

Lorenzo Rocca

(Università per Stranieri di Perugia – CVCL)

Requisiti linguistici e politiche migratorie: l'approccio del LAMI e il Progetto "Italiano, lingua nostra"

1. Lo scenario europeo

Tra il 2002 e il 2011 la percentuale dei Paesi membri del Consiglio d'Europa che prevede test con finalità migratorie è cresciuta in maniera sensibile, passando dal 29% al 75%: dai test per il permesso di soggiorno, alle prove di lingua per la richiesta della Carta CE (lungo soggiorno), oltre agli esami necessari per l'accesso al *welfare* e terminando con i test legati alla richiesta della cittadinanza.

In seno all'ALTE¹, il gruppo di ricerca LAMI² lavora da un decennio con l'obiettivo di monitorare tale fenomeno, fornendo motivi di riflessione, strumenti d'indagine ed analizzando dati concernenti le somministrazioni dei test che coinvolgono in particolare i cittadini di Paesi Terzi³.

Il risultato di tale monitoraggio è descritto nella tabella (Fig. 1), che fotografa la situazione macro europea. Nelle colonne 2, 3 e 4 si trova l'indicazione del test richiesto rispettivamente per il permesso, per il lungo soggiorno e per la cittadinanza dai Paesi elencati nella prima colonna (fra parentesi tonde, la data dalla quale vige la normativa).

1.1. Livelli del Quadro e KoS

L'obiettivo della *survey* sintetizzata dalla tabella è quello di "sciogliere" la percentuale di cui sopra (relativa al 2011), illustrando scenari attuali, *leit motive* in essere e cercando di anticipare andamenti nel breve, medio e lungo termine. Relativamente al livello linguistico, si passa dall'A1.1 della Francia (Beacco 2006)

¹ *Association of Language Testers in Europe*: oggi consta di 34 membri istituzionali, con 27 lingue rappresentate.

² *Language Assessment for Migrants' Integration*.

³ Il LAMI non vuole unicamente rivolgersi agli addetti ai lavori, agli esperti di *language testing*, agli insegnanti, ma si propone di supportare anche i politici, come testimonia la pubblicazione del *Booklet, Language tests for social cohesion and citizenship: An outline for policymakers* (tradotto in inglese, francese, tedesco, bulgaro ed italiano e disponibile nel sito del Consiglio d'Europa, www.coe.int/lang).

al B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento⁴ previsto dalla Danimarca, ma mediamente, il livello più richiesto - pur con significative eccezioni - è l'A2.

Figura 1 – Test con finalità migratorie: lo scenario europeo

PAESE	INGRESSO	LUNGO SOGGIORNO	CITTADINANZA	PERCORSO FORMATIVO
Germania	A1 (2007)	B1 (2005)	B1 (2008)	Obbligatorio
Austria		A2 (2006)	B1 (2011)	Obbligatorio
Danimarca	A1 - + KoS (2010)	A2/ B1/B2 (2003)	B2 + KoS (2006)	Obbligatorio
Francia	A1.1 + KoS (2008)	A1.1 (2007)	B1 (2011)	Obbligatorio
Grecia		A1-A2 (2005)	Intervista (2004)	Opzionale
Italia	A2 parlato + KoS (2012)	A2 senza parlato (2011)		?
Olanda	A1- + KoS (2006)	A2 (2007)	A2 (2007)	
Gran Bretagna	A1 (2011)		B1 (2005)	Opzionale
Estonia		B1 (1993)	B1 (1995)	
Ungheria			B1 + KoS (1993)	Opzionale
Repubblica ceca		A1 (2009)	Intervista (1993)	Opzionale
Slovenia			B1 (2008)	Opzionale

In molti casi è presente l'acronimo KoS (*Knowledge of Society*), a testimonianza del fatto che, accanto alla lingua, in molti Stati viene spesso indagata (in maniera contestuale o parallela) anche la conoscenza della società. Ciò avviene attraverso prove caratterizzate dalla presenza di una gamma piuttosto eterogenea di *topic*: da elementi di civiltà e diritto a lineamenti di storia e geografia, alla presentazione di usi, costumi e tradizioni legate al Paese ospitante.

Del caso Italia si parlerà diffusamente più avanti, insistendo soprattutto sul punto interrogativo presente nella stessa tabella in corrispondenza della cella relativa al percorso formativo (quarta colonna): proprio l'ultima colonna rappresenterà l'oggetto di maggiore interesse per il presente contributo.

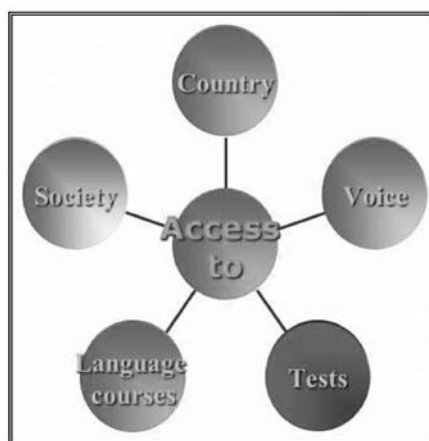
1.2. Integrazione e accesso

Un'analisi più profonda della stessa Fig. 1 consente di evidenziare in maniera netta un *trend* che storicamente ha già interessato i Paesi della "Vecchia Europa" e che, presumibilmente, toccherà anche quelli della cosiddetta Europa allargata ad Est: il riferimento è al passaggio da test legati all'ottenimento della cittadinanza

⁴ Consiglio d'Europa, (2002), di seguito Quadro.

a test per il primo accesso. Proprio il termine *access* può essere ritenuto chiave al fine di presentare in maniera efficace il complesso percorso di integrazione del migrante. Il diagramma elaborato dal LAMI (Fig. 2) pone l'attenzione sui vari significati, non solo metaforici, della parola: accesso nel senso di entrata, primo ingresso nel Paese ospitante; ma anche accesso visto come chiave sociale, per aprire la porta dell'inclusione e non dell'assimilazione; accesso, poi, come accessibilità di percorsi formativi e valutativi *ad hoc*; ed infine accesso alla voce, in termini di diritto alla centralità dell'apprendente, anche dal punto di vista del *feedback* che lo stesso deve poter dare (Rocca 2011).

Fig. 2 – Significati non solo metaforici del termine access



2. *La panacea dei test*

La tabella e il diagramma (Fig. 1 e 2) conducono ad una profonda riflessione che, in maniera assolutamente non demagogica, deve muovere dalle seguenti domande: i governi hanno il diritto di imporre una lingua? I test linguistici obbligatori risolvono il problema della sicurezza e dell'integrazione? Cosa s'intende poi per integrazione?

Van Avermaet (2009) sottolinea a proposito come tale concetto sia piuttosto vago e cambi al variare di luogo e tempo: multiformi infatti sono le esigenze e i bisogni⁵ dell'"integrando"; bisogni ed esigenze che si presentano come somma tra sapere, saper essere e saper fare.

⁵ Demetrio propone una tripartizione dei bisogni dell'adulto distinguendoli in: adattativi (tesi all'integrazione nel nuovo tessuto sociale); trasformativi (finalizzati in genere ad un miglioramento

La classe politica, invece, impone test per migranti, presentandoli come crocevia per l'integrazione *tout court*; le pubbliche amministrazioni amano i test, a prescindere, perché discriminano in maniera netta e inequivocabile, ponendo un punto di taglio e tracciando uno spartiacque chiaro fra chi è dentro e chi è fuori.

2.1. Criticità e costrutto

Secondo il punto di vista appena esposto, i test rappresentano uno strumento di potere relativamente semplice e facilmente utilizzabile, ma non privo di potenziali criticità, riassumibili nel conflitto fra orientamenti politici ed utilizzo distorto delle prove: da test di competenza a test di controllo, contenimento e sbarramento dei flussi migratori, secondo una visione non certo europeista⁶, bensì marcatamente herderiana⁷.

Partendo da tali considerazioni, appare doveroso recuperare innanzitutto il costrutto teorico di qualsivoglia tipologia di test, definibile in termini di strumento di misurazione, avente come obiettivo quello di elicitarne un campione di *performance*, un comportamento, vale a dire fornire una misura che funga da indicatore della competenza.

2.2. Equità ed eticità

Ciò premesso, è parimenti doveroso domandarsi se il test sia equo e sostenibile per il candidato; se garantisca l'eticità richiesta⁸; se sia rapportato e appropriato ai bisogni dell'utenza di riferimento e, nel caso specifico di test linguistici aventi come *benchmark* il Quadro, se sia adeguato al livello i cui saper fare si dichiarano

delle condizioni di vita); riproduttivi (atti cioè a consolidare precedenti esperienze) in base ad una prospettiva che si presenta come duplice: conservativa (ricongiungimento nucleo familiare, non abbandono delle radici e dell'identità culturale) e contestualmente innovativa (Demetrio 1997).

⁶ *La diversità è ricchezza*, recita la Costituzione europea.

⁷ *Nel Trattato sull'origine della lingua* (1772), Herder rompe con la visione cosmopolita propria dell'illuminismo presentando la lingua nazionale come originale e peculiare, come pianta che cresce e si sviluppa nel pieno rispetto della terra nella quale ha messo le radici. La lingua determina il carattere nazionale e tale carattere – secondo il filosofo tedesco – non deve avere “mescolanze estranee”, tanto che l'introduzione di influssi stranieri si configura come evento assolutamente negativo per la lingua stessa e, conseguentemente, per lo spirito della nazione.

⁸ Sul concetto di equità ed eticità di una prova, cfr. codice etico ILTA (www.ilta.int), con particolare riferimento ai due principi cardine:

1. Principio di giustizia: stessi risultati per persone con stesse abilità.
2. Principio di beneficio: il test dovrebbe portare beneficio all'intera società.

essere oggetto di indagine della prova (Grego Bolli 2006; North 2002).

L'articolo 42 della Costituzione italiana sancisce che “la proprietà è riconosciuta e garantita dalla legge [...] allo scopo di assicurarne la funzione sociale e di renderla accessibile a tutti”. Rispetto a quanto sopra esposto, appare fondamentale trasferire tali concetti di funzione sociale e di accessibilità alla proprietà del “pezzo di carta” attestante l'esito del test.

3. *La qualità dell'attestazione formale delle competenze*

In ultima analisi, le domande da porsi e a cui dare risposta sono: quando un test con finalità migratorie è accessibile? Quando l'attestazione cartacea consegnata al cittadino migrante ha una propria valenza sociale, non limitata all'assicurare il mero adempimento di obblighi di legge? Si potrebbe rispondere, quando è di qualità⁹.

3.1. *Standard e impact study*

La risposta di cui sopra potrebbe apparire magari scontata, ovvia, ma al contempo esaustiva nella sua semplicità ed immediatezza. Esaustiva nella misura in cui sottenda una serie di considerazioni legate, in via preliminare, alla necessità di prevedere il rispetto di standard condivisi (Saville 2011) dalla comunità scientifica di riferimento e contemplati dalla letteratura di settore¹⁰; ancora, esaustiva a

⁹ Cfr. ALTE *Quality Management System* (2010) www.alte.org.

¹⁰ Si declinano di seguito i 17 MS (minimum standard) dell'ALTE.

1. L'esame è basato su un costrutto teorico, su un modello di competenza linguistico-comunicativa?
2. È possibile descrivere gli obiettivi e il contesto di uso dell'esame?
3. Quali sono i criteri di selezione degli *item writers* e degli esperti chiamati alla revisione delle prove?
4. In che misura sono comparabili successive somministrazioni a parità di livello testato?
5. In che modo è comprovata l'evidenza del collegamento fra esami e referenziali esterni?
6. Quali informazioni sono inviate ai Centri d'esame accreditati e come ci si relaziona con essi?
7. In quale misura è garantita la sicurezza delle procedure?
8. Quali sono i supporti al sistema di somministrazione dell'esame?
9. Quali misure sono previste per la garanzia della praticabilità?
10. In che modo viene assicurata la sostenibilità e l'accessibilità all'esame ai candidati con bisogni speciali?
11. Il sistema di attribuzione del punteggio garantisce affidabilità?
12. In che modo è condotta l'analisi statistica dei dati?

patto che implichi la validità dei risultati dell'esame, con particolare riferimento alla validità consequenziale¹¹: vale a dire allo studio degli effetti, delle conseguenze della prova per ogni singolo candidato migrante e, in una visione più ampia, per i vari soggetti coinvolti nell'iter valutativo (Hawkey 2006). Sottoporre l'intero percorso ad un processo di validazione a posteriori risulta infatti imprescindibile, anche e soprattutto in contesti migratori, laddove cioè il mettere in atto rigorose procedure di buona prassi nella costruzione dei test linguistici rimane fondamentale (Davies 1990; McNamara 2000, 2006), ma si rivela come non più sufficiente; bisogna infatti riflettere sull'impatto del test a livello sociale¹², come ricorda Shoahmy:

Most research of the past two decades, starting from Messick, demonstrated that the introduction of tests is not an isolated event; rather it is anchored in political motivations and intentions. Research also shows that these tests lead to impacts, in the form of intended and unintended consequences.
(Shoahmy 1993:87).

3.2. *Unicità del percorso*

Rispetto degli standard procedurali, validazione dei risultati e studio dell'impatto non sono ancora sufficienti per assicurare qualità alle attestazioni delle competenze in contesti migratori: ultima *conditio sine qua non* è rappresentata dalla necessità di prevedere il momento valutativo come evento non isolato, non slegato da percorsi formativi.

Corso ed esame - questo è il punto di vista del LAMI - dovrebbero apparire come tappe coerenti e sequenziali di un *continuum*, dove l'approccio alla verifica riflette l'approccio alla didattica dell'italiano L2; dove gli obiettivi dell'insegnante e dell'esaminatore corrispondono (Vertecchi 1995), nel duplice riferimento comune dato dalla cornice del Quadro e dall'analisi condivisa dei bisogni dell'utenza.

4. *Il caso Italia*

In Italia l'introduzione del requisito linguistico, attraverso il cosiddetto "Pac-

13. Come viene assicurata la limitazione dei *bias*?

14. Il campione di popolazione oggetto di *pre-testing* è rappresentativo?

15. Quali sono le modalità di comunicazione dei risultati ai Centri ed ai candidati?

16. In che modo si provvede alla divulgazione delle informazioni riguardanti le Specificazioni?

17. Quali sono i supporti dati per la corretta interpretazione dei risultati d'esame?

¹¹ Sul concetto di validità, con particolare riferimento al supposto legame tra *language test performance* e *language use*, cfr. Weir (2004).

¹² In merito al concetto di impatto: cfr. Bachman (2011).

chetto Sicurezza”, non è stato parallelamente accompagnato dall’introduzione di un adeguato percorso formativo per i migranti.

4.1. A2 “a tappe”

Le norme contenute nel “Pacchetto” ben si inquadrano nell’ambito del già mutato atteggiamento del nostro Legislatore¹³ in termini di giurisprudenza migratoria¹⁴, guardando inequivocabilmente a quel livello A2 mediamente richiesto in Europa¹⁵; ma, nel posizionare l’asticella del dentro/fuori in linea con il raggiungimento di tale livello, l’impianto legislativo adotta una linea inaspettata e del tutto particolare; la si potrebbe infatti definire una linea verso un A2 “a tappe”. Se da una parte, infatti, l’Accordo di Integrazione¹⁶ rivolto ai cittadini neoarrivati¹⁷ mira ad indagare le competenze A2 limitatamente all’interazione orale, il Decreto 4 giugno 2010¹⁸, che interessa i richiedenti carta CE¹⁹, punta dall’altra alla verifica delle abilità di letto-scrittura e ascolto, senza interessarsi della dimensione dell’oralità²⁰. Una scelta, quest’ultima,

¹³ Cfr. Libertà civili, (I, 2011), Ministero dell’Interno (a c. di).

¹⁴ L’anno che ha sancito l’inversione di tendenza, rispetto ad una volontà normativa postunitaria (in particolare Legge Crispi del 1888) tendente più alla tutela dell’emigrato, che alla regolamentazione dei flussi migratori in ingresso, è senza dubbio il 1990. La legge Martelli va interpretata come risposta tanto emotiva all’impatto mediatico dei barconi provenienti dalle coste albanesi, quanto fredda al saldo migratorio invertito, con una differenza per la prima volta positiva fra immigrati ed emigrati. A tale legge seguirà la Turco-Napolitano del 1998, la Bossi-Fini del 2002, fino ad arrivare al Pacchetto Sicurezza del 2009.

¹⁵ Non stupisce quindi il livello A2, semmai ciò che fa del caso Italia un *sui generis* a livello Europeo è l’esser partiti dal lungo soggiorno, l’aver rivolto lo sguardo ai neo arrivati, senza ancora aver interessato l’introduzione del requisito linguistico per l’ottenimento della cittadinanza, al contrario punto di partenza per la quasi totalità dei Paesi membri del Consiglio d’Europa.

¹⁶ G.U. del 13 novembre 2011.

¹⁷ L’Accordo si sostanzia nella sottoscrizione di una sorta di patto formativo per l’integrazione fra i contraenti Stato italiano e cittadino di Paesi Terzi di età superiore o uguale ai 16 anni, richiedente di permesso di soggiorno non inferiore ad un anno.

¹⁸ G.U. dell’11 giugno 2010.

¹⁹ Cittadini di Paesi Terzi di anni 16 o più, con almeno 5 anni di residenza continuativa in Italia, che fanno richiesta di Carta CE per il lungo soggiorno (Carta dai più vista come “antica-mera” per l’ottenimento della cittadinanza).

²⁰ Tutto ciò sembrerebbe in parte smentito da un’invasiva area grigia che sta creando non poca confusione, facendo cadere le poche certezze acquisite: da un lato, infatti, la Circolare del Ministero dell’Interno 23/2/12 pare aprire all’orale per il test A2 previsto dal Decreto; dall’altro, l’Accordo Quadro Ministero dell’Interno – MIUR del 7 agosto 2012 sembra chiudere all’orale per l’Accordo di Integrazione.

che desta notevoli perplessità²¹.

4.2. *Assenza di un percorso coerente*

Come, d'altra parte, desta perplessità non tanto l'aver previsto nell'Accordo la verifica della KoS²², quanto il non aver accompagnato tale richiesta, peraltro inadeguata al livello A2 quantomeno in termini di astrazione contenutistica e complessità sia semantica che morfosintattica, con un coerente percorso formativo.

Allo stato attuale, infatti, l'impegno "contrattualizzato" da parte dello Stato "a sostenere il processo di integrazione dello straniero attraverso ogni idonea iniziativa"²³, si concretizza unicamente nella visione di cinque video, ad illustrazione delle tematiche di cui sopra, afferenti al viver civile in Italia. Un "cinema" non privo di ipocrisia, nella misura in cui, rivolgendosi ad un cittadino arrivato da poco²⁴, spesso scarsamente scolarizzato, spesso analfabeta anche nella sua lingua madre (Minuz 2005; Favaro 1997), si ambisce a erogare una sessione di formazione civica in "pillole video": non già per educare una persona, bensì per istruire una pratica da archiviare nel più breve tempo possibile.

Ridurre l'impegno formale del Paese ospitante a una siffatta sessione, appare ancor più grave laddove l'Accordo è sì bilaterale, ma pur sempre imposto dallo Stato, contraente forte.

4.3. *Filtro mancante*

In una visione più ampia, vale la pena ribadire come il "Pacchetto Sicurezza" si rivolga ad un'utenza per nulla "filtrata", chiamata a sostenere test non per libera scelta, bensì per adempiere ad obblighi di legge. Un'utenza molto

²¹ In merito a tali perplessità si rimanda ad una comparazione fra il Sillabo A2 prodotto dai quattro Enti di Certificazione (Università per Stranieri di Perugia, Università per Stranieri di Siena, Università Roma 3 e Società Dante Alighieri) e il *Vademecum* elaborato dal MIUR per l'applicazione del Decreto.

²² Cfr. Accordo di Integrazione, art. 2 commi 4 e 5: il firmatario, oltre al requisito linguistico, dovrà dimostrare anche una conoscenza "sufficiente" della vita civile, della Costituzione, della Carta dei Valori della Cittadinanza e dell'Integrazione, nonché dell'ordinamento dello Stato, con particolare riferimento ai settori della sanità, scuola, servizi sociali, lavoro ed obblighi fiscali.

²³ Cfr. *ibidem*, comma 6.

²⁴ Il firmatario è tenuto a frequentare la sessione di formazione civica entro i primi tre mesi dalla sottoscrizione dell'Accordo, pena decurtazione di 15 dei 16 CF assegnati come sorta di "bonus di ingresso".

eterogenea, che guarda all'eterogeneità propria delle migrazioni: 5.011.000 di migranti in Italia ma, allargando l'obiettivo, 214 milioni di migranti nel mondo, 1,2 miliardi di esseri umani che vivono in regimi dispotici e/o in situazioni di assoluta emergenza²⁵.

Proprio in considerazione di tale utenza (Taylor 2005; Vedovelli 2003; Barni 2001), dovrebbe essere prioritario dare risposte innanzitutto in merito all'offerta formativa; offerta che andrebbe potenziata, estesa capillarmente sul territorio nazionale²⁶, mantenuta gratuita e resa sistematica.

4.4. *Buone prassi "spot"*

In questo specifico contesto, il problema di cui soffre al momento l'Italia è proprio quello dell'asistematicità²⁷ di interventi che spesso rappresentano esempi di buone prassi, ma che, in mancanza di una spinta e di una promozione dall'alto, non hanno la forza di assurgere a modello cui guardare sul piano nazionale, rimanendo relegati all'interno di confini al più regionali; interventi troppo spesso *spot* che, lungi dall'essere parte di un'azione di sistema, appaiono piuttosto eventi isolati, macchie di leopardo lungo lo Stivale, tessere non combacianti di un puzzle che, se fosse terminato, garantirebbe all'offerta formativa adeguata e omogenea copertura territoriale.

5. *Un possibile modello*

Un possibile modello da elaborare, secondo l'approccio del LAMI, non dovrebbe prescindere dalla pianificazione di un sistema coordinato ed esteso su scala nazionale, dove il momento della valutazione si colloca all'interno di un coerente percorso formativo.

5.1. *Inviti comunitari*

Questo è, del resto, quanto fortemente auspicato dalle stesse istituzioni europee²⁸. Nel documento comunitario dal titolo-slogan "Non è mai troppo tardi

²⁵ Caritas Migrantes (2012) *Dossier*.

²⁶ Compito questo non certo agevole, in considerazione dell'assolutamente relativa polarizzazione dei flussi migratori in corrispondenza delle grandi metropoli.

²⁷ Oggi in Italia solo il 10,1% dei migranti è coinvolto in qualsivoglia contesto di formazione (fonte: ricerca CVCL, 2009).

²⁸ Cfr. Unione Europea (2009) *Migration and Mobility*. Council of Europe (2008), *Living together as Equals in Dignity*.

per imparare"²⁹vengono delineate alcune "sfide": eliminare gli ostacoli alla partecipazione degli adulti nell'ambito del dominio educativo; assicurare la qualità dell'insegnamento, sia in relazione allo sviluppo professionale del personale docente, che inserendo metodologie innovative e materiali didattici idonei; introdurre sistemi di riconoscimento dei risultati dell'apprendimento³⁰ attraverso l'elaborazione di *benchmark*: per una politica trasparente è necessario infatti poter disporre di parametri attendibili, individuati da indicatori adeguati.

5.2. *Negoziazione del percorso*

Le attività formative non dovrebbero assumere aspetti troppo scolastici, avulsi dall'esperienza di vita dell'apprendente, strutturati su contenuti predefiniti. Onde evitare che tali attività risultino poco proponibili in quanto incongruenti, prive cioè di attinenza rispetto ai problemi reali, si rende necessaria una costante negoziazione del percorso formativo. Tale negoziazione deve trovare attuazione nell'accettazione condivisa e consapevole di un patto basato su due principi cardine:

1. la formazione in età adulta è per definizione continua: la persona arrivata in Italia deve poter proseguire il suo *long life learning* anche al di fuori del contesto d'aula ed anche dopo la fine del percorso didattico;
2. l'adulto, in maniera inversamente proporzionale al suo livello di scolarizzazione, è portato a dare un *feedback* in riferimento ai problemi che gli pone la vita quotidiana.

5.3. *EdA: peculiarità in contesti migratori*

Il migrante da un lato ha un proprio passato, un proprio vissuto, dall'altro un presente fatto non solo di aspettative, ma anche di preoccupazioni che vengono a mescolarsi in una prospettiva di futuro incerto; a tale quadro già complesso si aggiunge il fattore età, che influisce sia dal punto di vista neurobiologico sia sul piano umano (Susi 1991). La dimensione esperienziale e i fattori interni ed esterni concorrono a determinare i percorsi interlinguistici dell'apprendente: dallo stile cognitivo all'apertura o chiusura della comunità di appartenenza, dal

²⁹ Commissione europea (2006) *Comunicazione agli Stati membri*, 23 ottobre 2006.

³⁰ Cfr. D.P.R. del 13 maggio 2005, "le esperienze di certificazione [...] garantiscono al cittadino straniero una chiave di accesso privilegiato nel tessuto economico-produttivo e socio-culturale italiano. Il riconoscimento delle competenze linguistiche, attraverso indicatori e parametri standardizzati di valutazione, tutela sia il datore di lavoro che il lavoratore straniero e favorisce la conoscenza dei valori e della cultura italiana da parte dell'immigrato".

pericolo di sentire come mortificante il contesto d'aula, testimonianza di insuccesso o, addirittura, di fallimento della persona. Tutto ciò può generare una sorta di “circolo vizioso: chi più si trova in situazioni a forte rischio di esclusione, meno accede ai servizi che potrebbero limitarne lo svantaggio” (Minuz 2005). È questa l'ampia porzione di utenza che purtroppo viene solo sfiorata dalle dinamiche dell'educazione degli adulti³¹, divenendo così portatrice della cosiddetta “domanda inespressa”.

6. L'approccio LAMI in “Italiano, Lingua Nostra”

Partendo da tali considerazioni, il modello che qui si propone è quello già sperimentato all'interno del Progetto “Italiano, lingua nostra”³², finanziato dai Fondi Europei per l'Integrazione³³. Un modello basato sul supposto scambio fra insegnamento e valutazione, sul collegamento - esteso e attuato in oltre 50 Comuni - fra chi si occupa della didattica L2 in contesti EdA (CTP³⁴, associazioni a carattere sia laico che religioso)³⁵ e chi (il CVCL)³⁶ lavora da anni nel campo del *language testing*, come membro istituzionale e socio fondatore dell'ALTE.

6.1. Uniformità ed estensione

ILN si è concretato nell'organizzazione di 149 corsi di livello A1 e A2, rivolti a migranti adulti³⁷ ed erogati in 10 Regioni³⁸, durante il periodo marzo – giugno 2010. Tali corsi sono stati contraddistinti da un'uniformità fortemente voluta e concertata: stessi obiettivi, stesso approccio, stesso syllabo, stessi materiali e, alla fine, una medesima e coerente certificazione.

³¹ Di seguito: EdA.

³² Di seguito: ILN.

³³ Di seguito: FEL; stanziati dall'UE per il tramite del Ministero dell'Interno.

³⁴ Centri Territoriali Permanenti.

³⁵ Nel dettaglio: 36 CTP, il Comune di Roma, 6 CRIT della Regione Puglia, 3 Istituti Comprensivi, 18 Associazioni.

³⁶ Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche dell'Università per Stranieri di Perugia, Ente di certificazione accreditato presso il Ministero Affari Esteri.

³⁷ A tali corsi hanno potuto accedere quei migranti rientranti nel profilo all'epoca previsto per i beneficiari FEL: cittadini di Paesi Terzi legalmente soggiornanti da non più di 5 anni in Italia e di età non inferiore ai 16 anni. Rifugiati politici, detenuti e richiedenti asilo non risultavano purtroppo rientrare nel *target* imposto dal residuo FEL, Azione 1, 2010.

³⁸ Nel dettaglio e in ordine alfabetico: Campania, Emilia-Romagna, Lazio, Lombardia, Marche, Piemonte, Puglia, Sardegna, Umbria e Veneto.

6.2. Funzione del CELI e drop out

Proprio la funzione della certificazione CELI³⁹, nel quadro di un siffatto patto formativo, è stata connessa all'importanza di garantire al migrante un obiettivo finale, un riconoscimento formale, un incentivo motivazionale che lo ha incoraggiato ad affrontare con maggiore assiduità il percorso di formazione linguistica, come parte del più complesso ed articolato processo di integrazione⁴⁰. Ciò è stato peraltro confermato dai dati conclusivi: dei 2843 iscritti iniziali ai corsi, ben 2390 hanno terminato il percorso e di questi, 1837 hanno ottenuto la certificazione. Il dato è altamente significativo: in ILN la percentuale di abbandoni si è attestata al 15,8%, mentre mediamente in Italia si ha un *drop out* superiore al 33% nella medesima tipologia di corsi⁴¹.

6.3. Sillabo integrato

Con particolare riferimento al sillabo, ILN ha proposto un percorso modulare di tipo integrato, comprendente sia attività in classe (50 ore) che momenti di apprendimento "in esterna" (20 ore), attraverso attività di mediazione aventi il duplice obiettivo di combattere le situazioni socio-culturali di tendenziale chiusura e marginalità e di creare i presupposti per un reciproco scambio⁴². I contenuti

³⁹ Acronimo dei certificati linguistici elaborati dal CVCL.

⁴⁰ Sotto questo aspetto, dal 2006, il CVCL ha lavorato alla definizione di un percorso di certificazione per i livelli A1, A2 e B1 del Quadro e rivolto a migranti adulti. L'obiettivo del CVCL è stato duplice: da un lato ha cercato di rendere maggiormente fruibili i fascicoli delle prove in considerazione dell'utenza specifica, dall'altro sono stati introdotti elementi di civiltà ed intercultura, con il chiaro intento di connotare il certificato come strumento atto ad implementare non solo l'apprendimento della lingua, ma anche l'integrazione linguistica. Con riferimento al sistema di certificazione CELI, cfr. Grego Bolli / Spiti (2004).

⁴¹ Cfr. MIUR, *Relazione illustrativa*, 10 giugno 2009.

⁴² Nel corso delle attività in esterna l'insegnante ha accompagnato e guidato i corsisti, al fine di farli agire da "attori sociali" nell'esecuzione di compiti autentici: comprare un biglietto per l'autobus o entrare in farmacia e chiedere una medicina, o ancora fare la spesa al mercato, prendere e leggere volantini, fermarsi di fronte a cartelloni e segnali, osservare la gestualità dei nativi. Altre attività sono state finalizzate al coinvolgimento dell'intero nucleo familiare, ad esempio nelle scuole dove sono iscritti i figli dei genitori-corsisti. Contestualmente, la presenza di facilitatori linguistici, mediatori culturali ed esperti ha consentito di migliorare la conoscenza dei servizi socio-sanitari, comunali e scolastici. Attualmente il CVCL sta ultimando la produzione di un CD-ROM interattivo contenente la videoregistrazione di alcune delle attività svolte al di fuori della classe; a queste verranno allegate schede prodotte dagli insegnanti secondo un formato condiviso, dove vengono descritti obiettivi didattici ed attività correlate. Scopo del

didattici dei moduli formativi previsti in ILN sono stati basati sui bisogni reali, sulla lingua d'uso. Nella realizzazione del manuale L2, poi adottato (Minuz 2010), e delle dispense civiche prodotte (Rocca 2010), la metodologia utilizzata è stata caratterizzata dal riferimento ai descrittori del Quadro, ai repertori linguistici per l'italiano definiti nel *Profilo* (Parizzi / Spinelli 2010) e dal successivo adattamento di tali repertori ai bisogni specifici dell'utenza, in termini principalmente di funzioni, nozioni, lessico, contenuti, cornici situazionali, generi e fonti⁴³.

6.4. Monitoraggio e impatto

ILN vuole presentarsi come modello, sia con riferimento al percorso – unico, omogeneo, gratuito - che ha accompagnato l'apprendente dalla classe all'esterno e, contestualmente, dal corso all'esame, sia riguardo al costante monitoraggio di tutte le attività previste in fase di programmazione⁴⁴, sia ancora in termini di validazione e studio dell'impatto a più livelli.

Tale studio è stato riferito ai quattro domini previsti dal Quadro (pubblico, privato, professionale ed educativo) e si è esplicitato attraverso il duplice canale delle videointerviste (più di 200, rivolte sia agli insegnanti che ai corsisti) e dei questionari scritti.

7. I due questionari ILN

Il CVCL ha provveduto all'elaborazione di due questionari anonimi e già pre-testati in seno all'ALTE: il primo somministrato a 63 insegnanti, il secondo somministrato a 645 migranti adulti. Proprio le considerazioni concernenti i dati relativi all'analisi statistica delle risposte fornite costituiranno la parte conclusiva del presente contributo. All'uopo è stata costruita un'apposita piattaforma informatica attraverso cui, peraltro, sono state incrociate le risposte date. In tal modo l'attenzione si è focalizzata su segmenti via via sempre più ristretti di utenza; in altre parole l'analisi non ha dato evidenza unicamente del dato macro, ma ha

CD-ROM sarà quello di offrire esempi concreti, testimonianze reali di momenti di incontro fra i vari soggetti coinvolti nelle ore, anche al fine di fornire un supporto multimediale per eventuali esperienze analoghe.

⁴³ Riguardo al sopra descritto duplice passaggio in profondità, cfr. Rocca (2008).

⁴⁴ Il CVCL ha predisposto una molteplicità di canali: dal monitoraggio *on line* della frequenza dei singoli corsisti alle lezioni (in un apposita area riservata del Portale dedicato www.italianolinguanost.ra.it), a *chat* moderate e rivolte ai referenti territoriali; dai continui scambi di *e-mail* e telefonate con tutti i Centri coinvolti, alla creazione di aree di incontro (*forum*, *blog*) e di scambio (bacheca).

consentito anche la visione del micro; ad esempio, a parità di domanda (input), si è avuto modo di scorporare le risposte (*output*) date in base al genere, a fasce anagrafiche prestabilite, alla provenienza ed al livello di scolarizzazione⁴⁵. Grazie all'utilizzo di tale piattaforma, pertanto, è stato possibile disporre di un numero pressoché infinito di *report*, con la conseguente opportunità di poter evidenziare le implicazioni maggiormente significative e le combinazioni più interessanti.

Complessivamente, il *feedback* che il CVCL ha ricevuto circa l'impatto del Progetto è stato assolutamente positivo. I corsisti hanno affermato di aver colto l'opportunità offerta e hanno dichiarato non solo (e non tanto) di conoscere meglio la lingua italiana, ma anche (e soprattutto) di sentirsi più sicuri e consapevoli nell'interazione sociale.

7.1. *Comun denominatore*

Proprio il senso di maggior sicurezza ha rappresentato, con grande evidenza, il comun denominatore degli impatti nei quattro ambiti oggetto di indagine: più sicuri in classe, nel rapporto con insegnanti e compagni (dominio educativo); più sicuri sul luogo di lavoro, nell'interazione con il datore e con i colleghi (dominio professionale); più sicuri a casa, ad esempio nelle conversazioni a tavola anche in lingua italiana con i figli in età scolare (dominio privato); più sicuri, infine, nel rapportarsi con la pubblica amministrazione e nella gestione della *routine* quotidiana legata ai servizi ed al soddisfacimento dei bisogni primari (dominio pubblico).

7.2. *Punti di forza e di debolezza*

Sempre i corsisti, in maniera pressoché unanime, hanno altresì dichiarato di aver apprezzato in particolare le attività in esterna, in quanto hanno dato loro la possibilità sia di cementare il gruppo-classe, sia di conoscere meglio il territorio in cui vivono e i servizi offerti dallo stesso. Sono state soprattutto le donne a considerare la valenza delle ore al di fuori della classe ai fini della conoscenza del territorio; mentre non il genere, bensì il fattore età, ha permesso ai meno giovani di esprimere apprezzamento per la possibilità di interagire con nuove persone e di stringere nuove amicizie.

Anche gli insegnanti hanno ritenuto altamente significative le ore in esterna ed hanno sottolineato l'importanza di un coordinamento centrale, soprattutto per le ricadute positive in termini di maggior chiarezza del percorso, miglior

⁴⁵ Globalmente hanno risposto ai questionari per corsisti più donne (426) che uomini; 74 le nazionalità rappresentate, con una prevalenza (226) di migranti nella fascia di età 26/35 anni ed un'incidenza di scarsamente scolarizzati pari al 18,3%.

definizione delle priorità e supporto per la pianificazione e l'ottimizzazione del tempo. Di contro, aspetti negativi si sono palesati nella minor libertà di scelta e minor creatività, conseguenze della standardizzazione del *format*, percepita a volte come eccessiva.

7.3. *Modus operandi*

La Fig. 3 riproduce a titolo esemplificativo una schermata di dati relativi al *feedback* dei corsisti in merito alle ore in classe e in esterna. L'obiettivo è chiarire il *modus operandi* seguito nella formulazione delle domande e nell'elaborazione della successione delle opzioni: si è trattato sempre di domande a risposta chiusa o graduata (come nell'esempio riportato, contemplante fasce da 1 a 5, laddove con 1 viene indicato il massimo livello di disaccordo e con 5 il più alto grado di accordo). Per ogni domanda il CVCL ha adottato la seguente linea nella predisposizione sequenziale delle varie opzioni: si è partiti dalle opzioni aventi valenza positiva e – per quanto possano apparire ridondanti o semplici parafrasi delle prime, ma con connotazione negativa – si è sempre deciso di chiudere con opzioni di “senso opposto” rispetto a quelle positive, al fine di appurare la correlazione auspicata (ed estremamente chiara a livello visivo nella stessa Fig. 3) tra la concentrazione di 5 per le opzioni positive e quella di 1 per le parafrasi negative. Ciò, peraltro, ha garantito evidenza ai dati scaturiti dall'analisi statistica, consentendo di individuare, relativamente ai questionari, casistiche di compilazione *random* o comunque scarsamente attendibili (successione indistinta di 5 o di 1, totale casualità nell'apposizione delle X).

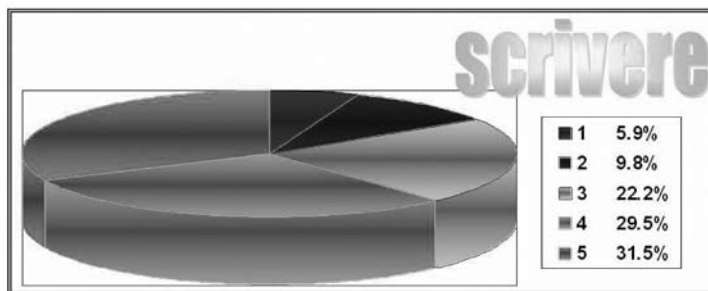
**Figura 3 – Piattaforma ILN per l'analisi statistica dei questionari:
esempio di schermata dati**

Ore in classe	1	2	3	4	5
Mi hanno aiutato a conoscere di più la lingua italiana:	2	11	48	189	395
Sono state utili per la mia vita di tutti i giorni:	4	22	96	206	315
Mi hanno aiutato nella preparazione dell'esame CELI 1:	10	13	53	150	417
Sono state un po' noiose:	377	129	69	44	19
Ore in esterna	1	2	3	4	5
Mi hanno aiutato a conoscere di più altre persone:	14	46	141	225	217
Mi hanno aiutato a conoscere meglio i compagni:	10	23	112	228	268
Mi hanno aiutato a conoscere di più servizi e istituzioni:	11	24	128	218	261
Mi hanno aiutato a conoscere di più regole e modi vita:	6	18	131	212	274
Mi hanno aiutato a conoscere di più la città dove vivo:	12	36	108	219	264
Sono state una bella novità:	8	24	112	207	289
Non mi sono servite molto:	395	115	104	64	53
Mi sono sembrate noiose e poco importanti:	443	98	62	25	13

7.4. Task più utili e feedback opposti

Nella Fig. 4 è invece riportato il grafico a torta dal quale è possibile evincere quali siano stati i *task* percepiti come più utili dall'utenza. Non deve stupire la concentrazione delle preferenze in corrispondenza dei compiti di scrittura. Una lettura corretta del dato, infatti, deve muovere da un assunto di base: se il percorso rappresenta un'opportunità, se si configura come libera scelta, allora allenare l'abilità di scrittura implica per l'utenza riempire un *gap* e soddisfare l'esigenza di risolvere un problema, il bisogno di colmare una lacuna.

Figura 4 – Grafico ILN: compiti più utili per i migranti

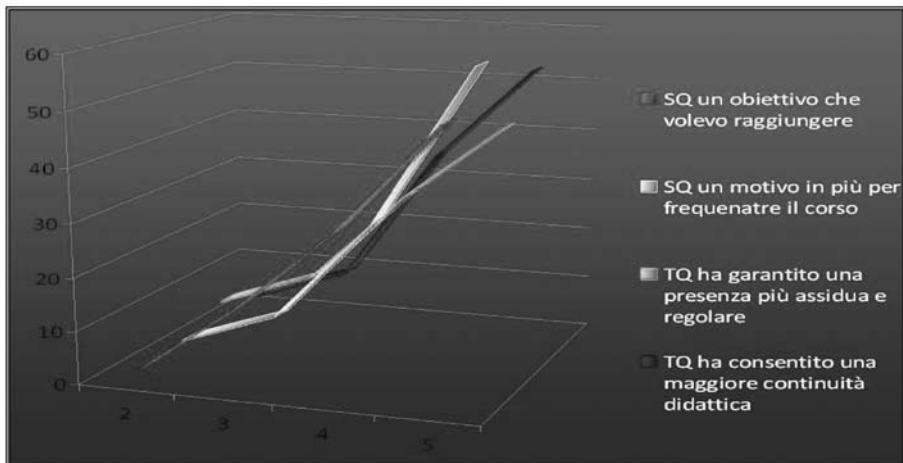


Diametralmente opposto è il *feedback* offerto da un'utenza per molti aspetti simile: quella chiamata a sostenere il test di pari livello A2, previsto dal già citato Decreto del 2010. In questo caso, dalle interviste raccolte da giornalisti inviati sul posto emerge come la richiesta pressante da parte della maggioranza dei migranti iscritti all'esame sia proprio legata al "non fateci scrivere": se il test è imposto viene da sé che la scrittura diventa un rischio, un ostacolo da aggirare al fine non già di migliorare la competenza linguistica, bensì meramente di superare il test, secondo una visione giustamente utilitaristica dell'esito della prova.

7.5. Indagini incrociate

Nella Fig. 5 si riporta un esempio di indagine incrociata fra quanto scaturito dall'analisi delle due tipologie di questionari. A parità di domanda sono state cioè riportate le risposte fornite dagli insegnanti alle risposte date dai migranti.

Figura 5 – ILN: esempio di analisi incrociata dei dati relativi ai questionari (TQ e SQ)



In base ad ottiche differenti, il CVCL ha trovato le conferme che cercava proprio in merito alla percezione dell'esame CELI: se gli insegnanti (TQ) concordano nell'affermare che la presenza del momento certificatorio al termine del percorso ha garantito una presenza più assidua e regolare, con ripercussioni positive in termini di continuità didattica, i migranti (SQ) avvalorano tali considerazioni sostenendo come, rispetto al loro punto di vista, il CELI abbia rappresentato un obiettivo da raggiungere, un traguardo finale tangibile, una sorta di premio per gli sforzi profusi, un motivo in più per frequentare il corso.

8. Per un approccio "do ut des"

Il presente contributo intende trovare la coerente conclusione riportando i dati relativi all'ultima domanda posta ai migranti nel questionario: l'area di indagine finale verteva sul requisito linguistico imposto per legge.

In via generale è stata chiesta un'opinione in relazione a tale requisito e alla obbligatorietà dei test linguistici rivolti ai cittadini stranieri. In maniera parzialmente inaspettata, ben il 53,7% degli intervistati ha condiviso la posizione del Legislatore, affermando come sia giusto da parte dello Stato chiedere un requisito linguistico. Il 49,7% ha però aggiunto un eloquente "ma io da solo non posso farcela: lo Stato deve darmi la possibilità di seguire un percorso".

A ben vedere si torna al punto di partenza; anche l'Italia dovrebbe adottare un approccio *do ut des*: se con una mano io Stato pretendo, con l'altra dovrei anche sentirmi eticamente obbligato a fornire gli strumenti adeguati, affinché la mia pretesa possa esser vissuta come equa e sostenibile. Tali strumenti non possono

che tradursi in un'offerta formativa accessibile e sistematica che culmini con un momento valutativo finale volto a verificare in maniera adeguata e appropriata i saper fare imposti. Un'offerta caratterizzata dalla presenza di un *continuum* da sottoporre a costante validazione, per monitorarne l'impatto *in primis* rispetto all'utenza migrante e, in una visione più ampia, rispetto all'intera società.

BIBLIOGRAFIA

- BACHMAN, LYLE (2011) *Impact as first claim in AUA*, Atti della Conferenza Internazionale ALTE di Cracovia, Cambridge, Cambridge University Press (in stampa).
- BARNI, MONICA (a c. di), (2001) *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare italiano L2*, Milano, Franco Angeli.
- BEACCO, JEAN (2006) *Niveau A1. 1 pour le français: Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*, Les Editions Didier.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002) *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, Firenze, La Nuova Italia.
- DAVIES, ALAN (1990) *Principles in Language Testing*, Blackwell.
- DEMETRIO, DUCCIO (1997) *Manuale di educazione degli adulti*, Bari, Laterza.
- FAVARO, GRAZIELLA, (a c. di) (1997), *Gli alfabeti dell' integrazione*, Modena, Comune di Modena.
- GREGO BOLLI, GIULIANA (2006) *Il Quadro e la valutazione*, in Mezzadri, Marco (a c.di), *Integrazione linguistica in Europa*, Torino, UTET: 220-246.
- GREGO BOLLI, GIULIANA / SPITI, MARIA GRAZIA (2004) *La verifica delle competenze linguistiche. Misurare e valutare nella certificazione CELI*, Perugia, Guerra.
- HAWKEY, ROGER (2006) *Studies in language testing, 24 – Impact theory and practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MCNAMARA, TIM (2000) *Language testing*, Oxford, Oxford University Press.
- MCNAMARA, TIM (2006), *Measuring second language performance*, London, Longman.
- MINUZ, FERNANDA (2005) *Italiano L2 e l'alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci.
- MINUZ, FERNANDA (a c. di), (2010) *Percorsi italiani*, Perugia, Guerra.
- NORTH, BRIAN (2002) *The development of a common frame work scale of language proficiency*, New York, Peter Lang.
- PARIZZI, FRANCESCA / SPINELLI, BARBARA (2010) *Profilo della lingua italiana*, Firenze, La Nuova Italia.
- ROCCA, LORENZO (2008) *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione*, Perugia, Guerra.

- ROCCA, LORENZO (a c. di), (2010) *Italiano, lingua nostra*, Perugia, Guerra.
- ROCCA, LORENZO (2011) *Language Testing and Access: UK, Belgium and Italy's case studies*, Atti della Conferenza Internazionale ALTE di Cracovia, Cambridge, Cambridge Univesrity Press (in stampa).
- SAVILLE, NICK (2011) *Setting and monitoring professional standards: a QMS approach*, in Research Notes 22, Cambridge ESOL: http://www.cambridgeesol.org/rs_notes/.
- SHOAHMY, ELANA (1993) *The power of tests. The impact of language tests*, Washington, NFLC.
- SUSI, FRANCESCO (1991) *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri*, Milano, Franco Angeli.
- TAYLOR, LINDA (2005) *Multilingualism and assessment*, UCLES, Cambridge University Press.
- VAN AVERMAET, PIET (2009) *Language Testing, Migration and Citizenship: cross-national perspectives* (Advances in Sociolinguistics).
- VEDOVELLI, MASSIMO (a c. di), (2003) *Valutare e certificare l'italiano a stranieri*, Perugia, Guerra.
- VERTECCHI, BRUNO (1995) *Decisione didattica e valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- WEIR, CYRIL (2004) *Language test and validation*, Cambridge, Cambridge Univesrity Press.