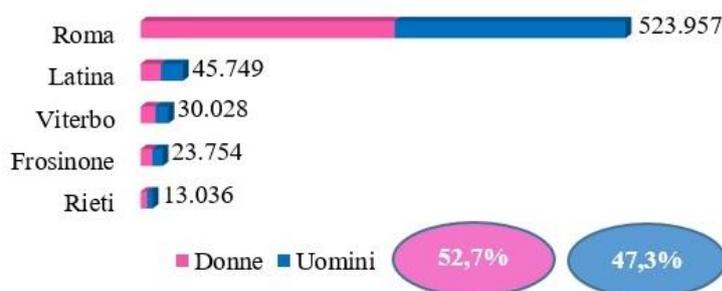


(Fonte: nostra elaborazione da dati Istat)

Nello stesso periodo, in linea con la tendenza nazionale, il Lazio è passato da 477.544 a 616.406 stranieri residenti, e ha registrato un lieve aumento anche nell'anno successivo. Dopo la Lombardia, risulta la regione più popolosa e con la maggiore concentrazione di stranieri: 636.524 nel 2015, pari a circa l'1% della popolazione nazionale, e a oltre il 12% degli immigrati residenti nell'intero Paese. Con almeno 10 stranieri ogni 100 residenti, il territorio laziale si situa invece al quarto posto per incidenza di stranieri sulla popolazione regionale²⁹.

Confrontando i dati riportati nei grafici 2 e 3 emerge che tra le cinque province laziali, Viterbo, con circa 30.000 stranieri, occupa in numeri assoluti il terzo posto dopo Roma e Latina, ma con il 9,33% è al secondo posto dopo Roma per incidenza sulla popolazione totale della provincia³⁰. Nel complesso, come nelle altre regioni, in tutto il Lazio tra gli stranieri sono in lieve maggioranza le donne; tra le singole province fa eccezione solo Latina, dove gli uomini sono circa 2.000 in più delle donne.

Grafico 2. *Stranieri residenti nel Lazio: distribuzione per provincia e per genere al 1 gennaio 2015*



(Fonte: nostra elaborazione da dati Istat)

²⁹ Nell'ordine: Emilia Romagna 12,06%; Lombardia 11,52%; Umbria 11,02%; Lazio 10,80%. Seguono la Toscana con il 10,54%, e il Veneto con il 10,38%. Le percentuali sono state calcolate incrociando i dati Istat relativi ai numeri degli stranieri e della popolazione residente, tutti al 1 gennaio 2015. Nello stesso modo sono stati calcolati i dati dei grafici che seguono, relativi alle province laziali.

³⁰ Interessante il caso di Rieti, ultima in numeri assoluti, ma terza in termini percentuali; insieme al territorio umbro, al confine, sembra costituire un importante polo di concentrazione di stranieri tra Roma e Firenze; si vedano anche i dati successivi sull'incidenza degli immigrati nella popolazione scolastica, che vedono Viterbo sempre in prima e seconda posizione, davanti a Roma, e Rieti in seconda o in terza (tabelle 6 e 7).

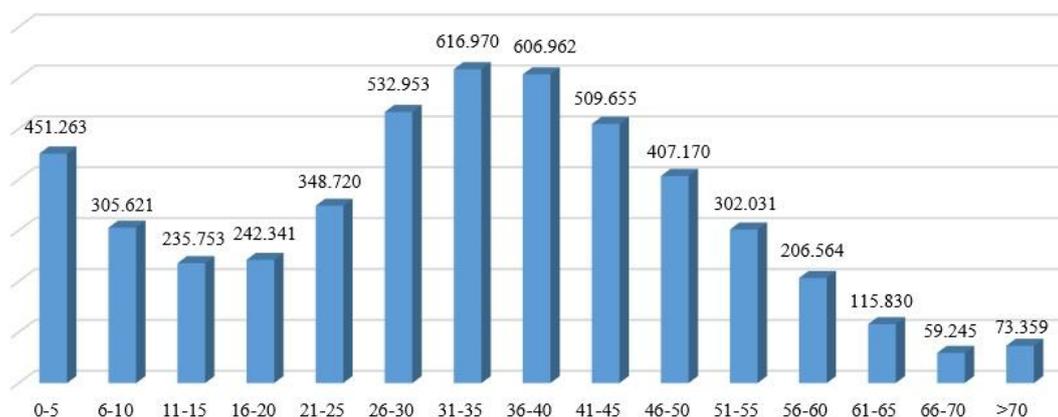
Grafico 3. *Stranieri residenti nel Lazio: incidenza sulla popolazione delle province al 1 gennaio 2015*



(Fonte: nostra elaborazione da dati Istat)

Come si può vedere nel grafico 4, gli stranieri residenti in Italia sono in prevalenza giovani adulti, tra i 26 e i 45 anni, con una concentrazione molto alta tra i 31 e i 40 anni. Risultano alti anche i numeri dei minori tra 0 e 5 anni e tra 6 e 10 anni, lasciando ipotizzare, insieme alle statistiche sulla scolarizzazione (vedi più avanti, par. 4), il radicamento dei nuclei familiari e l'aumento progressivo di progetti migratori di stabilizzazione sul territorio italiano³¹.

Grafico 4. *Stranieri residenti in Italia: distribuzione per fasce d'età (in anni) al 1 gennaio 2015*



(Fonte: nostra elaborazione da dati Istat)

Nel Lazio e nella provincia di Viterbo i dati relativi all'età degli stranieri seguono la tendenza nazionale (vedi tabella 1).

³¹ I dati sull'età anagrafica sono omogenei nelle diverse regioni d'Italia e corrispondono a quelli rilevati nella ricerca di Bagna, Casini (2012).

Tabella 1. *Stranieri residenti nel Lazio e a Viterbo: distribuzione per fasce d'età (in anni) al 1 gennaio 2015*

0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70	>70
Lazio														
46.544	33.133	27.177	27.334	40.311	68.817	82.612	82.488	70.491	56.592	40.874	27.975	15.188	7.704	9.284
Viterbo														
2.346	1.701	1.400	1.484	2.174	3.302	3.673	3.697	3.065	2.519	1.881	1.264	692	432	398

(Fonte: nostra elaborazione da dati Istat)

Per quanto riguarda l'origine, in Italia prevalgono nel complesso gli immigrati provenienti dal continente europeo (oltre due milioni e mezzo). Seguono, nell'ordine, quelli provenienti dall'Africa e dall'Asia (circa un milione in entrambi i casi), dall'America (circa 400.000) e dall'Oceania (circa 2.000), cui vanno aggiunti gli apolidi.

Guardando ai singoli Paesi, i primi dieci più rappresentati a livello nazionale coincidono, sebbene in ordine diverso, con i dieci più rappresentati anche nel Lazio (vedi tabella 2). Fanno eccezione il Marocco e la Polonia: il primo, con 13.336 stranieri nel Lazio, si situa solo all'undicesimo posto nella graduatoria regionale; la seconda, in settima posizione nel Lazio, occupa la tredicesima posizione nella graduatoria nazionale, con 98.694 stranieri censiti³².

Tabella 2. *Stranieri residenti in Italia e nel Lazio: i dieci Paesi più rappresentati al 1 gennaio 2015*

Italia			Lazio		
	<i>Paese di cittadinanza</i>	<i>Numero dei residenti</i>		<i>Paese di cittadinanza</i>	<i>Numero dei residenti</i>
1	Romania	1.131.839	1	Romania	224.537
2	Albania	490.483	2	Filippine	44.743
3	Marocco	449.058	3	Bangladesh	31.343
4	Cina	265.820	4	Albania	25.207
5	Ucraina	226.060	5	India	23.939
6	Filippine	168.238	6	Ucraina	22.300
7	India	147.815	7	Polonia	22.119
8	Moldavia	147.388	8	Cina	20.601
9	Bangladesh	115.301	9	Perù	17.601
10	Perù	109.668	10	Moldavia	15.494

(Fonte: nostra elaborazione da dati Istat)

Dalla tabella 3 emerge che la presenza rumena è quella prevalente in tutte le province laziali, e che invece il posizionamento di filippini e bangladesi rispettivamente al secondo

³² Occorre tener presente che i cittadini della Repubblica di Moldavia (spesso denominata Moldova, che è il nome ufficiale in rumeno) sono per oltre il 70% di lingua rumena; così i cittadini del Bangladesh, spesso denominati anche *bangladesi* e *bengalini* per distinguerli dagli indiani della regione del Bengala, condividono con questi la lingua, ovviamente con variazioni diatopiche più o meno marcate, cfr. la versione *online* del vocabolario della lingua italiana Treccani, s.v. *bengalese*: «1. Della regione indiana del Bengala; abitante o nativo del Bengala (anche *bengalino*). 2. Dello stato del Bangladesh, abitante o nativo del Bangladesh (che significa «paese bengalese»), stato dell'Asia merid., affacciato sull'Oceano Indiano e quasi interamente circondato dal territorio dell'Unione Indiana; la popolazione è costituita da Bengalesi, anche detti *bangladesi* (v. *bangladesi*) o *bengalini* (v. *bengalino*), in tutto uguali a quelli del Bengala indiano». Il vocabolario Zanichelli nell'edizione del 2017 data l'ingresso di *bangladesi* in italiano al 1998.

e al terzo posto della graduatoria regionale si deve all'alta concentrazione di questi gruppi a Roma: le Filippine mancano tra le prime dieci posizioni delle graduatorie di Viterbo e Frosinone, mentre il Bangladesh, oltre che a Roma, appare tra i primi dieci Paesi più rappresentati solo a Latina, ma al nono posto.

Tra le prime dieci posizioni in tutte le province laziali ricorrono, oltre alla Romania, l'Albania, l'Ucraina, la Polonia, l'India e la Moldavia. Viterbo e Frosinone seguono, per le prime tre posizioni, la graduatoria nazionale, e sono le uniche ad avere, entro il decimo posto, la Bulgaria; Latina si caratterizza per la presenza di indiani – al secondo posto dopo i rumeni – e per un buon numero di tunisini, molto meno concentrati nelle altre province laziali (al nono o al decimo posto i primi, in posizioni ancora più basse i secondi), mentre Viterbo e Rieti si distinguono per una discreta presenza di macedoni. Viterbo si differenzia anche per la presenza, tra i primi dieci posti, dello Sri Lanka, mentre Frosinone per la Nigeria.

Tabella 3. *Stranieri residenti nel Lazio: i dieci gruppi più rappresentati nelle province al 1 gennaio 2015*

	Roma		Latina		Viterbo		Frosinone		Rieti	
	Paese di cittadinanza	Numero dei residenti								
1	Romania	176.077	Romania	18.842	Romania	14.509	Romania	9.617	Romania	5.492
2	Filippine	42.516	India	9.138	Albania	1.629	Albania	3.944	Albania	895
3	Bangladesh	30.020	Albania	2.158	Marocco	1.193	Marocco	2.021	Macedonia	831
4	Polonia	19.046	Ucraina	1.761	Ucraina	985	Ucraina	1.058	Ucraina	644
5	Cina	18.609	Marocco	1.376	Moldavia	906	Cina	684	Polonia	570
6	Ucraina	17.852	Polonia	1.229	Macedonia	900	Polonia	548	Filippine	570
7	Perù	16.742	Filippine	1.115	Sri Lanka	785	Nigeria	488	Moldavia	442
8	Albania	16.581	Tunisia	1.010	Polonia	726	Bulgaria	457	Marocco	398
9	India	13.782	Bangladesh	792	India	475	India	351	Perù	207
10	Moldavia	13.028	Moldavia	781	Bulgaria,Cina	454	Moldavia	337	India	193

(Fonte: nostra elaborazione da dati Istat)

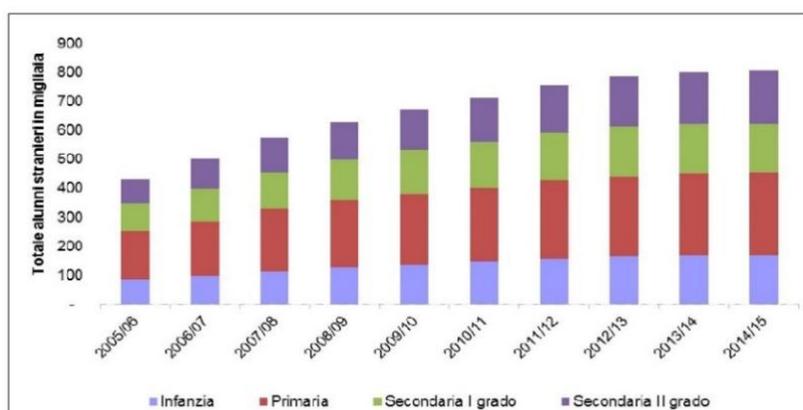
4. GLI STRANIERI A SCUOLA

La presenza straniera nel sistema scolastico nazionale è stata costantemente monitorata negli ultimi vent'anni attraverso le indagini promosse dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR)³³.

Il notiziario dell'Ufficio di Statistica del MIUR pubblicato a ottobre 2015 evidenzia che nel 2014/2015, dopo anni di continua crescita (vedi grafico 5), il numero degli alunni con cittadinanza straniera sembra essersi stabilizzato, con un aumento rispetto all'anno scolastico precedente di 3.015 unità, per un totale complessivo di 805.800 alunni – pari al 9,2% del totale degli iscritti – così suddivisi: il 20,58% nella scuola dell'infanzia, il 35,82% nella scuola primaria, il 20,53% nella scuola secondaria di primo grado, e il 23,07% nella scuola secondaria di secondo grado.

³³ Come segnala Santagati (2014: 119), il monitoraggio si è concretizzato con la pubblicazione annuale, a cura dell'Ufficio di Statistica del MIUR, del rapporto *Alunni con cittadinanza non italiana* (dal 1996/1997 al 2006/2007), e del notiziario *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano* (dal 2007/2008 a oggi). Altri dati statistici e approfondimenti sono stati raccolti nei rapporti annuali ISMU-MIUR a partire dal 2010/2011. I dati presentati in questo paragrafo, anche laddove non specificato, sono tratti dai notiziari pubblicati a ottobre 2015 e ottobre 2014 (d'ora in avanti, nelle fonti, NM 2015 e NM 2014) disponibili in rete, insieme ai precedenti, nella sezione "Pubblicazioni" del sito www.istruzione.it; le tabelle 6-11 sono ricavate estraendo dalle tabelle originarie dei notiziari soltanto i dati che di volta in volta ci interessa evidenziare.

Grafico 5. *Alumni in Italia con cittadinanza non italiana per livello scolastico negli A.A.SS. 2005/2006 – 2014/2015*



(Fonte: NM 2015)

Dalle tabelle 4 e 5 emerge che il Lazio negli ultimi due anni scolastici (2013/2014 e 2014/2015) è risultato al quarto posto per numero di alunni stranieri, dopo Lombardia, Emilia Romagna e Veneto, ma all'undicesimo per incidenza sul totale degli iscritti (ai primi tre posti si sono confermate, nell'ordine, Emilia Romagna, Lombardia e Umbria)³⁴.

Tabella 4. *Alumni in Italia con cittadinanza non italiana per regione e ordine di scuola: valori assoluti e per 100 alunni in totale nell'A.S. 2014/2015*

Regioni	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria		Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria	
				I grado	II grado				I grado	II grado
	<i>valori assoluti</i>					<i>per 100 alunni</i>				
Italia	805.800	165.862	288.620	165.441	185.877	9,2	10,2	10,3	9,6	7,0
Piemonte	75.786	16.875	27.270	15.062	16.579	12,8	15,0	14,3	12,9	9,7
Valle d'Aosta	1.533	380	535	310	308	8,2	10,6	9,0	8,6	5,6
Lombardia	201.633	43.357	75.519	41.398	41.359	14,3	16,0	16,0	14,7	10,7
Trentino A.A.	9.706	2.398	3.624	1.974	1.710	11,8	14,5	13,4	11,9	7,9
Veneto	92.841	20.061	35.514	18.781	18.485	13,0	15,0	15,2	13,3	8,9
Friuli V.G.	19.233	4.371	6.830	3.618	4.414	11,9	14,3	13,2	11,4	9,2
Liguria	23.252	4.509	7.488	4.679	6.576	11,8	12,7	12,1	12,1	10,8
E. Romagna	95.241	19.465	34.043	18.379	23.354	15,5	17,0	17,0	15,6	12,9
Toscana	65.917	13.283	22.357	13.821	16.456	13,0	14,2	13,8	14,1	10,6
Umbria	17.463	3.566	5.988	3.511	4.398	14,2	15,3	15,2	15,0	11,8
Marche	26.613	5.580	8.803	5.263	6.967	12,0	13,4	12,9	12,7	9,8
Lazio	77.605	14.379	27.252	16.450	19.524	9,3	9,6	10,1	10,2	7,8
Abruzzo	13.371	2.888	4.420	2.818	3.245	7,2	8,1	7,7	8,0	5,5
Molise	1.503	243	466	369	425	3,5	3,4	3,7	4,6	2,9
Campania	22.155	3.687	7.723	4.820	5.925	2,2	2,0	2,5	2,4	1,8
Puglia	16.692	2.961	5.804	3.698	4.229	2,6	2,6	3,0	2,9	2,0
Basilicata	2.562	479	844	575	664	3,0	3,4	3,4	3,5	2,2
Calabria	13.163	2.218	4.034	2.816	4.095	4,3	3,8	4,4	4,8	4,1
Sicilia	24.387	4.287	8.413	5.885	5.802	3,0	3,0	3,4	3,6	2,3
Sardegna	5.144	875	1.693	1.214	1.362	2,3	2,1	2,5	2,8	1,8

(Fonte: NM 2015)

³⁴ Sui dati relativi all'Umbria cfr. anche Palermo, 2015: 304.

Tabella 5. *Alunni in Italia con cittadinanza non italiana per regione e ordine di scuola: valori assoluti e per 100 alunni in totale nell'A.S. 2013/2014*

Regioni	valori assoluti					per 100 alunni				
	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
Italia	802.785	167.591	283.233	169.780	182.181	9,0	10,1	10,0	9,6	6,8
Piemonte	75.276	16.989	26.496	15.365	16.426	12,7	14,9	13,8	13,0	9,8
Valle d'Aosta	1.591	410	557	318	306	8,6	11,4	9,3	8,6	5,8
Lombardia	197.202	42.990	72.898	41.842	39.472	14,0	15,6	15,6	14,8	10,3
Trentino A.A.	17.390	4.483	6.193	3.483	3.231	10,6	13,7	11,3	10,1	7,5
Veneto	92.924	20.507	34.717	19.255	18.445	13,0	15,0	14,9	13,5	9,0
Friuli V.G.	19.021	4.356	6.622	3.755	4.288	11,7	14,0	12,8	11,7	9,1
Liguria	23.011	4.427	7.240	4.915	6.429	11,7	12,2	11,8	12,5	10,7
E. Romagna	93.434	18.932	32.751	18.857	22.894	15,3	16,4	16,5	15,9	12,9
Toscana	64.355	13.070	21.599	13.982	15.704	12,7	13,8	13,4	14,2	10,3
Umbria	17.341	3.645	5.781	3.637	4.278	14,0	15,3	14,8	15,5	11,6
Marche	26.545	5.593	8.767	5.435	6.750	11,9	13,3	12,9	12,9	9,6
Lazio	77.071	14.648	26.492	16.527	19.404	9,3	9,6	9,9	10,2	7,8
Abruzzo	13.245	2.860	4.393	2.930	3.062	7,1	8,0	7,7	8,2	5,2
Molise	1.486	258	458	385	385	3,4	3,5	3,6	4,6	2,6
Campania	21.784	3.711	7.491	4.714	5.868	2,1	2,0	2,4	2,3	1,8
Puglia	16.546	2.953	5.804	3.702	4.087	2,5	2,5	2,9	2,8	1,9
Basilicata	2.468	488	818	517	645	2,8	3,4	3,2	3,0	2,1
Calabria	12.922	2.181	4.038	2.949	3.754	4,1	3,7	4,3	4,9	3,7
Sicilia	24.132	4.257	8.420	6.009	5.446	3,0	2,9	3,3	3,7	2,2
Sardegna	5.041	833	1.698	1.203	1.307	2,2	2,0	2,5	2,7	1,8

(Fonte: NM 2014)

Nello stesso periodo Viterbo, al terzo posto tra le province laziali – dopo Roma e Latina – per numero di studenti stranieri, è risultata invece al primo posto in termini percentuali, pur registrando, nel 2014/2015, una diminuzione rispetto al 2013/2014 (vedi tabelle 6 e 7).

Tabella 6. *Alunni nel Lazio con cittadinanza non italiana per provincia e ordine di scuola: valori assoluti e percentuali nell'A.S. 2014/2015*

Province e regioni	Alunni con cittadinanza non italiana					Per 100 iscritti				
	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
Viterbo	4.282	790	1.442	963	1.087	10,1	9,7	10,9	12,0	8,5
Rieti	2.000	408	576	424	592	9,3	10,0	9,2	10,8	8,1
Roma	61.172	11.243	22.006	12.781	15.142	10,0	10,4	10,9	10,7	8,4
Latina	6.325	1.281	2.031	1.433	1.580	7,4	7,9	7,7	8,7	6,0
Frosinone	3.826	657	1.197	849	1.123	5,3	5,0	5,6	6,4	4,7
Lazio	77.605	14.379	27.252	16.450	19.524	9,3	9,6	10,1	10,2	7,8

(Fonte: NM 2015)

Tabella 7. *Alunni nel Lazio con cittadinanza non italiana per provincia e ordine di scuola: valori assoluti e percentuali nell'A.S. 2013/2014*

Province e regioni	Alunni con cittadinanza non italiana					Per 100 iscritti				
	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
Viterbo	4.383	861	1.491	989	1.042	10,3	10,2	11,4	12,0	8,2
Rieti	2.081	450	604	446	581	9,5	10,8	9,5	10,8	7,9
Roma	60.439	11.287	21.212	12.803	15.137	9,9	10,3	10,6	10,7	8,5
Latina	6.157	1.282	1.937	1.432	1.506	7,2	7,8	7,3	8,6	5,8
Frosinone	4.011	768	1.248	857	1.138	5,5	5,6	5,8	6,4	4,7
Lazio	77.071	14.648	26.492	16.527	19.404	9,3	9,6	9,9	10,2	7,8

(Fonte: NM 2014)

A livello nazionale, nel 2014/2015 il 55,3% degli alunni con cittadinanza straniera è risultato nato in Italia; tale dato ha consolidato il sorpasso delle seconde generazioni registrato per la prima volta, con il 51,7%, nel 2013/2014. Nel Lazio, però, sebbene tra il 2013/2014 e il 2014/2015 si sia registrato un aumento degli studenti stranieri nati in Italia, prevalgono ancora, nel complesso, le prime generazioni; il sorpasso è stato registrato solo a Roma nell'ultimo anno (vedi tabelle 8 e 9).

Tabella 8. *Alunni nel Lazio con cittadinanza non italiana nati in Italia per provincia e ordine di scuola: valori assoluti e percentuali nell'A.S. 2014/2015*

Province e regioni	Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia					Per 100 alunni con cittadinanza non italiana				
	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
Viterbo	2.006	632	914	316	144	46,8	80,0	63,4	32,8	13,2
Rieti	896	342	349	133	72	44,8	83,8	60,6	31,4	12,2
Roma	31.335	9.397	14.168	5.333	2.437	51,2	83,6	64,4	41,7	16,1
Latina	2.586	986	1.104	373	123	40,9	77,0	54,4	26,0	7,8
Frosinone	1.611	546	705	274	86	42,1	83,1	58,9	32,3	7,7
Lazio	38.434	11.903	17.240	6.429	2.862	49,5	82,8	63,3	39,1	14,7

(Fonte: NM 2015)

Tabella 9. *Alunni nel Lazio con cittadinanza non italiana nati in Italia per provincia e ordine di scuola: valori assoluti e percentuali nell'A.S. 2013/2014*

Province e regioni	Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia					Per 100 alunni con cittadinanza non italiana				
	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
Viterbo	1.950	705	852	282	111	44,5	81,9	57,1	28,5	10,7
Rieti	825	339	323	108	55	39,6	75,3	53,5	24,2	9,5
Roma	29.136	9.602	12.998	4.574	1.962	48,2	85,1	61,3	35,7	13,0
Latina	2.325	995	935	296	99	37,8	77,6	48,3	20,7	6,6
Frosinone	1.508	576	656	213	63	37,6	75,0	52,6	24,9	5,5
Lazio	35.744	12.217	15.764	5.473	2.290	46,4	83,4	59,5	33,1	11,8

(Fonte: NM 2014)

L'ordine dei Paesi di provenienza degli alunni stranieri in Italia è risultato identico negli ultimi due anni scolastici, con i primi dieci posti occupati da Romania, Albania,

Marocco, Cina, Filippine, Moldavia, India, Ucraina, Perù e Tunisia. Confrontando questa graduatoria con quella dei residenti (vedi sopra, tabella 2), si può osservare che i Paesi coincidono (i primi quattro nello stesso ordine); fa eccezione solo la Tunisia, che qui sostituisce il Bangladesh.

Nel Lazio il primo posto è stato occupato, negli ultimi due anni, dagli studenti filippini, seguiti da quelli rumeni e da quelli peruviani (i secondi in diminuzione, i primi e i terzi in lieve aumento nel 2014/2015; nella graduatoria degli stranieri residenti nel Lazio, riportata sopra sempre nella tabella 2, la Romania è al primo posto seguita dalle Filippine, mentre il Perù è al nono posto). Questo risultato appare però determinato dalle alte concentrazioni di studenti originari di tali Paesi a Roma; a Viterbo – escludendo il gruppo “altri Paesi” – i primi tre posti sono stati occupati da Romania, Moldavia e Ucraina (tra i primi cinque nella graduatoria dei residenti stranieri a Viterbo; vedi sopra, tabella 3), mentre le Filippine sono risultate tra i Paesi meno rappresentati (vedi tabelle 10 e 11).

Tabella 10. *Alunni nel Lazio con cittadinanza non italiana per i primi Paesi di provenienza e provincia: composizione percentuale nell’A.S. 2014/2015*

Province e regioni	Romania	Albania	Marocco	Cina	Filippine	Moldavia	India	Ucraina	Peru	Tunisia	Altri Paesi
Viterbo	1,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,5	0,2	0,4	0,3	0,3	0,5
Rieti	0,5	0,2	0,1	0,0	0,3	0,3	0,1	0,4	0,2	0,0	0,2
Roma	14,8	2,4	1,1	5,4	19,9	8,4	4,0	7,4	12,5	3,1	7,3
Latina	1,7	0,4	0,2	0,2	0,5	0,6	3,9	0,9	0,2	0,9	0,5
Frosinone	0,9	0,8	0,4	0,1	0,1	0,3	0,2	0,5	0,1	0,2	0,3
Lazio	19,2	4,1	2,1	5,9	21,0	10,0	8,4	9,6	13,2	4,5	8,8

(Fonte: NM 2015)

Tabella 11. *Alunni nel Lazio con cittadinanza non italiana per i primi Paesi di provenienza e provincia: composizione percentuale nell’A.S. 2013/2014*

Province e regioni	Romania	Albania	Marocco	Cina	Filippine	Moldavia	India	Ucraina	Peru	Tunisia	Altri Paesi
Viterbo	1,4	0,3	0,3	0,1	0,2	0,6	0,2	0,4	0,3	0,2	0,5
Rieti	0,5	0,2	0,1	0,0	0,2	0,3	0,1	0,3	0,2	0,0	0,2
Roma	15,0	2,3	1,1	5,3	19,8	8,3	3,7	7,7	12,3	3,0	7,2
Latina	1,7	0,4	0,2	0,2	0,6	0,6	3,4	1,0	0,2	0,9	0,5
Frosinone	1,0	0,9	0,4	0,1	0,1	0,3	0,2	0,6	0,1	0,2	0,3
Lazio	19,6	4,1	2,0	5,8	20,9	10,0	7,6	10,0	13,1	4,4	8,7

(Fonte: NM 2014)

5. DIDATTICA DELL’ITALIANO AGLI STRANIERI DEL LAZIO: LA RETE SCUOLEMIGRANTI

Nel contesto della realtà del Lazio, consideriamo in questo contributo l’attività della rete di associazioni di volontariato *Scuolemigranti*. La rete *Scuolemigranti* (d’ora in avanti indicata anche semplicemente come *Rete*) è stata istituita il 20 aprile 2009 per mettere in

collegamento le principali scuole di italiano per stranieri del Lazio, e rappresenta in tal senso una delle esperienze più note sul territorio nazionale³⁵.

Secondo gli ultimi dati *online*, l'Assemblea della *Rete* include oltre 120 organismi di diversa ispirazione culturale, religiosa e politica e di vario assetto giuridico; di questi, circa 100 hanno sottoscritto il protocollo istitutivo della *Rete*, che comporta l'impegno di organizzare gratuitamente e con continuità corsi di italiano per adulti, ragazzi e bambini, mentre i restanti organismi hanno firmato un accordo di collaborazione che prevede la promozione di attività sociali e culturali per stimolare l'incontro tra diverse culture e favorire l'integrazione dei migranti, e che può includere lo svolgimento di corsi di italiano gratuiti o a pagamento³⁶.

La rete *Scuolemigranti* si impegna anche a collaborare con i CPIA, organizzando *corsi coordinati*³⁷, e con le scuole. In particolare, nel contesto del progetto *Osservatorio* per bambini e ragazzi, circa 30 associazioni, d'intesa con vari istituti scolastici laziali, organizzano ad esempio attività che arricchiscono l'offerta formativa (laboratori di lingua per alunni non italofoeni e laboratori di intercultura con tutta la classe) e attività di doposcuola, e facilitano con incontri formali, attraverso il supporto di professionisti madrelingua, la mediazione tra le famiglie straniere e la scuola. La *Rete* collabora inoltre con alcune università di Roma che organizzano cicli formativi e seminari di aggiornamento rivolti sia agli insegnanti in organico, sia agli insegnanti volontari.

Per avere un'idea del contributo offerto dalla *Rete* alle strutture pubbliche è sufficiente osservare i dati – seppure parziali³⁸ – riportati nella tabella 12. Dal più recente monitoraggio pubblicato da *Scuolemigranti* è emerso che tra il 1 giugno 2013 e il 31 maggio 2014 gli stranieri che si sono avvalsi delle scuole di italiano del volontariato laziali sono stati quasi 13.000 (di cui oltre 11.000 a Roma), in rappresentanza di 133 diversi Paesi (ai primi posti Bangladesh, Egitto, Ucraina, Perù, Romania e Sri Lanka), per quasi la metà con un'età inferiore a trent'anni, in prevalenza uomini, e con titoli di studio non molto elevati, con una percentuale importante – e crescente – di analfabeti³⁹. Nello

³⁵ Un altro esempio è la *Rete Scuole senza permesso* (SSP, www.scuolesenzapermesso.org), nata a Milano nella primavera del 2005. Non ci risulta ancora che esista un censimento nazionale relativo a questi tipi di offerta formativa.

³⁶ La natura giuridica prevalente dei membri effettivi è quella di associazioni di volontariato e di associazioni di promozione sociale, alle quali si aggiungono associazioni culturali, cooperative sociali, centri sociali, fondazioni, ONG e altri; i *partner* con l'accordo di collaborazione sono perlopiù enti locali, scuole pubbliche e centri privati. Per maggiori informazioni sui numeri e sugli organismi che fanno parte della rete *Scuolemigranti*, cfr. www.scuolemigranti.org e Piva, 2016: 67-68. Sui rapporti che, secondo il Protocollo d'intesa della *Rete*, devono sussistere tra gli aderenti, cfr. PIS, art. 2.

³⁷ Citati in Farinelli, 2015: 103, nota 7. Questo tipo di intesa, sebbene non possa delegare alle scuole della *Rete* la facoltà propria dei CPIA di certificare le competenze linguistiche, equipara i corsi tenuti dalle associazioni – altrimenti privi di un riconoscimento legale – a quelli tenuti dai CPIA; gli stranieri iscritti a un corso coordinato di un'associazione della *Rete* possono così beneficiare di una scelta più ampia in termini di sedi e orari delle lezioni (vedi più avanti, nota 42) e, al pari dei corsisti delle strutture pubbliche, possono sostenere presso i CPIA la prova finale di accertamento delle competenze linguistiche – condotta in tal caso da una commissione mista di docenti del CPIA e dell'associazione che hanno stipulato l'accordo – per ottenere un attestato valido ai fini di legge.

³⁸ La *Rete* non riesce sempre ad ottenere dati completi dalle associazioni. Relativamente a Viterbo, nel rapporto presentato mancano ad esempio i dati dell'*Arvi Solidarietà Viterbo*, che conta molti iscritti (vedi più avanti, par. 6).

³⁹ La percentuale di analfabeti, come confermato da alcuni docenti (vedi più avanti, par. 6), è in rapida crescita ed è destinata a produrre effetti dirompenti su un sistema didattico già fragile di suo, se non vi si pone presto la dovuta attenzione; un segnale positivo di consapevolezza è venuto dalla giornata del 20 aprile 2016 organizzata dalla dirigente del CPIA di Viterbo, Francesca Sciamanna, durante la quale sono

stesso periodo sono stati registrati oltre 14.000 iscritti negli ex CTP, di cui un migliaio nelle carceri⁴⁰.

Tabella 12. *Migranti adulti iscritti ai corsi gratuiti di italiano nel periodo 1.06.2013-31.05.2014*

	Numero degli iscritti ai corsi delle associazioni della <i>Rete Scuolemigranti</i>	Numero degli iscritti ai corsi degli ex CTP
Area urbana di Roma	11.402	8165 (606 nelle carceri)
Provincia di Roma	686	3.864 (99 nelle carceri)
Latina e provincia	440	1.535 (55 nelle carceri)
Viterbo e provincia	150	149 (115 nelle carceri)
Frosinone e provincia	148	666 (148 nelle carceri)
Rieti e provincia	n.d.	105 (45 nelle carceri)
<i>Totale nelle province (esclusa l'area urbana di Roma)</i>	1.424	6.139 (462 nelle carceri)
<i>Totale nel Lazio</i>	12.826	14.484 (1.068 nelle carceri)

(Fonte: nostra elaborazione da dati in www.scuolemigranti.org e Piva 2016: 71-72)

Per quanto riguarda la collaborazione con le scuole, da una prima mappatura risulta che nell'anno scolastico 2013/2014 *Scuolemigranti* ha insegnato italiano in un centinaio di scuole – il 46% primarie, il 38% secondarie di primo grado, e il 17% istituti superiori –, erogando complessivamente oltre 6.000 ore di insegnamento⁴¹.

6. I CENTRI DI VITERBO

La nostra indagine – condotta prevalentemente tra gennaio e marzo 2016, ma portata avanti anche nei mesi successivi – ha interessato le associazioni della *Rete* attive a Viterbo. Prendendo contatti con la coordinatrice regionale, con i referenti locali e con i docenti che gestiscono i corsi di italiano L2, abbiamo cercato – attraverso questionari, interviste programmate, e colloqui in occasione di incontri di formazione – di tracciare un quadro dell'operato dei volontari, indagando le modalità di organizzazione e di pubblicizzazione dei corsi di italiano, le caratteristiche degli apprendenti, le metodologie e gli strumenti didattici adottati dai docenti, le loro esperienze e la loro formazione, i rapporti con i CPIA e con l'intera *Rete*, le difficoltà incontrate e i progressi registrati.

Abbiamo poi cercato di verificare l'aderenza di queste attività al modello d'azione delle scuole romane, che riassumiamo qui di seguito. Secondo un'indagine qualitativa condotta nel 2014 nell'area di Roma e provincia volta ad esplorare le modalità formative e didattiche adottate all'interno della *Rete*, il percorso da intraprendere con gli stranieri

stati illustrati i servizi offerti gratuitamente da questa nuova struttura sia ai cittadini italiani privi di titoli di studio, sia ai migranti (in particolare corsi di istruzione con piani di studio personalizzati, affiancati, laddove necessario, a progetti di inserimento culturale) ed è stata auspicata una sinergia interistituzionale.

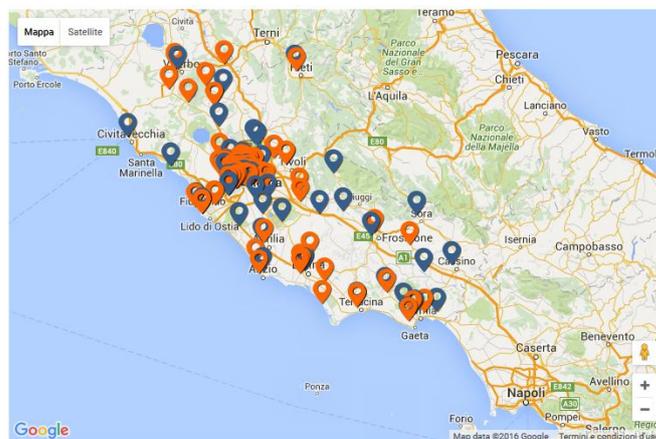
⁴⁰ Il capitolo relativo alla presenza degli immigrati nelle carceri italiane è troppo ampio per essere trattato anche sommariamente in questa sede. Basterà ricordare che, secondo le statistiche aggiornate al 2014, gli stranieri sono più del 32% dei detenuti (contro il 21% della media europea); cfr. Gonnella, 2014. Sotto questo aspetto appare preoccupante la delibera 765 del 29 dicembre 2015 della Regione Lazio, con la quale si elimina, per l'anno scolastico 2016/2017, il CPIA destinato specificamente alla formazione nelle carceri (dobbiamo l'indicazione a Renata Tomei, che ringraziamo).

⁴¹ Cfr. Scuolemigranti, 2014: 6.

prevede una prima fase di *informazione e sensibilizzazione* alla formazione attraverso canali di comunicazione tradizionali e telematici, seguita da un'*accoglienza* volta sia a conoscere – attraverso colloqui e questionari scritti – il percorso di vita, le competenze pregresse, i bisogni e le esigenze dei migranti, sia a favorire lo sviluppo di un clima aperto che incoraggi la frequenza continuativa⁴². La *formazione* degli apprendenti prevede un'architettura per moduli di apprendimento e il ricorso a metodologie attive e cooperative orientate perlopiù all'acquisizione di competenze comunicative, e necessita di momenti di *valutazione e monitoraggio* per individuare le competenze acquisite e suggerire eventuali correttivi. Affinché la didattica sia efficace, è auspicabile una *formazione continua dei formatori* in occasione di iniziative promosse dalle singole associazioni, dalla *Rete* e da soggetti esterni. Fondamentale risulta inoltre il collegamento a enti di *certificazione delle competenze*, prevalentemente i CPIA. Accanto all'insegnamento dell'italiano, dovrebbero essere previste attività di *orientamento* alle opportunità sociali e culturali offerte ai migranti dal territorio, e interventi di *supporto all'inserimento sociale, economico e culturale* condotti dalle stesse associazioni⁴³.

Nella provincia di Viterbo le associazioni aderenti già da alcuni anni alla *Rete* sono *Archi Solidarietà Viterbo*, *Auser Viterbo* e *Casa dei diritti sociali* con sede nel capoluogo, e *Juppiter* a Capranica; a queste si è affiancata nel 2015 *Archi Civitavecchia*, che, pur rientrando nella provincia di Roma, risulta più facilmente raggiungibile dagli immigrati dell'area viterbese. Inoltre, all'inizio del 2016, erano state invitate a firmare il protocollo di adesione *Anteas* di Viterbo, *Sans Frontiere* [sic] di Vetralla, e *Semi di pace* di Tarquinia⁴⁴.

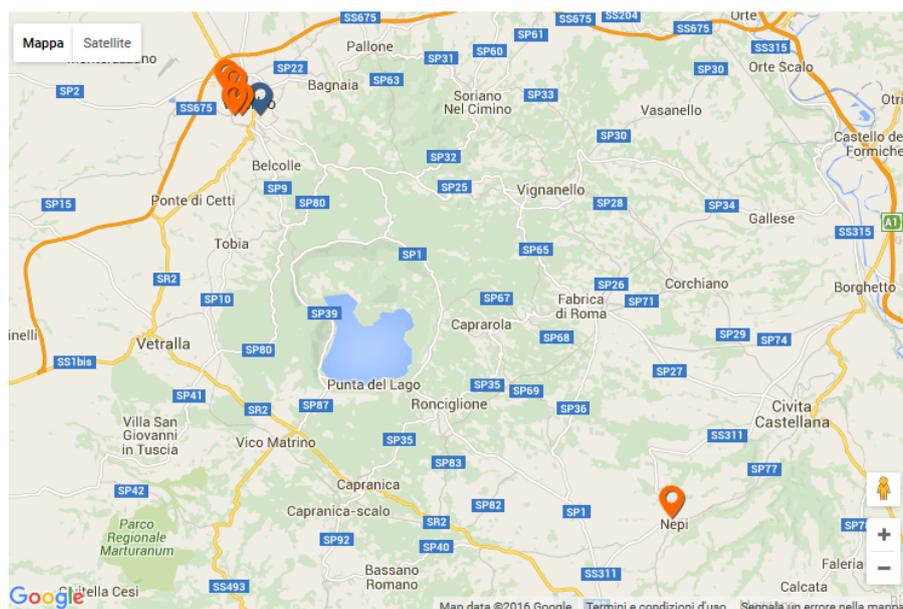
Figure 2 e 3. *Distribuzione dei corsi di italiano gratuiti per migranti adulti nel Lazio e nella provincia di Viterbo organizzati dalle associazioni della Rete Scuolemigranti*



⁴² Le associazioni, tenendo conto delle esigenze degli apprendenti, organizzano corsi anche in orario serale e nel fine settimana, e studiano percorsi specifici per particolari segmenti di popolazione migrante, come gli analfabeti e le donne a rischio di isolamento sociale. Generalmente i corsi per adulti sono tenuti presso biblioteche, sale parrocchiali, moschee di quartiere, centri sociali e spazi dei Comuni, ma non mancano casi di corsi a domicilio, ad esempio a favore delle madri che non possono assentarsi da casa.

⁴³ Il riferimento è all'*Indagine sulle Scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*, realizzata con il contributo del FEI 2012 nell'ambito del progetto "L'ABC della Cittadinanza" coordinato dalla Provincia di Roma, presentata in Catarci, Fiorucci, Trulli, 2014, in alcune parti ripresa e aggiornata in Catarci, Fiorucci, Trulli, 2016. Considerati i fini della presente ricerca, incentrata sulla didattica dell'italiano, non abbiamo indagato le altre attività organizzate dalle associazioni.

⁴⁴ Informazioni fornite dalla coordinatrice regionale della *Rete*, Paola Piva, che ringraziamo, insieme a tutti i referenti e i docenti che hanno collaborato a questa indagine, a marzo 2016.



(Fonte: www.scuolemigranti.org.)

Dall'indagine che abbiamo effettuato tra le associazioni del territorio viterbese è risultata particolarmente attiva la *Casa dei diritti sociali*, che ha dichiarato di tenere – al momento del sondaggio – corsi di italiano tutti i giorni in orario pomeridiano (dal lunedì al giovedì a Viterbo, il venerdì e il sabato a Nepi), per un totale di 11 ore settimanali (5 ore sia per il livello A1, sia per il livello A2, e un'ora per il livello A0), e di prevedere, in aggiunta a quest'offerta didattica, lezioni in altri orari per singoli migranti con particolari esigenze.

L'associazione *Jupiter* ha tenuto corsi di italiano per stranieri dal 2000 al 2011 in vari comuni della provincia di Viterbo, prevedendo classi miste e lezioni in orari che potessero agevolare gli apprendenti, e dal 2004 ha iniziato il supporto ai minori stranieri nelle scuole dell'obbligo, fornendo, in orario curricolare, sostegno fuori dalla classe a piccoli gruppi di alunni stranieri divisi per livello, previo accordo con i docenti. Durante l'anno scolastico 2015/2016 l'associazione ha gestito un corso per minori stranieri nelle scuole elementare e media di Capranica che prevedeva un supporto di 9 ore settimanali, e da novembre 2015 ha aperto la scuola *Penny Winton* (collegata alla scuola omonima nata a Roma per iniziativa di Eraldo Affinati) che accoglie in ogni momento dell'anno giovani e adulti, uomini e donne di ogni età. Senza richiedere un'iscrizione formale, offre un giorno a settimana, in due turni pomeridiani di due ore ciascuno (al momento del sondaggio, il mercoledì, dalle 15 alle 17 e dalle 17 alle 19), una formazione senza classi, basata sul contatto diretto tra il singolo apprendente – o piccoli gruppi – e il docente, con l'ausilio del manuale e del libro degli esercizi *Italiani anche noi*⁴⁵. Fino al momento delle interviste si erano iscritti almeno 45 diversi migranti, in prevalenza provenienti dal Bangladesh, dal Brasile, dall'Egitto, dalle Filippine, dal Ghana, dalla Nigeria, dalla Romania, dalla Tunisia e dalla Turchia.

Dal 2004 anche *Auser Viterbo* ha iniziato a svolgere attività di integrazione dei minori nella scuola: nell'anno scolastico 2015/2016 circa 10 volontari si sono occupati di affiancare gli studenti stranieri di quattro istituti comprensivi della provincia (due di

⁴⁵ Affinati, Lenzi, 2011 e 2015.

Viterbo, uno di Orte e un altro di Vetralla), dell'istituto di istruzione superiore di Vetralla e del liceo scientifico statale di Viterbo.

Negli anni 2012-2015, *Casa dei diritti sociali*, *Juppiter* e *Auser Viterbo*, in collaborazione con l'ex CTP di Viterbo, hanno inoltre organizzato corsi di italiano per stranieri nell'ambito del PRILS Lazio⁴⁶.

Le altre associazioni – *Anteas*, *Sans Frontiere* [sic] e *Semi di pace* –, invitate a entrare all'inizio del 2016 nella *Rete*, hanno iniziato ad offrire lezioni di italiano soltanto a piccoli gruppi di migranti, una o due volte a settimana.

Dal confronto con i docenti delle associazioni considerate è emerso un quadro molto variegato: i volontari – tra i quali si possono trovare vari tipi di figure professionali con titoli di studio più o meno elevati e qualifiche più o meno specifiche, docenti per professione (alcuni in pensione), studenti e tirocinanti⁴⁷ – hanno esperienze e competenze molto diverse, e la maggior parte di loro, anche quando dotata di una buona preparazione, manifesta il bisogno di una formazione più specifica sulla didattica dell'italiano L2, di informazioni sui materiali e sulle sperimentazioni condivise in rete (es. piattaforme LIRA, COME, MEMO; banche dati o *corpora* di testi autentici come Adil2 e VALICO⁴⁸; solo uno dei docenti intervistati ha dichiarato di conoscerli e di farne uso), e di maggiori occasioni di confronto con i colleghi.

I percorsi e i metodi di insegnamento, orientati – in linea con il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (d'ora in avanti QCER)⁴⁹ – a favorire negli apprendenti l'acquisizione di competenze comunicative, variano in base all'iniziativa del singolo docente, che cerca di rispondere al meglio alle specifiche esigenze di ciascun migrante facendo perlopiù affidamento sul proprio bagaglio di esperienze e conoscenze e sulla propria creatività. In genere non risultano utilizzati mezzi audiovisivi – perlopiù a motivo della mancanza delle attrezzature necessarie –, mentre è frequente il ricorso ad attività ludiche.

Diverso è il caso dei docenti legati all'*Arci Solidarietà Viterbo*, che, offrendo corsi di italiano agli stranieri beneficiari dello SPRAR (vedi sopra, par. 1) e potendo contare su fondi statali, non sono volontari ma insegnanti per professione, tenuti a garantire a ogni

⁴⁶ Piano Regionale d'integrazione linguistica e sociale degli stranieri nel Lazio finanziato nell'ambito del FEI 2012. Ha l'obiettivo di favorire l'integrazione linguistica e sociale, a livello locale, dei cittadini di Paesi terzi.

⁴⁷ Nella sezione "Numeri della Rete" del sito di *Scuolemigranti* sono disponibili i risultati di un'inchiesta svolta nel 2012 sulle figure dei volontari laziali.

⁴⁸ Piattaforma LIRA (Lingua e cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento): lira.unistrapg.it/?q=node/1006; Centro MEMO (Multicentro Educativo Modena Sergio Neri): istruzione.comune.modena.it/memo; Centro COME – Milano: centrocome.it. Su Adil2 (Archivio Digitale di Italiano L2, www.unistrasi.it/1/272/Banche_dati.htm), cfr. Palermo, 2009 e Petrocelli, 2011; su VALICO (Varietà Apprendimento Lingua Italiana Corpus Online www.valico.org), cfr. Allora, Colombo, Marelli, 2011.

⁴⁹ Il QCER, messo a punto dal *Consiglio d'Europa* (la versione a cui tuttora si fa riferimento è quella pubblicata in forma cartacea in inglese e in francese nel 2001 e tradotta in italiano nel 2002, ma un primo documento iniziò a circolare in rete già nel 1996; cfr. Diadori, Palermo, Troncarelli, 2015: 192), noto per l'introduzione di livelli comuni di riferimento per l'attestazione della conoscenza delle lingue, sottolinea la necessità di un approccio pragmatico-comunicativo, orientato all'azione. Sulle competenze generali previste dal QCER, cfr. Mezzadri, 2014: 418-419; sulle competenze linguistico-comunicative e sui loro descrittori, cfr. Diadori, Palermo, Troncarelli, 2015: 185-225 (cap. 7); per una trattazione più ampia, cfr. Mezzadri, 2006 e Vedovelli, 2010. Sulla centralità assunta negli ultimi decenni dallo sviluppo delle competenze pragmatiche in italiano L2, cfr. Nuzzo, Gauci, 2012; sulla piattaforma LIRA, creata per il recupero e lo sviluppo delle competenze linguistico-pragmatiche, cfr. Del Bono, Nuzzo, 2015.

migrante 10 ore di lezione settimanali. Questo fattore determina una maggiore attenzione alla formazione e alla didattica: i docenti sono persone con qualifiche specifiche, che hanno frequentato corsi di formazione sulla glottodidattica presso le Università per Stranieri di Siena o di Perugia, e che si tengono costantemente aggiornate sui materiali adottati e sulle metodologie sperimentate da altri colleghi, anche consultando e condividendo materiali su piattaforme in rete⁵⁰.

Un docente intervistato ha riferito che il numero degli iscritti – tutti adulti – ai corsi di italiano dell'*Arco Solidarietà Viterbo* ammontava, nei primi mesi del 2016, a circa 100 – di cui 70 effettivamente frequentanti – in prevalenza di origini diverse da quelle della maggior parte degli stranieri residenti nel Lazio e in Italia, e di quelli che frequentano altre scuole di italiano: Africa subsahariana, e Paesi dell'Asia, soprattutto Afghanistan, Iraq, Pakistan e Yemen; tale dato si deve molto probabilmente al particolare *status* dei destinatari di questi corsi, i quali, in qualità di beneficiari dello SPRAR, sono richiedenti asilo e rifugiati.

L'intervistato, a fronte di un'esperienza decennale, ha segnalato che negli ultimi anni c'è stato un forte incremento degli analfabeti e dei debolmente alfabetizzati (vedi sopra, nota 39). Al momento del colloquio ha dichiarato di seguire – alternandosi con un altro docente – quattro classi, di cui due di livello Alfa A1, una di livello Pre A1, e una di livello A1⁵¹; a ciascuna viene offerta una lezione al giorno (dal lunedì al venerdì) della durata di due ore. Secondo l'esperienza diretta del docente, la gestione di questi gruppi è resa molto difficile dal diverso alfabeto della lingua d'origine degli apprendenti⁵²; a ciò si è aggiunto, inizialmente, il problema della carenza di materiali didattici aggiornati: questi, redatti perlopiù per il livello A1 del QCER, non risultavano adatti per i nuovi arrivati. È molto difficile che uno studente analfabeta riesca in due anni a raggiungere il livello A1;

⁵⁰ Nello specifico *Matdid* (Materiale didattico di italiano per stranieri della Scuola d'Italiano Roma): www.scudit.net/mdindice.htm, e *L20* (Elledueò dell'Università per Stranieri di Perugia): www.unistrapg.it/l20.

⁵¹ Il riferimento è alla classificazione presentata in Borri, Minuz, Rocca, Sola (2014: 16-24) – volume adottato dall'intervistato per la programmazione degli obiettivi e la pianificazione delle attività nelle classi – che prevede, prima degli *alfabetizzati* (A1), le seguenti sotto-categorie di analfabeti: i *prealfabeti* (Pre alfa 1), «adulti non scolarizzati, la cui lingua madre non è scritta o non è lingua di scolarizzazione nel Paese d'origine»; gli *analfabeti* (Alfa A1), «adulti che non sanno leggere e scrivere in lingua madre e non sono mai stati scolarizzati»; i *debolmente alfabetizzati* (Pre A1), «adulti che in lingua madre hanno avuto una scolarizzazione insufficiente (generalmente, meno di 5 anni di scuola) o hanno perduto in parte la comprensione alfabetica per la mancanza d'uso della letto-scrittura». Per una trattazione più ampia dei concetti di alfabetismo e analfabetismo e dei loro diversi livelli, cfr. Minuz, 2005: 13-35.

⁵² Com'è noto, l'apprendimento della lingua straniera o della L2 segue processi analoghi, indipendenti dall'area linguistica dell'apprendente (cfr. almeno Chini, 2005: 11-13). Esistono tuttavia, tra i materiali didattici di alcuni dei centri più attivi nella didattica a stranieri, come Ca' Foscari, Siena e Perugia, progetti specifici dedicati a singole aree (arabofoni, sinofoni, ecc.), e anche le grammatiche scolastiche stanno rapidamente adeguandosi alle nuove esigenze; cfr. almeno l'ultima edizione della fortunata grammatica di Marcello Sensi, *In chiaro. Materiali per l'insegnante*, Mondadori scuola, Milano, che nel capitolo 9 (*L'italiano per studenti non italofofoni*, pp. 153-174) presenta al docente le principali caratteristiche linguistico-culturali di tre gruppi linguistici diversi: arabofoni, sinofoni, ispanofoni. È d'altra parte evidente che la provenienza da un paese dove si usa una lingua neolatina (Romania, paesi latinoamericani) o dove l'alfabeto latino è usato nella scrittura (Albania, alcuni paesi slavi, ecc., ma anche le Filippine, considerando che la lingua *tagalog* ha ricevuto un importante apporto di superstrato, non solo nel lessico, dallo spagnolo dei colonizzatori) è un elemento di forte semplificazione per l'approccio didattico. Ben più complessa la situazione – pur se temperata dalla presenza di lingue ponte come il francese o l'inglese – degli apprendenti d'area mediorientale (paesi arabofoni del Maghreb e del Medio Oriente: Siria, ecc.; Iran, Iraq, ecc., dove si usa l'alfabeto arabo) e soprattutto di provenienza asiatica (India, Pakistan, ecc.; Cina).

buoni risultati sono stati riscontrati solo con chi possedeva già i concetti di scrittura e di lettura nella lingua d'origine.

Per gli analfabeti è previsto l'insegnamento graduale di fonemi, parole e frasi semplici – perlopiù formule conversazionali – tralasciando la grammatica e le riflessioni metalinguistiche, con il supporto del manuale *Piano piano* e di immagini ricercate in rete dal docente durante le lezioni per favorire la comprensione. Per i debolmente alfabetizzati e per gli apprendenti di livello A1 le lezioni prevedono l'utilizzo del manuale *Facile facile* di livello A1 e A2, e attività ideate dal docente con l'ausilio di materiali audiovisivi, come canzoni, video in rete e film⁵³.

Non possiamo ancora fare un bilancio complessivo, ma stiamo lavorando per raccogliere dati ancora più significativi statisticamente. Si può tuttavia sin d'ora azzardare qualche considerazione generale: per prima cosa, è molto difficile reperire le informazioni sui corsi e i dati aggiornati sugli iscritti; in secondo luogo, le stesse associazioni coinvolte mostrano impaccio e lentezza nel creare un coordinamento con la Rete e nel seguire il modello d'azione delle scuole romane illustrato sopra. Due i risvolti immediati di questo stato di cose. Il primo è la dispersione delle informazioni utili: se il ricercatore italiano, motivato da curiosità scientifica e dotato di tempo e di strumenti, anche linguistici (!), fatica a orientarsi, quali ostacoli troverà l'immigrato?⁵⁴ Il secondo è la frammentazione e lo spreco delle energie: le troppe fonti diverse, tra loro non sempre comunicanti, e l'assenza di un concreto coordinamento centrale indeboliscono l'intervento e rischiano di deprimere le tante iniziative, spesso meritorie, dei volontari e degli enti locali⁵⁵.

7. UN MANUALE PER STUDENTI STRANIERI: *FACILE FACILE*

Uno degli strumenti in uso nei corsi di italiano per stranieri delle associazioni di *Scuolemigranti* a Viterbo è *Facile facile*, un'opera in più volumi distinti per livello: *A0, livello principianti assoluti; A1, livello principianti; A2, livello elementare; B1, livello intermedio*; completano la collana i libri *A2 Test, esercitazioni per esame di lingua permesso di soggiorno CE, e EC, educazione civica*⁵⁶.

Gli autori, nelle introduzioni ai volumi, presentano l'opera come «uno strumento sintetico ed essenziale pensato per stranieri che hanno bisogno di imparare l'italiano, anche se non hanno propensione allo studio delle lingue e non sono abituati alla lettura, allo scrittura, allo studio in genere»; precisano che «*Facile Facile* non ha la pretesa di essere un manuale o un corso completo, ma uno strumento pratico e diretto che aiuti sia

⁵³ Borio, Rickler, 2011, e Cassiani, Mattioli, Parini, [2008], 2016. Per un'analisi di *Facile facile*, vedi più avanti, par. 7.

⁵⁴ Questa osservazione può rientrare anche nel contesto delle barriere linguistiche con cui si scontra un immigrato nel rapporto con la pubblica amministrazione, come evidenzia l'indagine compiuta da Argenziano, Sergio (in stampa) in relazione al sito del Comune di Milano.

⁵⁵ Anche da questo punto di vista la situazione è migliore in altre regioni: si vedano gli esempi raccolti nel volume di Favaro, 2011 a proposito di Toscana ed Emilia Romagna.

⁵⁶ L'iniziativa è nata nel 2009 dalla collaborazione tra Nina Edizioni e i docenti dell'ex CTP di Pesaro; in seguito all'evoluzione della normativa (una raccolta delle leggi di riferimento è disponibile all'indirizzo www.scuolemigranti.org/norme; per una sintesi si veda la sezione "Immigrazione e asilo" del sito del Ministero dell'Interno www.interno.gov.it), l'opera è stata rinnovata in modo tale da preparare gli apprendenti stranieri a sostenere l'esame obbligatorio che attesti la conoscenza dell'italiano a un livello A2 e della cultura civica nazionale (vedi più avanti, nota 65).

l'insegnante che gli studenti, con particolare riferimento ai CPIA e alle associazioni culturali e di volontariato», caratterizzato da un prezzo contenuto, tale da «consentire a tutti gli studenti di avere una guida semplice e ordinata».

In questa sede abbiamo scelto di commentare le edizioni del 2016 dei volumi *Facile facile A1, livello principianti* e *Facile facile A2, livello elementare*⁵⁷, presentandone la struttura e i contenuti. Sul modello di Mezzadri (2014), ci siamo soffermati sulla lingua delle consegne e sulla metalingua grammaticale⁵⁸, ricercando anche, nel passaggio da un'unità didattica all'altra e da un livello all'altro, gli elementi di continuità e l'eventuale aumento della complessità informativa e linguistica.

Il volume *A1* è strutturato nelle seguenti 8 unità: 1. *Ciao, buongiorno*; 2. *Come stai?*; 3. *La famiglia*; 4. *Che lavoro fai?*; 5. *La casa*; 6. *I mezzi di trasporto*; 7. *Il centro commerciale*; 8. *Cosa hai fatto?*. Ciascuna unità, che intende avere al contempo un approccio comunicativo e grammaticale senza trascurare la componente ludica, è a sua volta suddivisa nelle sezioni *Contenuti, Grammatica, Fonetica, Lessico, Gioco*⁵⁹.

Nelle sezioni “Contenuti” che aprono le unità sono riportati uno o più dialoghi che intendono rappresentare situazioni reali quotidiane: sono ad esempio simulate presentazioni e richieste di informazioni presso luoghi pubblici come supermercati e altri negozi o presso la fermata dell'autobus e la stazione ferroviaria.

Per quanto riguarda gli aspetti grammaticali, nelle prime tre unità – giudicate dagli autori, nell'introduzione al manuale, indispensabili per «proseguire nelle successive cinque unità, che diventano via via più complesse e presentano gli obiettivi fondamentali di un corso di livello A1» – sono affrontati i pronomi personali (prima *io-tu-lui/lei*⁶⁰, poi *noi-voi-loro*); i nomi (suddivisi in tre gruppi in base alla terminazione e distinti per numero); le combinazioni di verbi *essere/chiamarsi, essere/avere/chiamarsi/stare, andare/venire*⁶¹; il presente dei verbi in *-are*. Seguono, in ordine sparso nelle successive unità, gli articoli determinativi e indeterminativi; gli aggettivi qualificativi, dimostrativi e possessivi; la coppia *c'è/ci sono*; i verbi *fare, piacere e dire*; i verbi modali *dovere, potere e volere*; i verbi in *-isc* (questa la formula usata nel manuale); i verbi riflessivi; i verbi irregolari *sapere, rimanere, uscire, bere*; di nuovo il presente dei verbi in *-are*, e, in aggiunta, quello dei verbi in *-ere* e *-ire*; il passato prossimo con *essere* e *avere* e i participi passati non regolari; *stare* + gerundio.

Le schede di fonetica riguardano le lettere *c* e *g*, i “suoni” *sc* e *qu*⁶², le parole accentate e le doppie, mentre le sezioni lessicali presentano, con il supporto di immagini, i nomi di oggetti o di concetti legati alle situazioni presentate nei dialoghi di apertura; ad esempio,

⁵⁷ D'ora in avanti, in questo paragrafo, semplicemente *A1* e *A2*.

⁵⁸ L'analisi di Mezzadri (2014) della lingua di *Un giorno in Italia 1 e 2*, *Nuovo progetto italiano 1 e 2*, e *Affresco italiano A1 e A2* è stata condotta in relazione alle indicazioni del QCER, in particolare con l'obiettivo di valutare se i manuali considerati consentissero lo sviluppo dell'*autonomia* dell'apprendente; il nostro intento, considerando che *Facile Facile* è pensato per il lavoro in classe e prevede – in alcuni casi espressamente – l'intervento e la mediazione del docente, è solo descrittivo.

⁵⁹ Soltanto le unità 6 e 7 non contengono la sezione di fonetica.

⁶⁰ Nella quinta unità è presente l'approfondimento “Tu o lei?”, che spiega gli usi informali e formali degli allocutivi.

⁶¹ Le combinazioni coinvolgono alcuni verbi presenti nei dialoghi di apertura, presumibilmente quelli più attinenti ai temi delle unità.

⁶² Per *c*, *g* e *sc* si distingue tra “suono dolce” e “suono duro”, mentre per *qu*, che ha sempre un “suono duro”, si distingue tra le grafie *qu* e *cu*. Per tutti i suoni sono riportati le trascrizioni fonematiche tra barre oblique ed esempi di parole accompagnate da immagini.

nell'unità 5, la breve descrizione di un appartamento offre lo spunto per far conoscere i nomi dei più comuni oggetti di arredamento.

Tutte le sezioni sono accompagnate da esercizi; in aggiunta, nella parte “Gioco” vengono proposte attività ludiche da svolgere autonomamente (es. cruciverba, scrittura di una ricetta) o in gruppo (es. interviste, gioco del mimo).

Il volume *A2* è articolato nelle seguenti 6 unità: *La mia storia*; 2. *Buon lavoro!*; 3. *Come ti senti?*; 4. *La mia infanzia*; 5. *Prima e adesso*; 6. *Che sarà...*⁶³; ciascuna unità è a sua volta suddivisa nelle sezioni *Contenuti*, *Lessico e civica*, *Grammatica*, *Ma che strano*, *Test o croce*, *Intervallo*.

Le sezioni “Contenuti” riportano brevi testi su attività della vita quotidiana dai quali vengono estratti temi di educazione civica trattati nella sezione “Lessico e civica”; nell'unità 3, ad esempio, il racconto di un uomo che in seguito a un malore decide di andare al pronto soccorso e il suo dialogo con il medico sono seguiti da una scheda sul servizio sanitario nazionale italiano.

Le sezioni grammaticali si soffermano sulle preposizioni semplici, e, dopo un ripasso⁶⁴ degli articoli determinativi trattati nel manuale *A1*, sulle preposizioni articolate (distribuite tra le varie unità); spiegano i pronomi *lo-la-li-le*, *gli-le*, e *me-te*; esaminano nuovamente (già in *A1*) i verbi *avere/essere* per la formazione del passato prossimo e i participi passati non regolari, e affrontano la forma riflessiva, l'imperativo (anche negativo e irregolare), l'imperfetto e il futuro semplice (anche di alcuni verbi irregolari).

Le sezioni “Ma che strano”, messe in evidenza su uno sfondo colorato, presentano alcune particolarità della lingua italiana relative all'uso di *in* e *a*, ai nomi di professione in *-ista* e ai nomi maschili e femminili con desinenze diverse, ai verbi *andare/venire* e *piacere*, alle forme *ce l'ho/ce li ho/ce le ho* e ad alcune espressioni che nel manuale vengono qualificate come “strane”, cioè espressioni figurate o modi di dire frequenti nel parlato ma non nello scritto.

Le sezioni “Test o croce” preparano ai test ministeriali⁶⁵: includono un test di lettura e comprensione, un test di ascolto e comprensione (in fondo al volume sono disponibili le trascrizioni dei file audio scaricabili *online*), un test di educazione civica e un test di scrittura. Tali attività si aggiungono agli esercizi che accompagnano tutte le sezioni e alle attività ludiche proposte nell’“Intervallo”.

Nel complesso i due manuali categorizzano quindi le cinque parti variabili del discorso (articoli, nomi, pronomi, aggettivi e verbi) e una delle parti invariabili (le preposizioni; sono esclusi congiunzioni, avverbi e interiezioni⁶⁶). Tale classificazione, tuttavia, non riflette una trattazione completa di ogni singola parte del discorso; a differenza di una tradizionale grammatica per italiani, la sequenza non è rigida, né ciascuna parte è raccolta in una sezione ad essa dedicata⁶⁷: i diversi elementi

⁶³ Si noti l'accento acuto, così nell'indice; all'inizio dell'unità il titolo riporta invece l'accento grave.

⁶⁴ L'uso di “ripasso” nel titolo aiuta a richiamare un tema già trattato, ma il manuale non presenta in genere rinvii espliciti.

⁶⁵ Sulla normativa che ha introdotto l'obbligo per gli immigrati di certificare la conoscenza dell'italiano e per un'analisi dei test ministeriali, cfr. Sergio, 2011. Segnaliamo che almeno nell'introduzione di *A2* gli autori dichiarano espressamente di aver assunto quali riferimenti principali il QCER (Consiglio d'Europa, 2002) e le indicazioni del MIUR (*Linee guida*, 2012, 2013 e 2014, e *Vademecum*, 2010).

⁶⁶ Si consideri però che almeno le congiunzioni non ricorrono tra gli elementi grammaticali di cui le *Linee guida 2012* richiedono la conoscenza ad un livello A1-A2.

⁶⁷ Le parti del discorso non sono mai classificate in specifici comparti (la stessa categorizzazione di “parti del discorso” e la loro distinzione in “variabili” e “invariabili” è assente; per alcune osservazioni su questo tipo di lessico nell'italiano L2, cfr. Lo Duca, 2010) ma distribuite nelle varie sezioni del testo, e

grammaticali sono trattati gradualmente con il procedere delle unità didattiche a partire da testi su situazioni di interesse e di utilità per l'apprendente⁶⁸.

Alcuni elementi sono introdotti senza essere classificati; è il caso ad esempio degli avverbi (nella prima unità di *A1*, con un esercizio su *oggi, ieri, l'altro ieri, domani e dopodomani* si fa riferimento, indirettamente, agli avverbi di tempo), del concetto di desinenza (sono preferite formule quali “forme in” o “che finiscono con”; abbiamo trovato *desinenza* soltanto nell'unità 4 di *A2*, nel corso della spiegazione dell'imperfetto), e del modo infinito (i verbi sono presentati in tale forma, ma il modo non è mai classificato; il termine è usato raramente).

La metodologia adottata sembra dunque ricercare un equilibrio fra i tradizionali «approcci e metodi formalistici in cui la grammatica assume dimensioni ipertrofiche [...], che risentono della necessità di catalogare e raggruppare in categorie gli elementi strutturali della lingua» e gli approcci che «nel nome della priorità assegnata alla comunicazione, porta[no] al rifiuto delle categorie e in particolare della terminologia che permette di definire in astratto gli elementi grammaticali»⁶⁹. Sotto questo aspetto, favorendo la riflessione metalinguistica a partire da situazioni comunicative, *Facile facile* appare in linea con i più recenti modelli glottodidattici, secondo i quali la grammatica non deve prescrivere le norme dell'uso corretto della lingua, bensì descrivere i tratti ricorrenti della lingua effettivamente usata in varie situazioni⁷⁰. Allo stesso tempo, considerando che lo stesso QCER indirizza verso un approccio orientato all'azione (vedi sopra, nota 49) e che «la competenza morfosintattica dell'italiano L2 deve emergere dallo svolgimento di determinate azioni linguistiche e non da semplici e tradizionali quesiti grammaticali»⁷¹, le scelte degli autori possono essere ritenute frutto di una selezione motivata.

generalmente – soprattutto nel primo livello – non sono descritte in modo esplicito secondo le definizioni tradizionali. In alcuni casi la definizione è del tutto assente (ad esempio, nelle prime due unità di *A1* viene riportata la coniugazione di alcuni verbi e nella terza unità si distinguono i tre gruppi *-are*, *-ere* e *-ire* senza che sia mai data una definizione del *verbo*), mentre più spesso è preferito un approccio descrittivo (qualche esempio tratto da *A2*: «Nella lingua italiana ci sono piccole parole di due-tre lettere che si chiamano preposizioni semplici»; «Ogni verbo ha un participio passato, che si unisce ad *essere* o *avere* per formare il passato prossimo»). Non mancano tuttavia le eccezioni, come nel caso del passato prossimo (segue la definizione riportata in *A2*, un po' più articolata rispetto a quella data in *A1*: «Il passato prossimo è un tempo composto: vuol dire che è formato da due verbi. [...] Il passato prossimo è formato dal presente di *avere* o *essere* + il passato (participio passato) del verbo che vogliamo usare»), e nel confronto tra l'imperfetto e il passato prossimo (qui si nota un avvicinamento alle grammatiche tradizionali: come si spiega in *A2*, il primo indica che «L'azione è ripetuta, continuata, non conclusa», il secondo che «L'azione ha una durata precisa, è conclusa, finita»).

⁶⁸ Relativamente ai sostantivi, ad esempio, non c'è la tradizionale classificazione in nomi propri e nomi comuni, né si trovano ulteriori categorizzazioni. Nella seconda unità di *A1* i “nomi” sono suddivisi espressamente soltanto “in tre gruppi” in base alle terminazioni singolari in *-a* (femm.), in *-o* (masch.) e in *-e* (masch. e femm.), cui vengono fatte corrispondere, al plurale, le terminazioni in *-e* per i nomi del primo gruppo, e in *-i* per i nomi del secondo e del terzo gruppo; nell'unità 3 di *A2* il tema viene rapidamente richiamato mostrando alcune eccezioni, in particolare i nomi maschili con il plurale in *-a* e i nomi femminili in *-o* (sono inclusi gli accorciamenti *moto*, *foto*, *auto*). O, ancora, riguardo ai verbi, non ci sono tabelle riepilogative delle coniugazioni di tutti i tempi del modo indicativo trattati nel singolo manuale, ma solo tabelle singole “disperse” tra le unità.

⁶⁹ Mezzadri, 2014: 421-422.

⁷⁰ Sulla proposta di usare *corpora* paralleli per favorire un approccio di tipo induttivo che non imponga regole ma che consenta agli apprendenti stessi di scoprire le regolarità di una lingua, cfr. Ivanovska-Naskova, 2014.

⁷¹ *Sillabo A2*, 2012: 22 (citazioni dallo stesso documento in Sergio, 2011; cfr. anche Marello, 2016: 693).

Ci sembra interessante precisare che i titoli delle pagine interne, ad un confronto con gli indici, risultano in alcuni casi più ricchi di metalingua grammaticale. Ad esempio, in *A1*, il titolo “Il verbo FARE” che ci aspetteremmo di trovare a p. 36 corrisponde a “Verbi irregolari”, e il titolo “Dov’è” segnalato per la p. 45 corrisponde a “Dov’è la palla – espressioni di luogo”; in *A2* le formule “La preposizione *da/a/in/di/su* con gli articoli” sono seguite, rispettivamente alle pp. 25, 37, 49, 61 e 74, dall’aggiunta, tra parentesi tonde, di “preposizione articolata”. Non necessariamente potrebbe trattarsi di errori o di scelte dettate da esigenze di spazio; forse gli autori non hanno voluto appesantire l’indice, ma hanno preferito renderlo più pratico per la consultazione in caso di dubbi: uno straniero di livello prossimo o pari ad *A1* che non ricordasse come coniugare il verbo *fare*, ad esempio, difficilmente potrebbe trovare utile il rimando “verbi irregolari”. Tuttavia, interpretando in questa direzione le mancate corrispondenze tra gli indici e le pagine interne, non è chiaro perché non tutti i rimandi siano semplificati: nell’indice di *A1*, ad esempio, troviamo “I Pronomi (io-tu-lui/lei)”, senza l’indicazione della tipologia (neanche all’interno sono definiti *personali*), ma poi “Gli aggettivi possessivi”, senza alcuna esemplificazione (l’apprendente deve sfogliare l’unità 8 per capire che si tratta di *mio, tuo, suo, nostro, vostro, loro*).

Dal punto di vista grafico, sia *A1*, sia *A2*, rispettivamente di 96 e 80 pagine, si presentano ricchi di immagini e di tabelle a colori e mirano, attraverso l’ausilio di simboli, all’immediata riconoscibilità delle sezioni – che seguono la struttura tendenzialmente costante descritta sopra – e delle attività da svolgere: il titolo di ciascuna sezione è accompagnato da uno stesso simbolo ricorrente in tutte le unità – e in entrambi i manuali per le sezioni in comune – racchiuso in una forma esagonale a fondo colorato (es. una nuvoletta con tre puntini di sospensione all’interno su fondo rosso per la sezione “Lessico”, le lettere *abc* su fondo viola per “Grammatica”); le consegne sono sempre accompagnate da simboli – stabiliti e disambiguati in fondo agli indici iniziali dei volumi – che segnalano il tipo di attività da svolgere: una matita per “scrivere e completare”; un viso accompagnato da *bla bla* all’interno di una nuvoletta per “comunicare oralmente”; un occhio per “leggere con attenzione”; il simbolo della connessione *Wi-Fi* per “ascoltare tramite insegnante o www.ninaedizioni.it/audio”.

In aggiunta possono ricorrere altre icone (per le quali manca però una legenda, e alle quali non sempre è associato un titolo), come, in *A1*, una mano chiusa con l’indice puntato seguita da “osserva”; sia in *A1*, sia in *A2*, il segnale stradale di pericolo generico seguito da “attenzione” (o anche, solo in *A1*, da “attento”); in *A2*, un manoscritto e una penna racchiusi in un cerchio di colore azzurro per segnalare il riferimento a un articolo o a un testo di legge e una mano chiusa con il pollice rivolto verso il basso in un cerchio di colore rosso con l’avvertimento “Se non sai rispondere devi informarti di più sui documenti utili per soggiornare in Italia!”.

Il manuale *A1* è arricchito, alla fine di ciascuna unità, da un proverbio posto a piè di pagina, sopra all’indicazione del numero di pagina – che in entrambi i manuali è sempre riportato anche a lettere (es. “cinque 5”) – e prevede, prima dell’eserciziario finale, un breve test dal titolo “alla fine di questo libro cosa hai imparato?”. In *A2* i simboli, in combinazione con l’uso dei colori, sono usati anche per fini didattici, in particolare per distinguere, nell’unità 5, i verbi all’imperfetto da quelli al passato prossimo: i primi sono evidenziati in rosso e i secondi in blu, e sono rispettivamente accompagnati da un’onda rossa in orizzontale che segnala la continuità dell’azione e da una freccia blu diretta verso il basso che indica che l’azione è conclusa (per le spiegazioni che accompagnano

questi simboli e gli esempi vedi sopra, nota 67)⁷². In un esercizio dell'unità 1, invece, il rosso e il verde distinguono rispettivamente i nomi singolari dai nomi plurali.

Entrambi i volumi cercano di coinvolgere l'apprendente e allo stesso tempo di favorire il confronto culturale e la verifica linguistica anche attraverso richiami alla lingua e alle tradizioni del suo Paese di provenienza; concorrono ad esempio a tale fine le seguenti consegne⁷³:

- (1) Leggi e traduci nella tua lingua [A1: 22]
- (2) Scrivi gli ingredienti e la preparazione di una ricetta del tuo Paese [A1: 72]
- (3) Parla con i tuoi compagni: nel tuo Paese ci sono questi diritti e servizi? [A2: 46]

Questi esempi ci permettono di sottolineare una caratteristica delle consegne – generalmente numerate e su sfondo azzurro – di entrambi i testi: le forme imperative alla seconda persona singolare, che hanno l'effetto di coinvolgere direttamente lo studente.

Passando ad osservare i verbi, sulla base dell'analisi effettuata possiamo affermare che, in termini quantitativi, non c'è una differenza rilevante tra quelli usati nei due manuali: circa 40 in entrambi, con poche unità in più nel livello A2⁷⁴. Tra le forme in comune – e più ricorrenti – segnaliamo *ascoltare, completare, guardare, leggere, raccontare, rispondere, scegliere, scrivere, sottolineare, trovare, unire*; tra i verbi presenti solo in A1 e solo in A2 possiamo citare, rispettivamente, *abbinare e cerchiare*, e *descrivere e ribaltare*.

Sebbene il confronto tra i verbi possa già fornire qualche indizio sulla crescente complessità delle richieste⁷⁵, ai fini della nostra analisi ci sembra più interessante estendere lo sguardo alla formulazione delle consegne.

Nel manuale A1 prevalgono frasi semplici o singoli imperativi⁷⁶. Esempi:

- (4) Completa [A1: 5]
- (5) Riordina [A1: 6]
- (6) Rispondi [A1: 13]
- (7) Scrivi le domande [A1: 15]
- (8) Scrivi la nazionalità di ogni personaggio [A1: 7]

⁷² Tali scelte rientrano in una tendenza dei manuali scolastici che, dalla fine del XX secolo, hanno iniziato a curare molto l'apparato iconografico; sul rinnovamento dei testi scolastici cfr. Dardano, 2008 e 2012, e Telve, 2011: 196 e sgg.

⁷³ Gli esempi riportati da qui in avanti sono preceduti da una nostra numerazione progressiva per facilitare i rinvii interni e sono seguiti dall'indicazione del manuale e della pagina in cui si trovano. Abbiamo preferito omettere la numerazione delle consegne propria dei manuali perché non rilevante, salvo che negli esempi (25)-(28) che evidenziano la progressione delle richieste.

⁷⁴ Mezzadri, 2014: 425, segnala invece – nei manuali da lui presi in esame – un netto aumento nel ventaglio di verbi usati per le consegne nel passaggio dal primo al secondo livello.

⁷⁵ Tra i verbi di A2 assenti in A1 segnaliamo anche *controllare, corrispondere, parlare, riempire*, è però da sottolineare che, nel complesso, dei quattro verbi (alcuni già citati) che abbiamo individuato come – contrariamente alla maggioranza – non appartenenti al *Vocabolario di base*, tre si trovano in A1 (*abbinare, cerchiare, riscrivere*) e solo uno in A2 (*ribaltare*).

⁷⁶ Teniamo conto del fatto che determinati esercizi possono risultare facilmente comprensibili per chi è già scolarizzato e/o per chi proviene da Paesi con lingue tipologicamente vicine all'italiano. Diversa – anche davanti a consegne apparentemente semplici – è la situazione di chi è analfabeta e/o proveniente da un'area linguistica molto lontana da quella italiana o, anche, europea (vedi sopra, nota 52). Precisiamo che le consegne riportate in (4)-(7) ricorrono più di una volta nel manuale A1, ma come riferimento abbiamo indicato solo il numero di pagina della prima occorrenza.

Solo in qualche caso si trovano frasi coordinate. Esempi:

- (9) Metti il nome al posto giusto nella tabella e poi scrivi il plurale [A1: 18]
- (10) Leggi il testo e rispondi alle domande [A1: 73]

Ancor più raro è il ricorso a subordinate implicite, ad ellissi e a pronomi enclitici⁷⁷. Esempi:

- (11) Completa il dialogo seguendo il testo di Olga [A1: 23]
- (12) Guardando il menù, uno studente fa il barista e un altro [ø] il cliente⁷⁸ [A1: 67]
- (13) Riordina i verbi *essere* e *avere* e mettili nelle tabelle [A1: 83]
- (14) Forma il passato prossimo dei seguenti verbi (attenzione ai [ø] non regolari) [A1: 95]

Nel manuale *A2* si assiste invece a un aumento di complessità: le frasi pluriproposizionali sono più frequenti rispetto alle frasi monoproposizionali, le forme implicite sono più utilizzate, i verbi ospitano spesso pronomi enclitici e appaiono rinvii interni ed elementi deittici. Esempi:

- (15) Nel testo ci sono 9 verbi che iniziano con *mi*: sottolineali e scrivili qui [A2: 18]
- (16) Scrivi le risposte alle definizioni cercandole nel quadrato di lettere [A2: 29]
- (17) Guarda il testo di Rachida e le frasi dell'esercizio 5, poi scrivi almeno 10 azioni che hai fatto tu questa mattina⁷⁹ [A2: 19]
- (18) Completa con le lettere mancanti, guardando i disegni e gli spazi. Poi controlla le tue risposte ascoltando la canzone [A2: 53]

Molto più frequente è inoltre l'uso della metalingua grammaticale (in *A1* ne è un po' più ricco solo l'eserciziario finale, citato sopra, relativo a tutte le unità). Esempi:

- (19) Scrivi l'imperativo (forma con *tu* o *noi* o *voi*⁸⁰) dei verbi tra parentesi [A2: 36]
- (20) Trasforma l'imperativo nella forma negativa con *non* [A2: 36]
- (21) Metti la preposizione *a* con o senza articolo [A2: 37]
- (22) Trasforma le frasi dal presente all'imperfetto (azioni contemporanee) [A2: 48]
- (23) Completa con le preposizioni articolate *della – del – dello – dell'* [A2: 62]
- (24) Cerca nel testo i verbi al futuro e scrivili vicino al loro infinito [A2: 66]

Talvolta è possibile osservare nelle consegne alcune imprecisioni linguistiche, come, in *A2*, l'uso del verbo *guardare* per *leggere* in “Quali progetti hai per il futuro? Guarda le domande e scrivi i tuoi progetti, utilizzando il tempo futuro”, e anche in “Guarda le informazioni dello schema: conosci questi servizi? Parla in classe con insegnante e compagni”. In alcuni casi un difetto nella coerenza degli usi è forse motivato dalla

⁷⁷ Sono nostre, negli esempi da (11) a (18), l'indicazione delle ellissi con il simbolo ø tra parentesi quadre e la sottolineatura dei gerundi, dei pronomi enclitici e degli elementi deittici.

⁷⁸ Si noti qui, in (12), e più avanti, in (17), l'uso del verbo generico *fare* (di cui sono indicati alcuni usi – ad esempio *fare* nel senso di ‘lavorare come’ – nell'unità 4 di *A1*).

⁷⁹ Si noti qui, in (17), in aggiunta a quanto segnalato nella nota precedente, l'uso marcato del *tu*.

⁸⁰ L'unità 3 di *A2* riporta queste tre forme per l'imperativo.

volontà di semplificare le richieste o di variare il lessico: è il caso ad esempio di *questo*, alternato con *seguito*, e dell'attributo *giusto*, alternato a *esatto* e a *corretto*.

Gli esercizi tendono ad essere legati ai contenuti e agli aspetti grammaticali trattati nell'unità in cui si trovano, ma talvolta anticipano concetti trattati più avanti e al contempo richiamano – seppure quasi mai esplicitamente (vedi sopra, nota 64) – elementi già affrontati. È il caso ad esempio dell'esercizio 13 dell'unità 3 di *A2*, che chiede allo studente di scrivere, sotto ad alcune immagini, dove si trovano le indicazioni in esse contenute: le risposte implicano l'utilizzo delle preposizioni articolate – trattate fino a lì solo in parte – e in particolare di *sul*, oggetto dell'unità 6; allo stesso tempo viene richiesta la conoscenza del lessico dei mezzi di trasporto, tema dell'unità 6 del manuale precedente. Il participio passato, trattato nell'ultima unità di *A1*, viene affrontato nuovamente nella prima unità di *A2* e chiamato in causa nella quinta per un confronto con l'imperfetto.

Nel complesso è dunque evidente l'intento di mantenere una continuità all'interno delle singole unità, tra le unità di uno stesso manuale, e anche tra i due livelli.

Si cerca a volte una progressione anche nelle consegne. Esempi tratti dall'unità 5 di *A1*:

- (25) 1. Metti i nomi delle stanze nella piantina dell'appartamento di Mustafa [*A1*: 44]
- (26) 2. E adesso rispondi guardando la piantina dell'appartamento di Mustafa [*A1*: 45]

Ancora, dall'unità 4 di *A2*:

- (27) 9. Metti al posto giusto le parole di colore rosso presenti nel testo [*A2*: 44]
- (28) 10. Ora pensa a un insegnante che hai avuto nel passato, poi rispondi [*A2*: 44]

Vogliamo chiudere questa descrizione – inevitabilmente incompleta – con una rapida osservazione sui dialoghi: questi sono a volte arricchiti da interiezioni tipiche del parlato, ma i segnali discorsivi in generale, tuttavia, non sono molto frequenti. Ascoltando inoltre le registrazioni audio disponibili sul sito dell'editore – che si limitano a una lettura lenta e fedele al testo scritto – trapela una lingua tutt'altro che spontanea. La tendenza all'uso di materiale recitato e perlopiù privo di fenomeni conversazionali e di tratti tipici dell'oralità – nonostante l'importanza attribuita all'autenticità dell'*input* orale da recenti studi – risulta, come evidenziato in Gillani, Pernas (2014), una caratteristica di molti manuali per l'apprendimento di una lingua straniera⁸¹.

⁸¹ I due autori, nei manuali italiani e spagnoli analizzati, segnalano l'uso piuttosto frequente di segnali discorsivi e di elementi paralinguistici come modulazioni del tono della voce, risate, ecc., ma l'assenza, o la scarsa presenza, di sovrapposizioni, interruzioni, ripensamenti, ecc. Il risultato è un parlato forse più efficace didatticamente, ma poco realistico. D'altra parte, però, un conto è la rappresentazione – in fiction e corsi audiovisivi – del parlato reale, che non dovrebbe risultare artificioso; un conto è la sua traduzione negli esempi. In ragione di finalità didattiche, la spontaneità e il realismo pragmatico (con i fenomeni ricordati sopra) si possono ritenere, almeno in parte, sacrificabili, se non altro perché ostacolerebbero l'ascolto; le modalità della presa del turno di parola potrebbero tutt'al più rientrare negli oggetti di studio a livello molto alto, in quanto fatto dipendente da determinati usi culturali.

8. UNA SPERIMENTAZIONE DIDATTICA NELLE CLASSI PLURILINGUI E MULTICULTURALI DI VITERBO

La presenza straniera nelle scuole, se da un lato offre la possibilità di un arricchimento culturale, dall'altro pone continue sfide ai docenti che devono gestire una classe multilingue.

Il nostro obiettivo è quello di individuare i principali bisogni e le fasce più sensibili a Viterbo, e, anche in base alla disponibilità delle scuole e dei docenti, condurre in almeno due classi una sperimentazione didattica mirata a formare o a potenziare le capacità di scrittura degli alunni, indipendentemente dal livello di competenza dell'italiano.

Il modello che pensiamo di seguire trae spunto dal “percorso Charlot”, che Claudia Tarallo, dottoranda in Linguistica italiana all'Università “L'Orientale” di Napoli, ha sperimentato tra l'ottobre del 2015 e l'aprile del 2016 in tre scuole comprensive di Napoli, complessivamente in cinque classi di scuola superiore di primo grado (due prime, una seconda e due terze; cfr. Tarallo, 2016). La sperimentazione a sua volta ricalca uno dei modelli realizzati nel contesto del progetto “Osservare l'interlingua” promosso dal Comune di Reggio Emilia e dall'Università di Modena e Reggio Emilia⁸². Il percorso completo è articolato in moduli – da svolgere con cadenza regolare durante l'anno scolastico e da adattare in base ai bisogni degli alunni – che prevedono attività, da svolgere singolarmente e in gruppo, finalizzate alla pianificazione, produzione e revisione di un testo a partire da uno stimolo video di pochi minuti tratto dal film muto *Tempi moderni* (1936) di Charlie Chaplin.

Accanto a questo progetto di sperimentazione didattica, l'Università degli Studi della Tuscia sta concordando con il CPIA di Viterbo un programma di formazione e di aggiornamento dei docenti per la didattica dell'italiano L2 rivolta ad adulti e adolescenti. L'intento è quello di creare, nei prossimi anni, le condizioni per l'acquisizione di un *plafond* comune di competenze essenziali per la didattica agli immigrati, e di mettere le basi per favorire il raggiungimento di livelli superiori di conoscenza della lingua (B2, C1) da parte di immigrati residenti da tempo nel Viterbese⁸³.

Proviamo a fare un primo bilancio: il territorio tra l'alto Lazio e l'Umbria sud-occidentale risulta, sia pur per ragioni diverse, un laboratorio ideale di sperimentazione per la formazione linguistica dei nuovi italiani; in questo contesto, la provincia di Viterbo, interessata negli ultimi 20 anni da un cospicuo flusso di immigrazione trainato dalla vicinanza con la Capitale, potrebbe trarre giovamento da una più intensa e meglio coordinata serie di iniziative rivolte alla didattica dell'italiano agli adulti, anche per livelli di competenza superiori a quelli elementari, all'inserimento scolastico dei minori e alla formazione degli insegnanti.

⁸² Sito del progetto *Osservare l'interlingua*: interlingua.comune.re.it.

⁸³ Soprattutto dalle comunità più radicate nel territorio, come quella polacca e rumena, arriva da qualche anno la richiesta di corsi di perfezionamento nella conoscenza dell'italiano; gli immigrati svolgono infatti spesso, anche a causa delle ridotte competenze linguistiche, mansioni di livello inferiore al grado d'istruzione medio-alto con il quale sono arrivati in Italia (cfr. Chini, 2009: 287).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Affinati E., Lenzi A. L. (2011), *Italiani anche noi. Corso di italiano per stranieri. Il libro della scuola Penny Wirton*, Il Margine, Trento.
- Affinati E., Lenzi A. L. (2015), *Italiani anche noi. Il libro degli esercizi della scuola Penny Wirton*, Il Margine, Trento.
- Allora A., Colombo S., Marellò C. (2011), “I corpora VALICO e VINCA: stranieri e italiani alle prese con le stesse attività scritte”, in Maraschio N., De Martino D. (a cura di), *La Piazza delle lingue. L'italiano degli altri*, Atti (Firenze, 27-31 maggio 2010), Accademia della Crusca, Firenze, pp. 49-61.
- Amoruso M., D'Agostino M. (in stampa), *Analfabeti plurilingui. Prospettive della ricerca e modelli di didattica*, in Atti del XIV Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Madrid, 4-6 aprile 2016).
- Argenziano R., Sergio G. (in stampa), “La comunicazione a stranieri nel sito del Comune di Milano”, in corso di stampa negli atti del Convegno *Comunicare cittadinanza nell'era digitale* (Milano, 2 dicembre 2016).
- Bagna C., Barni M., Siebetchu R. (2004), *Toscane favelle: lingue immigrate nella provincia di Siena*, Guerra, Perugia.
- Bagna C., Barni M., Vedovelli M. (2007), “Italiano in contatto con lingue immigrate: nuovi modelli e metodi per il neoplurilinguismo in Italia”, in Consani C., Desideri P. (a cura di), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Carocci, Roma, pp. 270-289.
- Bagna C., Casini S. (2012), “Linguistica educativa e neoplurilinguismo nelle scuole italiane: la mappatura della diversità linguistica e la gestione delle immagini del contatto”, in Ferreri S. (a cura di), *Linguistica educativa* (SLI 55), Atti del XLIV Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Viterbo 27-29 settembre 2010), Bulzoni, Roma, pp. 225-236.
- Balboni P. E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino.
- Borio M., Rickler P. (2011), *Piano Piano. Percorso di avvicinamento alla lingua italiana per adulti stranieri. Primo incontro con l'alfabeto*, in collaborazione con la Fondazione Migrantes, Guerini e Associati, Milano.
- Borri A., Minuz F., Rocca L., Sola C. (2014), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino-Bologna.
- Borrini C. (a cura di) (2014), *Notiziario. Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A. S. 2013/2014*, MIUR – Ufficio di Statistica, ottobre 2014:
www.istruzione.it/allegati/2014/Notiziario_Stranieri_13_14.pdf.
- Borrini C. (a cura di) (2015), *Notiziario. Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A. S. 2014/2015*, MIUR – Ufficio di Statistica, ottobre 2015:
www.istruzione.it/allegati/2015/Notiziario_Alunni_Stranieri_1415.pdf.
- Caritas Italiana e Fondazione Migrantes (a cura di) (2015), *XXIV Rapporto Immigrazione 2014. Migranti, attori di sviluppo*, Tau, Todi. Sintesi e schede regionali disponibili in rete all'indirizzo:
www.caritasitaliana.it/materiali//Pubblicazioni/libri_2015/Rapporto_Immigrazione/sintesi_rapportoimmigrazione2014_quadroregionale.pdf.
- Cassiani P., Mattioli L., Parini A. ([2008], 2016), *Facile facile. Libro di italiano per studenti stranieri* [6 voll.], Nina Edizioni, Pesaro.

- Catarci M., Fiorucci M., Trulli M. (2014), *L'ABC della cittadinanza. Indagine sulle Scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*, Franco Angeli, Milano.
- Catarci M., Fiorucci M., Trulli M. (2016), "Una pratica di pedagogia militante nel contesto romano e laziale: la rete "Scuolemigranti"", in Centro Studi e Ricerche IDOS (a cura di) in collaborazione e con il supporto dell'Istituto di Studi Politici San Pio V, *Osservatorio Romano sulle migrazioni. Undicesimo Rapporto*, Edizioni IDOS, Roma, pp. 74-80.
- Centro Studi e Ricerche IDOS (a cura di) (2016), in collaborazione e con il supporto dell'Istituto di Studi Politici San Pio V, *Osservatorio Romano sulle migrazioni. Undicesimo Rapporto*, Edizioni IDOS, Roma.
- Chini M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Chini M. (2009), "L'italiano L2 nel repertorio delle nuove comunità alloglotte: riflessioni su alcune dinamiche in atto", in Consani C. et alii (a cura di), *Alloglossie e comunità alloglotte nell'Italia Contemporanea. Teorie, applicazioni e descrizioni, prospettive*, Atti del XLI congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Pescara, 27-29 settembre 2007), Bulzoni, Roma, pp. 279-315.
- Colombo M., Ongini V. (a cura di) (2014), *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici*, Quaderni Ismu, Milano.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, traduzione di Quartapelle F., Bertocchi D., La Nuova Italia, Firenze-Oxford.
- Dardano M. (2008), "Capire la lingua della scienza", in Dardano M., Frenguelli G. (a cura di), *L'italiano di oggi*, Aracne, Roma, pp. 173-188.
- Dardano M. (2012), "La testualità nella lingua della scienza: analisi di manuali scolastici" in Nesi A., De Martino D. (a cura di), *Lingua italiana e scienze*, Atti del Convegno internazionale (Firenze, 6-8 febbraio 2003), Accademia della Crusca, Firenze, pp. 81-94.
- De Mauro T. (1996), "Seimila lingue nel mondo", in Maria de Lourdes Jesus, *Racordai: vengo da un'isola di Capo Verde = sou de uma ilha de Cabo Verde*, illustrazioni di Maria Alice Fernandes, Roma, Sinnos, 1996, pp. 3-4.
- Del Bono F., Nuzzo E. (2015), "L'insegnamento della pragmatica italiana su LIRA: come reagiscono gli utenti?", in *Italiano LinguaDue*, n. 2, pp. 1-12: riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/6823.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015), *Insegnare italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Faloppa F. (2011), *Razzisti a parole (per tacer dei fatti)*, Roma-Bari, Laterza, 2011
- Farinelli F. (2015), "La partecipazione degli stranieri alle opportunità di istruzione ed educazione degli adulti", in Santagati M., Ongini V. (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale A. S. 2013/2014*, Milano, Fondazione ISMU-MIUR, pp. 101-109.
- Favaro G. (2000), *Il mondo in classe. Dall'accoglienza all'integrazione dei bambini stranieri a scuola*, N. Milano, Bologna.
- Favaro G. (2011), *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, Firenze.
- Ghezzi C., Guerini F., Molinelli P. (a cura di) (2004), *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*, Atti del Convegno-Seminario (Bergamo, 23-25 giugno 2003), Guerra, Perugia.

- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Gillani E., Pernas P. (2014), "La trasmissione del parlato nei libri di testo di italiano LS: dall'oralità madrelingua all'input orale", in Garavelli E., Suomela-Härmä E. (a cura di), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*, Atti del XII Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Helsinki, 18-20 giugno 2012), Cesati, Firenze, vol. II, pp. 461-469.
- Giovannini G. (2014), "La riuscita scolastica: una questione di tutti", in Ongini V., Rondanini L. (a cura di), *Prove di futuro: cittadinanza e seconde generazioni*, Erickson, Trento, pp. 115-120.
- Gonnella P. (2014), *Detenuti stranieri in Italia: norme, numeri e diritti*, Editoriale scientifica, Napoli.
- Gualdo R. (2014), "Il 'parlar pensato' e la grammatica dei nuovi italiani: spunti di riflessione", in *Studi di Grammatica Italiana*, vol. 33, pp. 223-254.
- Ivanovska-Naskova R. (2014), "Il corpus parallelo italiano-macedone come strumento nella didattica dell'italiano LS", in Garavelli E., Suomela-Härmä E. (a cura di), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*, Atti del XII Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Helsinki, 18-20 giugno 2012), Cesati, Firenze, vol. II, pp. 471-479.
- Linee guida* (2012), Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'istruzione, *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana. Indicazioni per l'articolazione dei livelli A1 e A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue in competenze, conoscenze e abilità*, a cura della Direzione Generale per l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni – Ufficio IV:
hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/3b5d54f5-4092-40d2-9685-f31f97ee41fe/linee_guida.pdf.
- Linee guida* (2013), Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'istruzione, *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione, di cui all'articolo 3 del DPR 179/2011. Indicazioni per la declinazione delle conoscenze di cui all'art. 2, comma 4, lettere b) e c) del DPR 179/2011*, a cura della Direzione Generale per l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni – Ufficio IV:
hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/76a7a576-1673-4121-985e-26e0add868f9/prot988_13.zip.
- Linee guida* (2014), Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'istruzione, *Linee guida (ai sensi dell'art. 5, comma 4 dell'Accordo Quadro Ministero dell'Interno-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 7 agosto 2012. Criteri per lo svolgimento del test di conoscenza della cultura civica e della vita civile in Italia (artt. 5 e 6, D.P.R. 179/2011)*, a cura della Direzione Generale per l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni:
www.trevisolavora.it/guidastranieri/documenti/linee_guida_test_cultura_civica.pdf.
- Lo Duca M. G. (2010), "Quale lessico per facilitare la riflessione formale sull'italiano L2?", in Caon F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, UTET, Torino, pp. 180-191.

- Luisse M. C. (2004), “Studenti stranieri e successo scolastico: per una scuola plurilingue e multiculturale”, in Serragiotto G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Utet Libreria, Torino, pp. 45-55.
- Magistrali G. (2014), “Il ruolo degli enti locali, dell’associazionismo, del volontariato”, in Ongini V., Rondanini L. (a cura di), *Prove di futuro: cittadinanza e seconde generazioni*, Erickson, Trento, pp. 165-169.
- Marello C. (2016), “La didattica dell’italiano”, in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlino/Boston, pp. 686-706.
- Mezzadri M. (a cura di) (2006), *Integrazione linguistica in Europa, Il quadro comune di riferimento per le lingue*, UTET Università, Torino.
- Mezzadri M. (2014), “Lingua come fine o come mezzo? Il rapporto tra la metalingua e lo sviluppo di competenze non linguistiche in alcuni manuali di italiano come LS”, in Garavelli E., Suomela-Härmä E. (a cura di), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell’italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*, Atti del XII Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Helsinki, 18-20 giugno 2012), Cesati, Firenze, vol. II, pp. 417-431.
- Minuz F. (2005), *Italiano L2 e l’alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma.
- NM 2014, vedi Borrini C. (a cura di) (2014).
- NM 2015, vedi Borrini C. (a cura di) (2015).
- Nuzzo E., Gauci P. (2012), *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*, Carocci, Roma.
- Palermo M. (2009), *Percorsi e strategie nell’apprendimento dell’italiano lingua seconda: sondaggi su Adil2*, Guerra, Perugia.
- Palermo M. (2015), *Linguistica italiana*, Il Mulino, Bologna.
- Palermo M., Barni M. (2010), “Multilinguismo in Italia: nuove minoranze, lingue dell’immigrazione”, in Maraschio N., De Martino D., Stanchina G. (a cura di), *La Piazza delle lingue. Esperienze di multilinguismo in atto*, Atti (Firenze, 21-23 maggio 2009), Accademia della Crusca, Firenze, pp. 159-176.
- Petrocelli E. (2011), *Italiano e alunni stranieri nella scuola del secondo ciclo: lo sviluppo della competenza testuale*, Pacini, Pisa.
- PIS, *Protocollo d’intesa per l’istituzione di: Scuolemigranti, Rete delle scuole di italiano per l’integrazione linguistica e sociale dei migranti*:
retescuolemigranti.files.wordpress.com/2012/10/rete-protocollo-solo-testo.pdf.
- Piva P. (2016), “La Rete Scuolemigranti e l’integrazione linguistica degli immigrati nel Lazio”, in Centro Studi e Ricerche IDOS (a cura di) in collaborazione e con il supporto dell’Istituto di Studi Politici San Pio V, *Osservatorio Romano sulle migrazioni. Undicesimo Rapporto*, Edizioni IDOS, Roma, pp. 65-73.
- Santagati M. (2014), “La scuola”, in Fondazione Ismu (a cura di), *Ventesimo rapporto sulle migrazioni: 1994-2014*, Franco Angeli, Milano, pp. 117-136.
- Santagati M., Ongini V. (a cura di) (2015), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale A. S. 2013/2014*, Fondazione ISMU-MIUR, Milano.
- Savino M. (a cura di) (2014), *Oltre lo ius soli. La cittadinanza italiana in prospettiva comparata*, a cura di M. Savino, Edizioni Scientifiche, Napoli.
- Scuolemigranti (2014), *Approdi. Rete per l’inclusione scolastica delle seconde generazioni*, Rete Scuolemigranti, Roma:
http://www.scuolemigranti.org/wp-content/uploads/2014/06/Approdi_Scuolemigranti.pdf

- Sergio G. (2011), “Un lasciapassare per l'Italia. La legge Maroni e l'obbligo del test di italiano per stranieri”, in *Italiano LinguaDue*, vol. 3, 1, pp. 53-64:
riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1228.
- Serianni L. (2015), “Interpretare e produrre un testo argomentativo: alcune riflessioni operative”, in Clementi F., Serianni L. (a cura di), con introduzione di Tullio De Mauro, *Quale scuola? Le proposte dei lincei per l'italiano, la matematica, le scienze*, Laterza, Roma-Bari, pp. 47-61.
- Sillabo A2 (2012), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A2*, a cura degli Enti certificatori dell'italiano L2, con la collaborazione di Ambrosio S., Arcangeli M., Barni M., Grego Bolli G., Luzi E., Masillo P., Menzinger C., Orletti F., Rocca L., retescuolemigranti.files.wordpress.com/2011/09/sillabo-a1.pdf.
- Tabusi M. (2004), *Il fenomeno migratorio nello spazio linguistico italiano: una prospettiva geografica*, in Bagna C., Barni M., Siebetchu R., *Toscane favelle: lingue immigrate nella provincia di Siena*, Guerra, Perugia, pp. 105-112.
- Tarallo C. (2016), “La tecnica del *film retelling* nella didattica della scrittura”, in Gualdo R., Telve S., Clemenzi L. (a cura di), *Nuove tecnologie e didattica dell'italiano e delle materie umanistiche*, Vecchiarelli, Manziana, pp. 113-125.
- Telve S. (2011), “Comunicazione e discorso specialistico”, in Gualdo R., Telve S., *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma, pp. 181-216.
- Vademecum (2010), Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'istruzione, *Vademecum (ai sensi della nota n 8571 del 16 Dicembre 2010 del Ministero dell'interno). Indicazioni tecnico-operative per la definizione dei contenuti delle prove che compongono il test, criteri di assegnazione del punteggio e durata del test*, a cura della Direzione Generale per l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni – Ufficio IV:
hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/d6686cab-4f36-4c32-acb3-97f2090ead92/vademecum.pdf.
- Vedovelli M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida Salutare*, Carocci, Roma.

SITOGRAFIA

Di seguito la lista di alcuni siti di didattica della lingua italiana a stranieri:

centrocome.it

istruzione.comune.modena.it/memo

lira.unistrapg.it/?q=node/1006

parliamocichiaro.ismu.org

parliamoitaliano.altervista.org

www.bbc.co.uk/languages/italian/index.shtml

www.educational.rai.it/ioparloitaliano/corso.htm

www.italianoinfamiglia.it

www.italianol2.info

www.oneworlditaliano.com/italiano/corso-di-italiano.htm

www.puntolingua.it/esercizi_intro_ita.asp

www.scudit.net/mdindice.htm

www.unistrapg.it/l2o

www.viv-it.org/didattica-italiano/percorsi-linguistico-didattici