



Università di Foggia

Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali,
Scienze della Formazione

Corso di Dottorato in Neuroscience and Education

**LA MUSICA NEI CPIA: RIPENSARE IL
PROCESSO DI INCLUSIONE CULTURALE E
LINGUISTICA DEGLI IMMIGRATI**

Coordinatrice:

Prof.ssa Annamaria Petito

Tutor:

Prof.ssa Isabella Loiodice

Dottoranda:

Dott.ssa Marianna Doronzo

Marianna Doronzo

**LA MUSICA NEI CPIA: RIPENSARE IL PROCESSO DI
INCLUSIONE CULTURALE E LINGUISTICA DEGLI
IMMIGRATI**

*I piedi hanno sanguinato
prima di arrivare alla schiuma di Mare
che mi ha ripreso dentro il grembo a cui
appartengo.*

*Ho rinunciato alla piccolezza di casa,
alla facilità delle cose concrete
per arrivare al bordo dell'orizzonte
che mi ha dilaniato il cotone
della pelle, sfilacciata dalla lama salata
ha aperto la porta della carne al brivido di vento*

libertà

*ha raggiunto le ossa nude
e per un attimo non sono che persona
in cruda verità.*

*All'imbrunire che precede
Il giudizio della notte
non conta come t'ho raggiunto
ma come allungherai gli arti in un abbraccio
per proteggermi dal buio.*

(Martina Doronzo, I piedi hanno sanguinato, 2023)

INDICE

<i>Introduzione</i>	6
<i>Capitolo I</i>	
<i>La globalizzazione e le migrazioni internazionali</i>	12
1.1 Globalizzazione e migrazioni internazionali	12
1.1.1 La prima “C”: conflitti e migrazioni internazionali	22
1.1.2 La seconda “C”: clima e migrazioni internazionali	25
1.1.3 La terza “C”: Covid-19 e migrazioni internazionali	31
1.2 Le immigration policies: le misure per gli accessi e l’ingresso	35
1.3 Centri dell’immigrazione per richiedenti asilo e rifugiati	43
1.4 Le immigrant policies: le politiche sociali per gli immigrati	45
1.5 I modelli di integrazione	51
1.6 La cultura	55
1.7 La multiculturalità: il valore della differenza	60
1.8 Interculturalità: cultura “in gioco”	62
<i>Capitolo II</i>	
<i>Essere studenti “stranieri” in Italia</i>	64
2.1 Essere studenti “stranieri” in Italia: le cifre	64
2.2 L’italiano per studenti “stranieri”	74
2.3 Essere studenti adulti in Italia: i CPIA	77
2.3.1 Distribuzione dei CPIA sul territorio nazionale	79
2.3.2 L’utenza dei CPIA: gli studenti adulti	80
2.3.3 L’educazione degli adulti	83
2.4 L’italiano per adulti “stranieri”	88
2.4.1 La strutturazione del curriculum	88
2.4.2 Common European Framework of Reference for Languages	93
2.4.3 Italiano per adulti stranieri: linguistica acquisizionale e glottodidattica	97
2.5 I CPIA tra esempi virtuosi e prospettive di miglioramento	103

Capitolo III	
La ricerca	107
3.1 Premessa teorica	107
3.2 Suono e parola: un naturale binomio per la formazione dell'adulto straniero	113
3.3 Domanda di ricerca, ipotesi e obiettivi	119
3.4 Metodologia della ricerca	120
3.5 Il campione della ricerca	123
3.6 Gli strumenti della ricerca	127
3.6.1 L'intervista	127
3.6.2 Il questionario	129
Capitolo IV	
Analisi dei dati raccolti	133
4.1 Le interviste	133
4.1.1 L'intervista a D.	133
4.1.2 L'intervista ad A.	140
4.1.3 Resoconto delle interviste: due esperienze a confronto	144
4.2 Il questionario	146
4.2.1 I risultati del questionario	147
4.2.2 Riflessioni complessive: per non concludere	172
Conclusioni	176
Bibliografia	179
Appendici	190
Allegato 1: Intervista a D.	190
Allegato 2: Intervista ad A.	195
Allegato 3: Il questionario	201
Allegato 4: Codebook	213
Allegato 5: Matrice di dati	229
Allegato 6: Grafico nazionalità	236

Introduzione

Erano da poco arrivati in Italia, tutti giovanissimi, poco più che maggiorenni, ciascuno con il proprio carico di vita sulle spalle e soprattutto negli occhi. Guardavano con attenzione ogni mia mossa, seguivano i movimenti delle labbra: “come ti chiami?”, “da dove vieni?”, “quanti anni hai?” gli chiedevo io e loro, più che a rispondere, provavano a ripetere domanda e risposta e, intuitivamente, fissavano i primi schemi della nuova lingua nella memoria.

Al di là di quello che ci siamo detti, ricordo il loro sguardo: mi trovavo, appena quindicenne, di fronte a una classe di ragazzi e ragazze uguali a me ma non come me! In realtà, ho pensato poi, nessuno di loro era uguale all’altro. Tutto mi appariva strano perché, di mattina, ero io a cercare di seguire i ragionamenti dei miei docenti, ero io a trovarmi al loro posto mentre, di pomeriggio, avevo avuto l’opportunità di accompagnare questi ragazzi a compiere i primi passi nella loro “nuova vita”.

Avevo accettato di partecipare da volontaria ai corsi di alfabetizzazione per adulti stranieri che già nel 2010 venivano organizzati dall’Onlus “Home & Hommes” e si tenevano, di pomeriggio, presso quella che all’epoca si chiamava scuola media “Manzoni” di Barletta.

L’associazione “Home & Hommes – Onlus” negli anni ha intrapreso molte importanti iniziative a favore degli stranieri immigrati nel nostro Paese: le attività organizzate sul territorio sono state antesignane di un modello di inclusione efficace e sono state in grado di fornire agli immigrati un primo indispensabile supporto attraverso scuole di lingua italiana, attività culturali di vario genere, assistenza legale. Questa associazione, una tra le tante presenti sul territorio, è stata capace di creare un ponte di comunicazione affidato al volontariato e ha agito un utile modello di relazione a cui successivamente si sono ispirati gli stessi Cpia del territorio, istituiti qualche anno dopo: il Cpia BAT (Barletta-Andria-Trani) in particolare, risale al 2015.

I Cpia sono il risultato del processo di riorganizzazione dei Centri Territoriali Permanenti (CTP) che già si occupavano dell’educazione degli adulti e dei corsi serali presso le istituzioni scolastiche differenziandosi dal mattino per utenza e fasce orarie.

Il D.M. 25 ottobre 2007 ha riordinato questo segmento scolastico conferendogli autonomia mentre il DPR 63 del 29 ottobre 2012 ne ha definito il regolamento: questi atti hanno di fatto segnato l'inizio di una nuova tipologia d'istituzione scolastica organizzata su base provinciale e articolata in reti territoriali di servizio in stretto contatto con le autonomie locali: dell'utenza dei Cpia, adulti in formazione, gli immigrati stranieri costituiscono la parte più numerosa. I corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (AALI) – pur avendo i Cpia un organico proprio – sono stati affidati a docenti di scuola primaria fino a quando, nel 2016, è stata istituita la classe di concorso A023 “italiano per discendenti stranieri alloglotti” che ha colmato un vuoto formativo e ha valorizzato la competenza necessaria per insegnare L2 ad adulti stranieri.

Oltre che sulla opportuna formazione dei docenti, l'accento è stato posto sulle metodologie didattiche che, per risultare efficaci, dovevano rispondere agli specifici bisogni di questa particolare utenza: si trattava di ripartire, recuperandoli, da background e vissuti personali unici, singolari e, nello stesso tempo, si trattava di gestire gruppi classe multietnici, multiculturali e multilinguistici. Per affrontare questa sfida educativa bisognava essere molto competenti e anche predisposti a recepire il cambiamento utilizzando tutti i canali di comunicazione possibili oltre che la pluralità dei linguaggi espressivi. A questo punto si è inserita la musica, una passione che coltivavo sin da bambina e che, in maniera spontanea, quasi naturale, mi ha consentito di sperimentare una comunicazione più autentica con le persone attorno a me: non solo con i ragazzi della “Manzoni” ma anche dopo qualche anno, tra i banchi di scuola, con la mia compagna indiana Thofa, quando nei suoi occhi ho riconosciuto le stesse espressioni, lo stesso sguardo insieme smarrito e determinato dei corsisti che avevo già incontrato e che mi aveva colpito dalla prima volta situandosi inconsapevolmente in me. La sua presenza aveva per me qualcosa di familiare e non a caso, malgrado le difficoltà della lingua, abbiamo imparato a comunicare sin da subito anche grazie alla passione condivisa per la musica e le canzoni che, in qualche modo, hanno reso possibile affrontare sfide e successi. Per me il fenomeno migratorio, così come veniva raccontato dai *media*, poco aveva a che spartire con le esperienze che stavo vivendo e, mi rendo conto ora, che così era anche per la mia amica arrivata in Italia per mezzo dei ricongiungimenti familiari.

Gli studi universitari seguiti a quelli condotti in Conservatorio, mi hanno consentito di approfondire la questione delle migrazioni rivelandone da subito la complessità della sfida sociale che rappresentano. La portata globale del fenomeno migratorio, che si è cercato di rappresentare nel primo capitolo del presente lavoro di ricerca, è ben

evidenziata dalla pluralità e fluidità delle cause dei processi migratori definiti attraverso le tre “C”: conflitti, clima e Covid-19, come indicato dal *Dossier Statistico Immigrazione 2022*.

Alla fine della Seconda Guerra Mondiale il mondo risultava diviso in due grandi blocchi ugualmente impegnati nella ricostruzione e nella ripresa dai danni ambientali, dalle macerie e dalla sofferenza morale e materiale causate dal conflitto. Le politiche di dialogo agite negli anni su scala internazionale hanno diffuso l’idea di un mondo ormai votato alla pace e al progresso. In realtà, in molte parti del pianeta, non si è mai smesso di combattere ma solo quando i conflitti sono ripresi in Occidente e in particolare in Europa, il mondo è ricaduto nell’incubo e la paura si è trasformata in angoscia a causa del perdurare del conflitto russo-ucraino e del moltiplicarsi delle guerre in giro per il mondo. Si comprende bene come una situazione di siffatta instabilità, rappresenti fertile terreno per il moltiplicarsi di spinte xenofobe e razziste che è necessario arginare.

I cambiamenti climatici e l’avvento dell’antropocene inevitabilmente ci interrogano sul futuro del nostro pianeta, dell’umanità intera e della relazione uomo-ambiente; una relazione fortemente compromessa ad oggi, dall’arroganza e dalla violenza dell’uomo, del tutto disinteressato al suo prossimo e agli altri esseri viventi: lasciare senza risposta alcuni interrogativi posti dalle nuove generazioni sul futuro del pianeta, non solo scava un solco intergenerazionale ma pone in serio pericolo i rapporti tra le società contemporanee risaltando le differenze tra poveri e ricchi, tra aree geografiche sviluppate e aree geografiche sfruttate, tracciando i movimenti migratori.

A complicare lo scenario, la pandemia del Covid-19 che ha rallentato per un periodo i flussi:

La COVID-19 ha forzato l’immobilità, enfatizzando alcuni tipi di mobilità o spingendo la mobilità verso canali informali. In tutti i contesti, è emersa una tensione tra le migrazioni causate dalla perdita di opportunità (essenzialmente di lavoro, ma anche di istruzione) e le politiche attuate per bloccare gli spostamenti a causa della pandemia, una tensione che ha portato difficoltà a molti migranti (IOM Publications Platform, 2021, p.154, trad. it.).

All’analisi delle cause dei processi migratori è seguita quella delle politiche migratorie distinte tra *immigration policies* e *immigrant policies*. L’orientamento delle *immigration policies* è indiscutibilmente quello finalizzato alla restrizione degli accessi per cui si assiste quasi quotidianamente alla *querelle* politica tra Italia ed Europa. Le *immigrant*

policies si concentrano invece sulle opportunità di inclusione sociale e sull'effettivo accesso degli immigrati al sistema di welfare.

Il diritto al riconoscimento identitario del migrante e la possibilità di muoversi liberamente nello spazio comunitario, ottenendo in tempi congrui i documenti, l'introduzione nel mondo del lavoro nel rispetto dei diritti fondamentali (no sfruttamento, no lavoro sommerso), l'opportunità di una fissa dimora e soprattutto l'accesso ai percorsi formativi di vario genere, ben rappresentano il modello di inclusione al quale aspirare.

L'analisi dei differenti modelli culturali che si sono sovrapposti nel tempo e hanno contribuito alla narrazione delle migrazioni nel nostro Paese, ha messo in evidenza, nel primo capitolo, come la lotta per i diritti civili e la conquista dei riconoscimenti fondamentali (non da ultima la richiesta del permesso di soggiorno), assimilano le rivendicazioni dei migranti ai lavoratori dell'ultimo gradino sociale di tutto il mondo riportando la riflessione dell'intero fenomeno alla questione della composizione multi-etnica, multiculturale e multilinguistica propria della società post-moderna e globalizzata.

È necessario, detto in altri termini, l'abbattimento di muri e barriere materiali e immateriali e la rappresentazione di una società inclusiva in cui diviene necessario innescare un processo di negoziazione e di ibridazione culturale aperto al confronto democratico.

I *bias* sui migranti e sulle migrazioni causati da pregiudizi ideologici, false credenze, immotivate paure, possono essere affrontati e, direi, smascherati, attraverso un efficace impegno di rete che abbia il suo "centro propulsore" nell'istruzione e nella formazione. Non vi è dubbio, infatti, che il passo successivo alle operazioni di sbarco e di prima accoglienza sia rappresentato dall'iscrizione ai Centri di istruzione degli adulti (Cpia) dove è possibile frequentare corsi di alfabetizzazione della lingua italiano L2. L'ordinamento italiano prevede l'obbligo di apprendere la lingua del Paese ospitante anche per quei migranti che vorrebbero proseguire il proprio viaggio verso altre mete e comunque per tutto il tempo di permanenza fino all'ottenimento della certificazione B2: recandosi agli Sportelli unici per l'immigrazione istituiti presso le Prefetture, gli stranieri attestano di essere in formazione, dichiarando il livello di apprendimento linguistico.

Dopo un attento excursus relativo ai Cpia in quanto segmento scolastico riferito agli adulti in formazione, nel secondo capitolo, si è posto l'accento sulle teorie andragogiche di maggiore successo. Il focus si è poi spostato sui percorsi linguistici di italiano L2 concentrandosi in particolare sui momenti topici dell'accoglienza e dell'elaborazione del

patto formativo: esso è un vero e proprio patto, un accordo tra il docente e il discente, al fine di negoziare obiettivi, mezzi, strategie e metodologie per rispondere primariamente ai bisogni linguistico-comunicativi degli studenti e più in generale, alla loro formazione civica.

Come è possibile potenziare l'offerta formativa in modo da garantire percorsi linguistici di successo capaci di ricadute sul territorio?

Gli studenti, obbligati a imparare la lingua, sono sempre motivati a farlo per affrontare questioni contingenti come chiedere informazioni sui propri documenti, cercare casa e lavoro, ma anche presentarsi e stringere relazioni con la gente del posto. Occorre procedere per nuclei tematici (*domini*) potenziando attività di individuazione e conoscenza delle esigenze degli studenti attraverso, per esempio, l'uso del *brainstorming* e dello *storytelling*.

Per quanto riguarda gli approcci metodologici, la *glottodidattica ludica* (Caon & Rutka, 2004) descritta nel secondo capitolo, può essere considerata efficace per rendere l'ambiente di apprendimento più rilassato e distensivo, ridurre le situazioni di ansia e competitività e proporre contenuti e condurre attività in forma giocosa.

Nella classificazione ontogenetica delle tipologie di giochi di glottodidattica operata da Caon rientrano i *giochi di esercizio*, i *giochi simbolici*, i *giochi di regole* e soprattutto le *attività espressive, ritmiche, musicali e teatrali* (Caon, 2022, p. 71).

Musica e apprendimento linguistico, in particolare, rappresentano un binomio inscindibile approfondito nel terzo capitolo: perché ascoltare musica, cantare e suonare aiuta l'apprendimento della lingua L2 o LS?

Attraverso la musica, l'emisfero sinistro del nostro cervello si attiva insieme al sistema uditivo e a quello motorio agendo da stimolo della memoria e della motivazione.

La moderna conformazione del cervello umano è il risultato di un lungo processo di sviluppo, cominciato con gli ominidi che generarono come prima forma di comunicazione il canto. Attraverso precise formule prosodico/melodiche, i nostri antenati comunicavano tra loro, si scambiavano informazioni, esprimevano emozioni e stati d'animo: «dal punto di vista evolutivo, la capacità di cantare precede quindi la capacità di parlare articolando i fonemi. Potremmo quindi dire che il nostro cervello è plasmato su questa abilità espressiva» (Mado Proverbio, 2019, p. 20). Dunque, quella del canto si può ritenere un'"umana abilit-abilità" (Spaccazocchi, 2017), una componente costitutiva del genere umano che ne ha fortemente influenzato lo sviluppo filogenetico.

Il legame tra linguaggio musicale e verbale rimane chiaramente visibile soprattutto nella forma della canzone in cui è presente un testo accompagnato e intrecciato a una linea melodica, armonica e ritmica.

L'educazione estetica e musicale, oltre che essere un valido sostegno ai processi di apprendimento linguistico, è di fatto un importante strumento per costruire un reale dialogo interculturale, presupposto fondamentale per una piena inclusione dei migranti. Il contributo dell'arte alla pedagogia interculturale sta nella comunicazione, nella qualità della relazione e della mediazione educativa (Goffi in d'Aniello, 2012, p. 111).

Dunque, non si tratta di chiedersi *se* musica e lingua possano reciprocamente rafforzarsi ma piuttosto *in che misura* percorsi musicali strutturati possano intervenire a sostegno dell'apprendimento linguistico.

Capitolo I

La globalizzazione e le migrazioni internazionali

“Il confine protegge (o almeno così si spera o si crede) dall’inatteso e dall’imprevedibile: dalle situazioni che ci spaventerebbero, ci paralizzerebbero e ci renderebbero incapaci di agire. Più i confini sono visibili e i segni di demarcazione sono chiari, più sono «ordinati» lo spazio e il tempo all’interno dei quali ci muoviamo. I confini danno sicurezza. Ci permettono di sapere come, dove e quando muoverci. Ci consentono di agire con fiducia”

Bauman Z. (2009), *Nascono sui confini le nuove identità*, Corriere della Sera.

“Le porte possono anche essere sbarrate, ma il problema non si risolverà, per quanto massicci possano essere i lucchetti. Lucchetti e catenacci non possono certo domare o indebolire le forze che causano l’emigrazione; possono contribuire a occultare i problemi alla vista e alla mente, ma non a farli scomparire”

Bauman Z. (2002), *La società sotto assedio*, Bari: Laterza.

1.1 Globalizzazione e migrazioni internazionali

Un approccio scientifico alla complessa questione dell’immigrazione presuppone necessariamente la fase della ricognizione dei dati. Quantificare per descrivere e analizzare il fenomeno non allo scopo di pervenire a verità e certezze assolute ma al fine di promuovere alcune riflessioni che servano a fare circolare idee e a formarsi opinioni secondo il principio democratico della condivisione basata sulla differenziazione.

I dati riportati nel *XXXI Rapporto Immigrazione 2022. Costruire il futuro con i migranti*, pubblicato da Caritas e Migrantes, riferiscono, al 1° gennaio 2022, la presenza di 5.193.669 cittadini stranieri regolarmente residenti in Italia. Le stime Istat ci confermano che tale popolazione proviene da ben 198 paesi e dunque gli storici sono portati a «definire la società italiana una sorta di “arcipelago migratorio”, in quanto sono presenti, con percentuali diverse, persone provenienti da quasi tutti i paesi del globo»

(Fiorucci, 2012, p. 66). Questi dati delineano un quadro socio-economico impegnativo in risposta al quale vengono costantemente interrogate istituzioni e governi nazionali ed europei.

Facendo riferimento ai dati contenuti nel *Dossier Statistico Immigrazione 2022* del Centro Studi e Ricerche Idios (di cui si riporta la tabella riassuntiva), si può cercare di dare senso alle rotte migratorie a partire dalle loro cause ma anche dalle attese e speranze di quanti decidono di intraprendere questi lunghi viaggi.

Dati di sintesi (2021)			
MONDO			
Totale migranti in milioni (luglio 2020)	281	Reddito medio pro capite mondiale (\$ US)	18.552
% su pop. mondiale (2020)	3,6	<i>Sud del Mondo</i>	12,177
Migranti forzati in milioni*	89,3	<i>Nord del Mondo</i>	48,955
di cui rifugiati (milioni)	21,3	<i>Ue 27</i>	48,643
di cui richiedenti asilo (milioni)	4,6	<i>Italia</i>	45,801
di cui sfollati interni (milioni)**	53,2	Rimesse inviate nei Pvs (miliardi \$ US)	605
UNIONE EUROPEA			
Residenti di cittadinanza straniera	37.412.372	Residenti nati all'estero	55.431.038
% su totale residenti	8,4	% su totale residenti	12,4
di cui non Ue	23.663.500	Richieste di protezione internazionale	632.655
Acquisizioni di cittadinanza (2020)	729.013	% decisioni positive di I grado e finali	38,5 e 34,8
ITALIA			
Residenti di cittadinanza straniera	5.193.669	Imprese a gestione immigrata	642.638
% su totale residenti	8,8	% su totale imprese	10,6
Soggiornanti non Ue	3.561.540	Stima del bilancio costi/entrate per immigrati (mld €)	1,3
di cui lungo soggiorno (%)	65,8	% stranieri su totale compravendite di case	4,3
Ripartizione continentale dei residenti stranieri (%)		Detenuti stranieri (giugno 2022)	17.182
Europa	47,6	% su totale detenuti	31,3
Africa	22,2	Richieste di protezione internazionale presentate	53.609
Asia	22,6	Richieste di protezione internazionale esaminate	51.931
America	7,5	di cui % accolte in primo grado	42,0
Oceania	0,0	Migranti presenti nelle strutture di accoglienza	78.421
Prime 3 collettività di residenti stranieri (%)		di cui nel sistema Sai (%)	32,8
Romania	20,8	Migranti sbarcati	67.040
Albania	8,4	di cui minori non accompagnati	9.478
Marocco	8,3	% minori non accompagnati sul totale sbarcati	14,1
Minori su totale residenti stranieri (%)	20,3	Minori non accompagnati presenti in accoglienza	12.284
Ultra 65enni su totale residenti stran. (%)	5,2	Stima appartenenza religiosa degli stranieri (%)	
Acquisizioni di cittadinanza	131.803	Cristiani	50,0
Matrimoni misti (2020)	14.323	di cui ortodossi	54,3
% su totale matrimoni (2020)	14,8	di cui cattolici	35,3
Studenti stranieri (a.s. 2020/2021)	865.388	di cui protestanti	8,7
di cui nati in Italia	577.071	di cui altri cristiani	1,6
% nati in Italia su tot. alunni stranieri	66,7	Musulmani	34,2
Rimesse per l'estero (in migliaia di euro)	7.736.464	Ebrei	0,1
Occupati stranieri	2.257.000	Induisti	3,2
% sul totale occupati	10,0	Buddhisti	2,4
Tasso di occupazione stranieri	57,8	Altre religioni orientali	1,8
Disoccupati stranieri	379.000	Atei/agnostici	5,2
% sul totale disoccupati	16,0	Religioni tradizionali	1,4
Tasso di disoccupazione stranieri	14,4	Altri	1,7

* Nelle disaggregazioni seguenti non sono ricompresi 4,4 milioni di sfollati venezuelani all'estero e 5,8 milioni di rifugiati palestinesi del 1948 e loro discendenti, sotto il mandato dell'Unrwa.
** Il numero non comprende gli sfollati a seguito di catastrofi ambientali: ben 23,7 milioni solo nel corso del 2021.
NB. I dati sugli stranieri residenti in Italia sono quelli dell'Istat, ancora provvisori, al 31/12/2021, con l'eccezione delle disaggregazioni per continenti e Paesi di origine, che sono invece quelli consolidati al 31/12/2020.

Fonte: Centro Studi e Ricerche IDOS. Elaborazioni su dati Onu, Eurostat, Ministero dell'Interno, Istat, Miur, Unhcr, Banca Mondiale, Infocamere, Mef, Ministero della Giustizia, Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali

Nel mondo, USA, Russia e Germania sono i Paesi con il più elevato numero di migranti (rispettivamente 46 milioni, 11 milioni e 10 milioni)¹ e, dopo la Germania, in Europa, i maggiori Paesi di accoglienza sono la Francia, la Spagna e l'Italia.

Table 1: Immigration by citizenship, 2020

	Total immigrants		Nationals		Non-nationals							
					Total		Citizens of other EU Member States		Citizens of non-EU countries		Stateless	
	(thousand)	(%)	(thousand)	(%)	(thousand)	(%)	(thousand)	(%)	(thousand)	(%)	(thousand)	(%)
Belgium	118,7	17,1	14,4	101,0	85,1	56,6	47,7	44,4	37,4	0,0	0,0	
Bulgaria (*)	37,4	24,0	64,3	13,4	35,7	0,9	2,4	12,4	33,3	0,0	0,1	
Czechia	63,1	3,3	5,2	59,8	94,8	17,9	28,4	41,9	66,5	0,0	0,0	
Denmark	57,2	19,4	33,9	37,8	66,1	21,5	37,6	16,2	28,2	0,1	0,2	
Germany (*)	728,6	145,3	19,9	580,7	79,7	302,9	41,6	277,3	38,1	0,6	0,1	
Estonia	16,2	5,9	36,4	9,8	60,5	3,4	21,0	6,4	39,5	0,0	0,0	
Ireland	74,2	30,6	41,3	42,8	57,6	18,8	25,4	23,9	32,3	0,0	0,0	
Greece	84,2	20,9	24,8	63,4	75,2	7,5	8,9	55,9	66,3	0,0	0,0	
Spain	467,9	52,8	11,3	415,2	88,7	83,6	17,9	331,2	70,8	0,3	0,1	
France	283,2	82,7	29,2	200,5	70,8	51,4	18,1	149,1	52,6	0,0	0,0	
Croatia	33,4	8,5	25,3	24,9	74,7	3,8	11,4	21,1	63,3	0,0	0,0	
Italy	247,5	55,8	22,5	191,8	77,5	42,6	17,2	149,1	60,2	0,0	0,0	
Cyprus	25,9	3,1	12,0	22,8	88,0	9,1	35,0	13,7	53,0	0,0	0,0	
Latvia	8,8	4,3	48,1	4,6	51,6	0,5	5,7	4,1	45,9	0,0	0,0	
Lithuania	43,1	20,8	48,3	22,3	51,7	0,9	2,2	21,3	49,5	0,0	0,1	
Luxembourg	22,5	1,5	6,8	20,9	93,0	14,3	63,5	6,6	29,6	0,0	0,0	
Hungary	75,5	31,7	42,0	43,8	58,0	17,1	22,7	26,7	35,3	0,0	0,0	
Malta	13,9	1,1	8,0	12,8	92,0	5,3	38,3	7,5	53,7	0,0	0,0	
Netherlands	182,2	45,5	25,0	135,9	74,6	75,6	41,5	59,9	32,9	0,5	0,2	
Austria	103,6	10,1	9,7	93,4	90,2	64,3	62,1	28,9	27,9	0,1	0,1	
Poland (*)	210,6	52,2	24,8	158,3	75,2	73,8	35,0	84,5	40,1	0,0	0,0	
Portugal	67,2	24,5	36,5	42,7	63,5	7,7	11,5	34,9	52,0	0,0	0,0	
Romania (*)	145,5	114,5	78,7	30,8	21,2	6,1	4,2	24,7	17,0	0,0	0,0	
Slovenia	36,1	11,4	31,5	24,8	68,5	3,1	8,5	21,7	60,0	0,0	0,0	
Slovakia (*)	6,8	3,9	58,2	2,8	41,8	2,1	30,8	0,7	11,0	0,0	0,0	
Finland	32,9	9,6	29,3	23,2	70,4	6,4	19,3	16,8	50,9	0,1	0,2	
Sweden	82,5	16,7	20,3	65,5	79,4	19,1	23,1	45,9	55,7	0,5	0,6	
Iceland	8,5	2,1	24,3	6,5	75,6	4,6	53,9	1,9	21,8	0,0	0,0	
Liechtenstein	0,7	0,2	24,7	0,5	75,3	0,3	39,1	0,3	36,2	0,0	0,0	
Norway	36,3	6,3	17,5	29,9	82,5	15,7	43,2	14,2	39,0	0,1	0,3	
Switzerland	138,8	25,5	18,4	113,3	81,6	78,6	56,7	34,6	25,0	0,0	0,0	

Note: The individual values do not add up to the total due to rounding and the exclusion of the 'unknown' citizenship group from the table.

(*) Provisional.

(*) Estimate.

(*) Break in series.

Source: Eurostat (online data code: migr_imm1ctz)

Dati riportati dall'Eurostat².

In questi processi migratori si intrecciano *push factors* (fattori di espulsione, che spingono a emigrare) e *pull factors* (fattori d'attrazione): questi fattori agiscono secondo relazioni complesse fortemente legate sia alla vicinanza geografica che agli scenari politico internazionali, nonché alle relazioni fra Stati.

¹ I dati riportati sono tratti dal rapporto *Population Facts* n. 2013/2 del settembre 2013, a cura del Department of Economic and Social Affairs, Population Division. Di seguito si riporta il link: https://esa.un.org/unmigration/documents/the_number_of_international_migrants.pdf.

² Dati riportati dall'Eurostat. Di seguito il link al dataset: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/migr_imm1ctz/default/table?lang=en.

Le migrazioni sono antiche quanto l'umanità, se è vero che tutti abbiamo origini africane. Dalla ricerca archeologica, ai poemi omerici, alle testimonianze bibliche, sappiamo che movimenti di singoli e gruppi, scambi commerciali, colonizzazioni pacifiche e invasioni cruente, hanno costituito la storia delle civiltà umane. La sedentarietà faticosamente conquistata nel neolitico, con l'invenzione dell'agricoltura e la nascita delle prime forme urbane, non è mai stata assoluta. Il movimento di popolazioni, nelle sue varie forme e con diversi esiti, ha sempre accompagnato la formazione di società stabili (Ambrosini, 2010, p.19).

In particolare, oggi, si può constatare che la guerra è uno dei motivi di emigrazione: i rifugiati e i richiedenti asilo costituiscono una grande percentuale della popolazione immigrata.

È sempre il *Dossier Statistico Immigrazione 2022* a individuare tra i fattori chiave per comprendere le migrazioni contemporanee, le “3 C”: conflitti, clima e Covid-19.

Nel 2021 i 32 conflitti nel mondo, dei quali 17 ad alta intensità, hanno congiunto i propri effetti devastanti a quelli dell'emergenza climatica e della pandemia da Covid-19, rendendo inabitabili aree sempre più vaste del pianeta. A questi fattori di espulsione si è aggiunta, di recente, la guerra tra Russia e Ucraina, che a fine settembre 2022 aveva già spinto 7,4 milioni di profughi ucraini nei Paesi Ue (*Dossier Statistico Immigrazione 2022*, p. 2).

A questo si aggiungono quali fattori di espulsione, le crisi ambientali, provocate in gran parte dal cambiamento climatico e recentemente, catastrofi naturali come il terremoto del febbraio 2023 registrato in Siria. Nel 2021 gli sfollati a causa delle crisi ambientali erano 24 milioni.

Gli effetti delle condizioni meteorologiche estreme, dalla siccità alle inondazioni, dalle desertificazioni all'inquinamento di aria, acqua e terra, colpiscono “soprattutto i Paesi poveri e i poveri che vivono nei Paesi ricchi”. Secondo la Banca mondiale, entro il 2050 i migranti ambientali, in fuga dai disastri ambientali causati dal cambiamento climatico, potrebbero arrivare a 220 milioni di persone (*Dossier Statistico Immigrazione 2022*, p. 2).

Assumendo perciò come definizione convenzionale di immigrato quella adottata dall'ONU, secondo cui «si può definire immigrata una persona che si è spostata in un paese diverso da quello di residenza abituale e che vive in quel paese da più di un anno», si può ricostruire il percorso di alcuni tra i più importanti movimenti migratori, nella

convinzione che essi siano illuminanti rispetto alle dinamiche di evoluzione della società moderna e postmoderna.

Tra Ottocento e Novecento, la grande ondata migratoria verso i paesi transoceanici, definita come la grande emigrazione, ha portato in America milioni di persone provenienti dall'Europa alla ricerca di una vita migliore. In Italia, in particolare a partire dal 1861, data dell'unificazione, e per circa un secolo, si verificò un esodo di portata tale che la popolazione in quel periodo diminuì notevolmente nonostante i forti tassi di natalità.

Le dinamiche economiche e politiche di allora incisero notevolmente su questo tipo di migrazione in quanto, all'inizio del XX secolo le leggi, ponendo limiti all'immigrazione dei "non Bianchi" (Ongley & Pearson, 1995) favorirono, in particolare, la cosiddetta "immigrazione bianca" spiegando l'apertura delle frontiere americane agli europei.

L'esperienza migratoria subì un rallentamento a cavallo tra le due guerre per poi riprendere durante la Seconda guerra mondiale: la disumana tragedia della *shoah* costrinse gli ebrei di tutta Europa a emigrare per sfuggire alle persecuzioni razziali, alla deportazione forzata e allo sterminio.

Si torna a parlare di grandi migrazioni durante il periodo post-bellico, quando, dopo l'America Latina e il Belgio (si ricordi la tragedia della miniera di Marcinelle), le grandi mete migratorie diventarono la Francia e soprattutto la Svizzera e la Germania: queste furono le grandi migrazioni intereuropee che ebbero la loro massima intensità nel periodo compreso tra la metà degli anni Cinquanta e la metà degli anni Settanta del Novecento.

Nel periodo tra il 1979 e il 1990, l'ondata migratoria intereuropea si ridusse drasticamente a causa della crisi economica e, negli anni Settanta, ci fu un crollo drammatico dei profitti in tutto il mondo industrializzato (soprattutto in Germania con la prima crisi petrolifera del 1973): le imprese capitaliste tentarono allora di reagire esportando i loro processi di produzione nazionali verso un regime più flessibile e globale.

In quegli anni i movimenti migratori diventarono transnazionali e si legarono al processo di globalizzazione, favorito, a sua volta, dallo sviluppo e dall'ampia disponibilità delle tecnologie delle telecomunicazioni come cavi a fibra ottica, macchine per fax, trasmissioni digitali e via satellite.

La facilità delle comunicazioni e della circolazione delle persone e delle idee, la condivisione e lo scambio di informazioni, l'opportunità di crescita economica anche per i paesi a lungo rimasti ai margini dell'economia mondiale, la possibilità di ridistribuire la ricchezza sociale attraverso la riduzione dei costi legata alla concorrenza su scala mondiale, vennero annoverati tra i benefici del processo di globalizzazione.

Per ottenere la libera circolazione dei capitali, dei beni e dei servizi su scala mondiale, venne inaugurata poi dai Paesi industrializzati la politica neoliberale che sostenne gli interessi delle società per azioni e delle multinazionali e, vennero applicati una serie di interventi di tipo socio-economico come la deregolamentazione dell'economia, la riduzione della tassazione e i tagli alla spesa pubblica, la riduzione del *welfare state*: dal 1980 negli USA e in Gran Bretagna ci fu un passaggio ideologico verso il neoliberismo visto, dal partito repubblicano di Reagan e dal *Conservative Party* della Thatcher, come l'ideologia più adatta alle nuove condizioni "globalizzate" nelle quali i governi si trovavano.

Questo tipo di scelte politiche ed economiche hanno cambiato definitivamente il modo di intendere la società, la politica, l'economia e la cultura mondiale.

Il crescente aumento degli investimenti stranieri e la globalizzazione, che in teoria avrebbero dovuto assicurare prosperità e sviluppo alle economie mondiali, in realtà hanno contribuito a determinare nuove e peggiori ineguaglianze e il divario tra le nazioni sviluppate e le nazioni in via di sviluppo è diventato più ampio che mai.

In molte regioni del mondo i supposti benefici della globalizzazione sono ad oggi difficili da identificare: un esempio sono gli effetti della globalizzazione in Africa nel 1980 a seguito delle politiche di intervento della Banca Mondiale e del Fondo Monetario Internazionale³. Nel corso degli anni Ottanta in Africa, a causa della suddetta politica, il Prodotto Interno Lordo (PIL) pro-capite è diminuito del 14,3% e nei paesi del sud del Sahara la contrazione annua è stata in media del 2,4%. Contemporaneamente gli investimenti stranieri sono scesi del 15% mentre il debito totale è salito vertiginosamente (*World Development Indicators*, 2004) facendo diventare insostenibile il peso del pagamento degli interessi; un macigno che ancora oggi continua a sbarrare la strada del miglioramento delle condizioni di vita delle popolazioni africane: una parte consistente di questo debito, difficilmente quantificabile, è dato dalle spese militari.

Secondo Saskia Sassen⁴ (2002) tre sono i processi principali connessi alla globalizzazione:

³ Si tratta di una politica avviata tra gli anni '70 e '80 per la concessione di crediti a Paesi governati da figure corrotte. Crediti che si sono più che duplicati negli anni a causa del crescente tasso di interesse (Macioti M. Immacolata, Pugliese Enrico, *Gli immigrati in Italia*, Bari, Laterza, 1988, p. 11).

⁴ Saskia Sassen è autrice del saggio *Le città nell'economia globale*, in cui sviluppa il concetto di "città globale, intesa come componente strategica dell'economia globale. New York, Tokyo, Londra, Seul, Pechino, Shanghai divengono snodi fondamentali per commerci, finanza, attività bancarie, innovazioni e sbocchi economici globali.

- gli investimenti diretti all'estero per cui molte produzioni si sono spostate nei paesi del Terzo Mondo; i grandi investitori, le multinazionali, gli evasori fiscali che hanno realizzato in questo modo super affari organizzando nei paesi d'emigrazione ogni sorta di attività; la compiacenza dei governi del posto che, alleandosi con la delinquenza autoctona, hanno permesso agli investitori di ottenere enormi profitti attraverso lo sfruttamento di uomini e donne e di risorse presenti nei paesi del Terzo Mondo. Le condizioni di lavoro applicate risultavano ancor più libere e disumane di quanto non lo fossero nelle economie sommerse in Europa;
- lo sviluppo delle città globali è il secondo processo individuato da S. Sassen: i processi di modernizzazione dell'agricoltura determinati dalla "rivoluzione verde"⁵ hanno portato all'espulsione dei contadini più poveri e alle immigrazioni di massa nelle grandi città del Terzo Mondo. «La conseguente rapida crescita di queste ultime ha determinato condizioni di vita misere e scarse possibilità occupazionali» (Maciotti & Pugliese, 1988, p. 11) generando la necessità di spostarsi fuori dai propri paesi verso quei paesi, in particolare, i cui fattori ideologici e culturali agiscono in maniera attrattiva attraverso i mezzi di comunicazione di massa;
- il terzo e ultimo in termini di tempo, è rappresentato dalla trasformazione dei paesi da esportatori di capitali a destinatari di nuovi investimenti: mentre i paesi ricchi si specializzano in produzioni che richiedono più alta qualificazione di manodopera, le attività più labor-intensive si localizzano nei paesi poveri⁶.

Questi spostamenti di capitali corrispondono sempre a spostamenti di forza lavoro e, come sottolinea Nigel Harris, «quanto più la forza lavoro dei paesi sviluppati si specializza, tanto più necessario diventa il supporto di lavoratori generici; e, in un'economia aperta, molti di essi proverranno da paesi in via di sviluppo legalmente o illegalmente» (2001, p. 43).

⁵ Per rivoluzione verde si intende la diffusione su larga scala di nuove varietà agricole, ad alta produttività per ettaro, basata su sementi ibride selezionate. Questo sistema produttivo voluto dai paesi ricchi e dagli organismi internazionali ha fatto parte delle politiche d'aiuto ai paesi in via di sviluppo.

⁶ I lavoratori del Nord del mondo vengono messi in concorrenza con quelli del Sud del mondo, una competizione salariale che fa sì che le imprese, le multinazionali, i detentori di capitali possano "selezionare" la manodopera proponendo salari sempre più bassi con la conseguenza di una sempre maggiore polarizzazione della ricchezza tra chi detiene il capitale e i mezzi di produzione e chi presta la sua forza lavoro. Una concezione già descritta da Marx nel suo saggio *Il Capitale*.

Gli squilibri economici e sociali del mondo hanno quindi dei forti nessi con le migrazioni internazionali non solo nel senso che l'assoluta povertà agisce da fattore *push* ma anche perché la domanda delle economie più sviluppate agisce da fattore attrattivo (*pull*):

un aspetto non trascurabile nel processo migratorio consiste nella domanda di manodopera delle economie più sviluppate. Benché oggi generalmente più opaca e meno esplicita che nel passato, spesso riferita a posizioni svantaggiate e magari irregolari, questa domanda, trasmessa in molti modi fino ai luoghi di origine dei migranti, suscita aspettative e sollecita partenze. Se anche i paesi che attualmente forniscono braccia per la nostra economia e le nostre famiglie dovessero conoscere un rapido sviluppo, tanto da uscire dal novero degli esportatori di manodopera, le migrazioni non si fermerebbero, come alcuni ingenuamente fanno mostra di credere: andremmo a cercare nuovi muratori, lavapiatti, operai, colf e assistenti domiciliari in altri territori, non ancora inseriti nelle rotte migratorie (Ambrosini, 2010, pp. 91-92).

In Italia si cominciò a parlare dell'immigrazione nella seconda metà degli anni Settanta: le prime avvisaglie di un fenomeno soggetto nel corso del tempo a cambiamenti notevoli.

In questa prima fase è possibile identificare l'area geografica d'immigrazione e paese di provenienza: in Sicilia arrivarono essenzialmente tunisini e più in generale maghrebini. Donne di diversa nazionalità (filippine, eritree, salvadoregne e latino-americane in genere) lavoravano come collaboratrici domestiche nelle grandi città.

Verso la fine degli anni Settanta la ricostruzione delle aree terremotate del Friuli attirò lavoratori iugoslavi occupati in edilizia (Neri, 1982).

Alla fine degli anni Ottanta il fenomeno assunse caratteristiche diverse sia rispetto alla nazionalità, all'etnia e alle motivazioni degli emigrati sia rispetto alle aree geografiche di immigrazione.

Si osservò una forte presenza marocchina e senegalese e, per quanto riguarda la destinazione geografica, il flusso migratorio si indirizzò in egual modo verso le regioni a elevato grado di sviluppo e verso regioni con alto grado di disoccupazione: interessò, perciò, sia aree metropolitane che aree agricole del nostro paese.

La situazione cambiò all'inizio degli anni Novanta, quando ebbe luogo il grande afflusso di immigrati albanesi e di immigrati provenienti dai paesi dell'Europa dell'Est che, ad oggi, costituiscono la parte più significativa dell'immigrazione.

Nel 1991 sbarcarono sulle coste dell'Adriatico pugliese, decine di migliaia di albanesi, arrivati con ogni tipo di sgangherata carretta da mare sulle coste del Gargano o del Salento (memorabile l'arrivo a Bari della nave Vlora, in agosto, con a bordo circa 20mila cittadini del "Paese delle Aquile"), convinti di trovare l'America in Italia: in realtà molti di loro hanno provveduto a soddisfare la richiesta di lavoro dei paesi europei occupando ruoli e mansioni caratterizzati da salari e condizioni di lavoro molto modesti quasi sempre ingrossando le fila dei lavoratori irregolari.

Attualmente i migranti economici (*pulled*) partono dal Terzo Mondo e vanno soprattutto verso i paesi del Nord America e dell'Europa attratti da migliori prospettive economiche o per il consolidamento dei legami.

Nello stesso tempo, oltre che nei Paesi del Sud del mondo, anche nei paesi industrializzati i movimenti speculativi finanziari, le politiche delle imprese multinazionali, la cancellazione o il ridimensionamento del *welfare state* sono diventati una fonte di instabilità e di sconvolgimento: il capitalismo neoliberista ha sconvolto l'equilibrio sociale globale emarginando ed escludendo dai diritti sociali di cittadinanza intere categorie diversificate per colore della pelle, attività lavorativa, genere.

La crisi, che ha avuto origine negli USA nei primi mesi del 2008 ed è ancora in corso nel resto del globo, ha generato una caduta del PIL mondiale e, mentre si cercano soluzioni efficaci, si assiste alla cosiddetta globalizzazione delle migrazioni internazionali per cui, oggi, i paesi del mondo sono contemporaneamente aree di destinazione, origine e transito.

La stessa Europa, come si legge nel *Rapporto Mondiale sulle Migrazioni 2015*, da un lato accoglie il 31,3% dei migranti nel mondo, dall'altro è l'area di origine di un altro 25,3%. In crescita anche il numero degli italiani nel mondo (oltre cinque milioni).

Peraltro, il 2014 è stato un anno particolare poiché, come attesta il Dossier sull'immigrazione, gli italiani residenti all'estero sono aumentati più degli stranieri residenti in Italia.

Scrivono Macioti M. Immacolata e Pugliese Enrico nel loro testo *Gli immigrati in Italia*:

si afferma solitamente che l'Italia, tradizionale paese di emigrazione, sia ora diventata paese di immigrazione. L'affermazione, all'apparenza ovvia, contiene un grave elemento di confusione, che consiste nell'assenza di un avverbio: di un "anche". L'Italia, infatti è divenuta negli ultimi decenni un paese di immigrazione, anzi un importante paese di immigrazione, mentre ha

continuato ad essere un paese di emigrazione, un importante paese di emigrazione. L'emigrazione italiana non è solo un fenomeno che riguarda la storia del paese bensì un fenomeno che riguarda, e in maniera significativa, anche la realtà attuale del paese stesso. E ciò non solo perché ci sono all'estero ancora consistenti comunità di italiani i quali si identificano come emigrati, ma esistono tuttora importanti flussi migratori tra l'Italia e altri paesi, soprattutto europei. Insomma, l'Italia è un crocevia migratorio dove lavoratori stranieri affluiscono e sempre più consolidano la loro presenza con i ricongiungimenti familiari mentre cittadini italiani, frequentemente giovani, lasciano l'Italia verso altri paesi soprattutto europei (1988, p. 42).

Il 2011 rappresenta un punto di svolta per l'analisi dei flussi migratori verso l'Italia: in questi anni, infatti, le insurrezioni popolari scoppiate nei Paesi arabi in risposta ai regimi opprimenti (Primavere arabe), hanno incentivato una nuova ondata migratoria verso numerosi paesi europei. Gli eventi che si susseguono permettono una sempre maggiore sensibilizzazione delle coscienze che interrogano la classe dirigente in cerca di risposte e possibili soluzioni.

Nel 2013 giungono in Italia ben 42.925 emigrati provenienti soprattutto da Africa e Siria. Il 3 ottobre 2013 è ricordato come un giorno tragico nella storia delle migrazioni in quanto un peschereccio partito dal porto di Misurata, in Libia, naufraga a poche miglia dalla Sicilia. Il bilancio di quella che è stata definita come la "tragedia di Lampedusa" è di 368 vittime.

In Europa si comincia a parlare di "crisi dei migranti" che annovera l'Italia tra i principali Paesi di approdo.

Il 2014 è un anno da record per quanto riguarda gli sbarchi sulle coste italiane (170.100); ancora una volta la Siria e alcuni Stati africani come l'Eritrea risultano essere i principali paesi di provenienza dei profughi.

Un nuovo record viene raggiunto nel 2016 con lo sbarco di 181.436 migranti, in gran parte provenienti dalla Nigeria. Nel tentativo di far fronte alla "crisi dei migranti", nel 2017 il governo italiano approva il decreto Minniti che inasprisce notevolmente le misure di ingresso dei migranti in Italia e istituisce 20 centri per l'espulsione di stranieri non in regola. Sempre nel 2017, il premier Paolo Gentiloni firma un memorandum con il primo ministro libico Fayez al Serraj (che verrà poi rinnovato nel 2019 dal ministro degli esteri Luigi Di Maio), con il quale si stringono i rapporti dell'Italia con la Libia (tra i principali paesi di provenienza dei migranti), al fine di prevenire l'immigrazione intervenendo già nei paesi di origine.

Nel 2020 si registrano 34.154 sbarchi di migranti provenienti soprattutto dalla Tunisia dove sono in corso proteste contro la crisi economica e la corruzione della politica. Numeri destinati a raddoppiare nel 2021 (67.040) e a crescere ulteriormente nel 2022 (88.100 immigrati principalmente di nazionalità egiziana, tunisina, bengalese, siriana e afghana).

1.1.1 La prima "C": conflitti e migrazioni internazionali

Nel tentativo di delineare le principali caratteristiche dei movimenti migratori attuali non si può prescindere dalla considerazione dei conflitti in atto sul nostro pianeta. Tra questi rientrano quelli in Myanmar, Afghanistan, Yemen, Etiopia, Siria e in particolare, il conflitto russo-ucraino scoppiato il 24 febbraio 2022 (Giardina, 2022).

La storia dei rapporti tra Russia e Ucraina ha origini lontane. Da sempre considerate un unico popolo, con radici comuni (il leader russo Vladimir Putin ha recentemente dichiarato che "Russi e Ucraini sono un popolo solo, un tutt'uno"), l'Ucraina è stata parte dell'Impero russo anche quando, a seguito della rivoluzione scoppiata nel 1917, è nata l'Unione Sovietica. Nei primi anni Trenta, il leader sovietico Joseph Stalin, nel tentativo di ripopolare la parte orientale dell'Ucraina, vi insedia cittadini russi.

Dunque, di fatto, l'Ucraina orientale passa sotto il controllo russo, al contrario della parte occidentale che è stata per secoli sotto il controllo europeo di Polonia e Impero Austro-Ungarico. Questa spaccatura a livello politico si riflette sulle scelte linguistiche, culturali e ideologiche della popolazione. Nella parte orientale si parla russo e si professa la religione ortodossa, mentre in quella occidentale predominano la lingua ucraina e la fede cattolica. La popolazione della parte orientale dell'Ucraina è maggiormente incline ad appoggiare leader filorussi, mentre quella occidentale politici filoccidentali.

L'Ucraina diviene una nazione indipendente nel 1991, a seguito del crollo dell'Unione Sovietica ma, a un'unità a livello politico non è mai corrisposta un'unità a livello ideologico e culturale. La prima manifestazione evidente di questa rottura è stata la Rivoluzione arancione del 2004, durante la quale migliaia di ucraini si sono messi in marcia per chiedere una maggiore integrazione in Europa.

Ma per comprendere le cause scatenanti il conflitto è necessario arrivare al febbraio 2014. A fine febbraio 2014 in Crimea, penisola ucraina nel mar Nero, viene indetto un referendum popolare con l'intento di decidere se staccarsi dal controllo di Kiev. L'esito di tale referendum conduce la Crimea a essere annessa alla Russia, evento questo

condannato aspramente dai paesi membri dell'Unione Europea attraverso la creazione di una lista di persone soggette a pesanti sanzioni.

Sulla scia della Crimea, anche in alcune regioni ucraine orientali del Donbas, si verificano insurrezioni che conducono alla dichiarazione delle repubbliche popolari filorusse di Luhansk e Donetsk.

Il 22 agosto 2014 Kiev denuncia un'invasione russa, a causa dell'ingresso nel proprio territorio di un convoglio umanitario che portava aiuti verso Lugansk senza aver ottenuto il permesso dalle forze di frontiera ucraine. I Paesi membri della NATO condannano l'intervento militare russo illegittimo in Ucraina e chiedono a Mosca l'immediato ritiro di tutte le truppe in Ucraina e ai confini tra i due paesi oltre alla restituzione della penisola della Crimea (Camera dei deputati, Servizio studi, 2016).

Il 16 settembre 2014 viene approvato in contemporanea dal Parlamento ucraino e da quello europeo l'Accordo di associazione dell'Ucraina alla UE.

L'11 e il 12 febbraio 2015 viene firmata un'ipotesi di intesa che prevede un immediato cessate il fuoco, la definizione della linea del fronte con i separatisti filorussi e la creazione di una zona cuscinetto di almeno 50 km.

Quello che accade nel 2022 è frutto delle tumultuose vicende precedenti.

A novembre del 2021 la Russia invia 100.000 soldati nell'area di confine con l'Ucraina la quale, a sua volta, risponde allertando la NATO e l'Unione Europea di un possibile imminente attacco russo. A seguito di un'ampia discussione, la Russia avanza richieste di garanzie di limitazioni delle azioni NATO nella regione, ritenute inaccettabili per i paesi coinvolti, con il rischio di un fallimento del processo diplomatico (Save the Children, 2022).

La preoccupazione russa, infatti, è costituita da un possibile avvicinamento ucraino alla NATO, con conseguente perdita di quella funzione di stato-cuscinetto che l'Ucraina ha svolto sin dalla fine della Seconda guerra mondiale. Una preoccupazione di certo non infondata: l'Ucraina, infatti, ha più volte espresso la propria volontà di entrare nell'area NATO, e se tale processo non si è concluso è solo perché la NATO non può accettare Paesi che abbiano al loro interno conflitti irrisolti.

Putin denuncia, inoltre, una presunta violazione dell'accordo non scritto datato 1989 tra Michail Gorbačëv, e l'allora presidente americano George H. W. Bush. Secondo tale accordo la NATO non si sarebbe mai allargata sui Paesi del patto di Varsavia (in quel momento ne facevano parte Polonia, Ungheria, Bulgaria, Cecoslovacchia e Romania) e sulle repubbliche ex sovietiche (Battistini & Gabanelli, 2022).

In realtà, dal 1989 ad oggi, molti sono i Paesi entrati nell'Alleanza, tra cui Estonia, Lettonia, Lituania, Polonia, Ungheria, Slovenia, Romania, ecc. Dunque, Putin chiede assicurazione scritta che l'Ucraina non entri mai a far parte della NATO.

All'alba del 24 febbraio 2022 il presidente russo Vladimir Putin dà avvio a un'"operazione militare speciale" in Ucraina orientale.

Le conseguenze del conflitto così scaturito e ancora in atto, si dimostrano da subito devastanti. Già il 24 febbraio 2022 Save the Children parlava di emergenza umanitaria e riportava la presenza di

oltre 7,5 milioni di minori in Ucraina in grave pericolo di danni fisici, forte disagio psicologico e sfollamento, a seguito dell'escalation delle ostilità verificatesi alle prime ore del mattino. Nell'Ucraina orientale più di 400.000 minori vivono nelle aree ad alto rischio degli impatti diretti della presenza di soldati e artiglieria, che includono la possibilità di essere feriti o uccisi da pistole, mine e armi esplosive, o di essere sfollati dalle loro case. La crisi in Ucraina ha già costretto oltre 4,9 milioni di persone a lasciare il Paese e oltre 7,1 milioni sono sfollate internamente. Quasi ogni secondo un bambino o una bambina ucraino diventa rifugiato. Coloro che sono stati costretti a fuggire lo hanno fatto con pochissimi beni con sé e con la grande difficoltà a trovare un nuovo lavoro nei luoghi di arrivo. La stragrande maggioranza delle famiglie ha cercato rifugio presso amici o parenti, altre hanno dovuto trovare sistemazioni temporanee come nei rifugi di accoglienza. Nelle prime sette settimane di guerra sono quasi 400 le bambine e i bambini che sono stati uccisi o feriti e due terzi sono fuggiti dalle loro case; in totale almeno 4.633 civili sono stati feriti, di questi 1.982 mortalmente⁷ (Save the Children, 2022).

Ad oggi, le persone sfollate in Ucraina secondo i dati Unicef sono 6,5 milioni mentre quelle rifugiate sono 7,8 milioni. I minori bisognosi d'aiuto nel paese sono 3,3 milioni, quelli rifugiati 3,9 milioni. I civili uccisi o feriti al 20 novembre erano 16.784 di cui 1.170 sono bambini (Unicef, 2022).

Tra le conseguenze più drammatiche della guerra in Ucraina, vi è la crisi per l'accoglienza dei rifugiati in Europa, la più grave dalla fine della Seconda guerra mondiale. Per far fronte a tale emergenza, l'Unione Europea ha messo in atto la Direttiva sulla protezione temporanea (Direttiva 2001/55/CE del Consiglio), promulgata nel 2001 che garantisce una protezione immediata e temporanea agli sfollati provenienti da paesi

⁷ Per maggiori informazioni, consultare il sito <https://www.savethechildren.it/press/ucraina-lescalation-delle-ostilita-tutto-il-paese-mette-rischio-75-milioni-di-bambini-e> [data ultima consultazione 15 gennaio 2024].

non UE. La Direttiva viene utilizzata quando il normale sistema di asilo europeo entra in crisi a causa di un grande afflusso di rifugiati e prevede che gli Stati membri dell'Unione ospitino i rifugiati in base alle loro possibilità, secondo un principio di solidarietà e di "equilibrio degli sforzi" tra gli Stati membri.

In Italia, secondo i dati riportati nel *Dossier Statistico Immigrazione*, sono giunti 236.000 profughi ucraini, di cui il 77,6% sono donne che hanno trovato occupazione presso famiglie italiane.

L'attivazione della Direttiva sulla protezione temporanea ha permesso a molti profughi ucraini di giungere in tutti i Paesi europei. Ucraini, appunto. Numerosi sono infatti, i casi di discriminazioni razziali attuate al confine con diversi Paesi. Studenti originari di Africa, India, Magreb, residenti in Ucraina al momento dello scoppio del conflitto, sono stati bloccati e trattenuti al confine.

“È stato un incubo”, “le autorità ci separavano per razza”, “ci rimandavano indietro solo perché siamo neri”, le testimonianze degli studenti stranieri denunciano trattamenti discriminatori e irrispettosi nei confronti di chi sta scappando dalla guerra. “Fanno passare prima gli ucraini e poi gli altri. Abbiamo sentito storie di trattamenti diversificati, alcune persone raccontano addirittura di essere state picchiate, ma non essendo sul posto non possiamo confermarlo”, spiega Sarah Bourial, una giovane donna originaria del Marocco che ha fondato il collettivo di cittadini *Collectif Maroc Ukraine* per aiutare i marocchini rimasti in Ucraina. Svirati video postati sui social media mostrano centinaia di studenti neri, arabi e indiani lasciati per ore al freddo ucraino, nella speranza di riuscire a passare il confine e lasciare il Paese⁸ (Hinry, 2022).

Lunga è ancora la strada per raggiungere gli obiettivi prefissati dall'“Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile” la quale già nel preambolo rende esplicita la volontà di «promuovere società pacifiche, giuste ed inclusive» in quanto «non ci può essere sviluppo sostenibile senza pace, né la pace senza sviluppo sostenibile». A tal proposito l'obiettivo 16.1 impegna tutti gli Stati a «ridurre ovunque e in maniera significativa tutte le forme di violenza e il tasso di mortalità a esse correlato» (Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, 2015).

1.1.2 La seconda “C”: clima e migrazioni internazionali

⁸ Per maggiori informazioni, consultare il sito <https://www.nationalgeographic.it/storia-e-civiltà/2022/03/guerra-e-razzismo-le-tragiche-storie-dei-migranti-dallucraina-discriminati-ai-confini-europei> [data ultima consultazione 15 gennaio 2024].

L'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, il 26 luglio 2022, ha sancito il diritto per tutti a vivere in «un ambiente pulito, sano e sostenibile» (Brandoni, 2022, p. 4). Questo primo passo è stato compiuto a seguito di una notevole crescita del numero degli sfollati a causa di calamità naturali che nel 2021 era di 23 milioni e 700 mila persone secondo l'Internal Displacement Monitoring Centre (IDMC), oltre 5 milioni in più rispetto ai dati relativi al 2018. Tale crescita è riconducibile alla crisi climatica in atto che si configura come una vera e propria crisi planetaria e che pone in condizione di rischio soprattutto i gruppi sociali più fragili. Alcune zone del pianeta divengono degli *hot spots*, maggiormente colpiti dall'impatto del cambiamento climatico e dunque dal conseguente spostamento di persone.

La Banca mondiale⁹ prevede che gli sfollati e i migranti a causa del cambiamento climatico possano essere 260 milioni entro il 2050 di cui 86 milioni proverranno dalla regione subsahariana a causa della scarsità d'acqua e dei cambiamenti della stagione delle piogge; la restante parte dall'Asia meridionale a causa delle crescenti inondazioni; dall'America Latina e in particolare dall'Amazzonia per il degrado delle risorse naturali (Giampaolo & Ianni, 2019).

L'aumento della temperatura globale in atto nel nostro Pianeta sta portando a effetti disastrosi, rapidi e diffusi sull'ambiente e sugli esseri umani in tutti gli aspetti della loro vita, alterando gli ecosistemi, incidendo sui mezzi di sussistenza, sulla salute e la sopravvivenza degli individui. [...] La temperatura della Terra, negli ultimi 50 anni, è infatti cresciuta a una velocità che non ha eguali negli ultimi 2 mila anni (Brandoni, 2022, p. 6).

Dalla relazione del Gruppo intergovernativo di esperti sul cambiamento climatico¹⁰ emerge che le attività umane hanno causato un aumento delle emissioni di gas serra responsabile del riscaldamento globale di 1,1°C/1,2°C al di sopra dei livelli preindustriali. Entro il 2052 è previsto un ulteriore aumento della temperatura globale fino a 2°C.

Lo sfruttamento del suolo, le attività estrattive, la cementazione continua condotte in modo sconsiderato a causa di politiche governative che non tengono conto degli equilibri ambientali, producono cambiamenti climatici aumentando il rischio di calamità naturali.

⁹ Cfr. World Bank, Groundswell Part 2: Acting on Internal Climate Migration, 2021, <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36248>)

¹⁰ IPCC, *Riscaldamento globale di 1,5°C, 2018*. Cfr. (https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/2/2019/05/SR15_SPM_version_report_LR.pdf).

L'operato dell'uomo, i cosiddetti "fattori umani", contribuisce dunque, a causare i cambiamenti climatici, tali da far pensare ad una nuova epoca geologica definita *antropocene*¹¹, generatrice di concomitanti fattori scatenanti la migrazione climatica.

Il surriscaldamento globale, quindi, sta fortemente alterando e mettendo a rischio non solamente i sistemi naturali (marini, delle acque interne e terrestri) ma anche quelli umani, interagendo con dinamiche globali come l'uso insostenibile delle risorse naturali, l'aumento della popolazione mondiale e la crescente urbanizzazione, le disuguaglianze sociali, patologie e malattie a diffusione epidemica o pandemica etc., incidendo sulla qualità della vita, la salute e la sopravvivenza di moltissime persone (Brandoni, 2022, p. 8).

Ovviamente maggiormente a rischio sono i gruppi sociali più fragili, che vivono in condizioni economiche e sociali svantaggiate, con servizi e risorse limitate. Si ritiene che oltre 3 miliardi e 300 milioni di persone siano a rischio perché posti in condizione di massima fragilità. In risposta a contesti di vita sempre più sfavorevoli e inospitali, chi dispone dei mezzi necessari per farlo, decide di allontanarsi dalla propria casa, dalla propria terra, dalle proprie radici, in cerca di un "posto" migliore. I "migranti ambientali" sono definiti dall'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM) come «persone o gruppi di persone che, principalmente a causa di un cambiamento improvviso o progressivo dell'ambiente che influisce negativamente sulla loro vita o sulle loro condizioni di vita, sono obbligati a lasciare le loro case abituali, o scelgono di farlo, sia temporaneamente sia permanentemente, e si spostano all'interno del loro paese o all'estero»¹² (2007).

Nel corso degli anni è stata anche utilizzata frequentemente l'espressione di "rifugiato climatico" per porre enfasi sulla necessità di abbandonare la propria casa a causa di disastri o catastrofi improvvise senza possibilità di scelta alcuna da parte degli individui.

In realtà un dibattito in corso, apertosi negli anni 70' del Novecento, ha posto accanto a queste anche la definizione di "sfollato climatico". La principale differenza tra l'utilizzo di queste definizioni risiede nell'attribuzione di responsabilità e nelle misure da adottare a livello politico e governativo.

¹¹ Il primo teorico della nuova era dell'antropocene è il premio Nobel Crutzen Paul J., il cui testo di riferimento è *Benvenuti nell'antropocene. L'uomo ha cambiato il clima, la Terra entra in una nuova era*, edito nel 2005 da Mondadori.

¹² OIM (2007). *Discussion note: Migration and the Environment*. [https://environmentalmigration.iom.int/sites/g/files/tmzbd11411/files/MC_INF_288.pdf].

	Rifugiati climatici	Migranti climatici
Tipo di intervento	Mitigazione	Adattamento
Visione sulla migrazione	Un fallimento delle politiche di mitigazione	Parte di una strategia di adattamento
Natura della migrazione	Forzata, costretta	Volontaria come parte di un continuum di una più generale mobilità da governare
Cause, responsabilità	I principali emettitori di gas ad effetto serra (Nord globale)	Vulnerabilità degli individui in contesti geografici e socioeconomici determinati
Risposte	Politiche di mitigazione, riparazione (attraverso fondi globali), accoglienza e sostegno ai rifugiati	<i>Capacity-building</i> nei Paesi e nei contesti a maggiore vulnerabilità, rafforzamento della resilienza delle popolazioni colpite
Impatto del processo migratorio	Degrado ambientale nelle località di ricezione, rischi per la sicurezza, problemi e conseguenze politiche	Se ben gestita, nuove risorse, opportunità, rimesse e trasferimento di conoscenza
Livello istituzionale di ingaggio	Stati, sicurezza internazionale, diritto internazionale	Comunità, individui, governo locale e politiche di adattamento a livello territoriale
Tipo di legislazione	Convenzioni internazionali e/o trattati	Soft law da internalizzare attraverso le politiche domestiche, approcci e politiche promossi ai diversi livelli di Governo
Narrativa	Un mondo inospitale, maree umane, invasione dei rifugiati	Mobilità umana e opportunità per la resilienza e lo sviluppo
Terminologia preferita	Enfaticizzare le conseguenze umane del cambiamento climatico e le responsabilità dei Paesi principali emettitori di gas ad effetto serra	Sostituire le politiche migratorie (non realizzabili, non viabili) con politiche di adattamento. Promuovere la gestione delle migrazioni e la riforma dell'agenda istituzionale, riporre l'enfasi sulla migrazione come offerta in risposta alla domanda di lavoro del Nord globale
Posizione rispetto alla libertà di movimento	La mobilità è limitata e politicizzata in un contesto contrario alla migrazione e con opportunità di accoglienza limitate	La mobilità è un'opzione possibile con opportunità di accesso per i movimenti intra-Paese, intraregionali e internazionali

Fonte: adattamento da Felli, R. *Managing Climate Insecurity by Ensuring Continuous Capital Accumulation: 'Climate Refugees' and 'Climate Migrants'*, *New Political Economy* 18 (3): 1-27, 2012.

Ma se il dibattito a livello terminologico è ancora aperto, lo è ancor di più quello a livello politico, normativo e istituzionale.

Il primo accordo globale vincolante sul clima è stato negoziato durante la Conferenza delle Nazioni Unite sul Clima, tenutasi nel 2015, dalla quale ha avuto origine l'Accordo di Parigi. Tra gli obiettivi principali di tale accordo vi è l'impegno a mantenere l'aumento della temperatura media globale al di sotto del 2°C e supportare un cambiamento sostenibile attraverso azioni rivolte tanto ai singoli individui quanto alle grandi multinazionali.

Nel 2018 è stato promulgato poi il Patto Globale sulle migrazioni nel quale si garantisce l'impegno da parte della comunità internazionale a ridurre le condizioni di

rischio e gli elementi strutturali che provocano l'allontanamento forzato delle persone dal proprio paese d'origine, tra cui è annoverato il cambiamento climatico.

La Convenzione Quadro delle Nazioni Unite sui Cambiamenti Climatici (UNFCCC) che si è tenuta a Glasgow dall'1 al 12 novembre 2021 durante la COP26, ha istituito una specifica *Task Force* sugli sfollamenti e sulla mobilità determinati dagli effetti ambientali dei cambiamenti climatici.

Fondamentale è poi il contributo apportato dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (*Sustainable Development Goals*) che, in particolare al punto 10 mira a «facilitare la migrazione ordinata, sicura, regolare e responsabile e la mobilità delle persone, anche attraverso l'attuazione di politiche migratorie programmate e ben gestite»¹³, e ancora al goal 13 relativo alla lotta contro il cambiamento climatico, si legge che è fondamentale «integrare nelle politiche, nelle strategie e nei piani nazionali le misure di contrasto ai cambiamenti climatici» e «promuovere meccanismi per aumentare la capacità di una efficace pianificazione e gestione connesse al cambiamento climatico nei paesi meno sviluppati e nei piccoli Stati insulari in via di sviluppo concentrandosi, tra l'altro, sulle donne, i giovani e le comunità locali ed emarginate»¹⁴.

A partire da questi presupposti, Ursula von der Leyen, Presidente della Commissione Europea, ha posto come principale obiettivo della Commissione 2019-2024 (*La mia agenda per l'Europa*) la realizzazione di un *Green Deal* con l'obiettivo di rendere l'Europa il primo continente al mondo neutrale dal punto di vista climatico, attraverso la promulgazione della prima legge europea sulla neutralità climatica entro il 2050 e un Patto europeo per il clima.

Infine, in seno all'Unione europea è nata l'Alleanza mondiale per il cambiamento climatico il cui obiettivo è quello di integrare il cambiamento climatico nelle strategie nazionali di sviluppo e sostenere la formulazione e l'attuazione di strategie di adattamento e mitigazione. A tal proposito, tra le azioni in risposta ai cambiamenti climatici e alle migrazioni da essi determinate, vi sono quelle finalizzate alla costruzione di comunità più resilienti ai cambiamenti climatici.

Tutti i documenti, i report, i dossier auspicano un cambio di paradigma a favore dello sviluppo di politiche di adattamento preventive che consentirebbero di «contrastare gli

¹³ Il rimando è al sito web dell'Asvis: <https://asvis.it/goal10/approfondimenti/290-2243/sdgs-e-migrazioni-ordinate-sicure-regolari-e-responsabili-una-svolta-importante> [data ultima consultazione 15 gennaio 2024].

¹⁴ Vedi nota precedente.

effetti della crisi climatica sulle vulnerabilità sociali, di oggi e di domani» (Brandoni, 2022, p. 20).

Immaginare la migrazione come una strategia di adattamento significa affidare a questa azione specifica la capacità di rafforzare la risposta resiliente delle persone di fronte ai cambiamenti climatici; di conseguenza il rischio di questa visione è quello di porre eccessiva enfasi sulla capacità individuale di rispondere in modo strategico alle sfide ambientali attraverso il potenziale della migrazione, invece di investire sui processi di adattamento con politiche caratterizzate da trasferimenti tecnici e finanziari da parte dei Paesi responsabili delle emissioni verso quelli più vulnerabili agli shock climatici, tema, questo, centrale nel concetto della giustizia climatica (Figoni, 2021, p.14).

Adottare un approccio che privilegi la strategia di adattamento non deve implicare dunque, la de-responsabilizzazione dei singoli Stati e delle politiche nazionali in quanto, accanto al rafforzamento della risposta resiliente dei singoli individui, è necessaria una adeguata risposta di gestione e protezione a livello internazionale e nazionale che al momento risulta carente. A tal proposito, già durante la Conferenza delle Parti svoltasi a Cancún nel 2010, è stato elaborato l'*Adaptation Framework* ed è nato il Fondo per l'Adattamento. Il limite di tali provvedimenti è costituito dalla scarsa considerazione delle disuguaglianze esistenti tra chi può scegliere la mobilità come forma di adattamento e chi invece, per mancanza di risorse finanziarie, è costretto alla cosiddetta "immobilità involontaria" (tra questi rientrano soprattutto le donne, maggiormente colpite dagli impatti e dalle conseguenze dei cambiamenti climatici perché costrette a vivere in condizioni di povertà). Per questo l'attuazione di programmi orientati al sostegno della migrazione come forma di adattamento non dovrebbe mai sostituire quella di programmi finalizzati all'implementazione della resilienza e dell'adattamento *in situ* delle comunità costrette a rimanere nei territori colpiti dai cambiamenti climatici.

A fronte di tutto questo c'è da domandarsi se la dialettica "dell'emergenza" non abbia un valore, questa volta però da una prospettiva semantica capovolta: quella del dramma umanitario che si consuma ogni giorno per le persone costrette a lasciare forzatamente la propria casa [e anche per chi è forzatamente costretto a rimanerci] e che spesso compiono tragitti lunghi e pericolosi per ricercare migliori condizioni di vita e assicurarsi la sopravvivenza, con il rischio di essere sottoposti a violenze o perdere la propria vita (Brandoni, 2022, p. 19).

1.1.3 La terza “C”: Covid-19 e migrazioni internazionali

“Un assai stimato infettivologo ed epidemiologo come Donald S. Burke [...] durante una conferenza del 1997 enunciò i criteri che rendevano certi virus probabili candidati al ruolo di scatenatori di epidemie: «Il primo è il più ovvio: responsabilità per recenti pandemie umane».

Il dito era puntato sugli orthomyxovirus (gruppo che comprende le influenze), sui retrovirus (tra cui gli HIV) e su altri ancora. «Il secondo criterio è la provata capacità di causare serie epidemie in popolazioni di animali non umani». Questo chiamava in causa ancora gli orthomyxovirus, ma anche i paramyxovirus, come Hendra e Nipah, e i coronavirus, come SARS-COV”.

Quammen D. (2012), *Spillover*, Milano: Adelphi, p. 389

Come già detto in precedenza, tra i fattori individuati dal *Dossier Statistico Immigrazione 2022*, che maggiormente incidono sulle migrazioni contemporanee rientra il Covid-19.

Il virus Sars-Cov-2 ha cominciato a diffondersi durante gli ultimi mesi del 2019 in Cina, per poi giungere in tutto il mondo, provocando una vera e propria pandemia. Il 2020, infatti, passerà alla storia come “l’anno del Covid-19”.

Il virus ha infettato 661 milioni di persone in tutto il mondo uccidendone 6,69 milioni, ha provocato una crisi generalizzata in diversi settori economici, ha inciso notevolmente sulla vita e sul benessere psicologico, lavorativo, economico di ciascun individuo e ha avuto anche ricadute notevoli sui fenomeni migratori, agendo da freno alla migrazione internazionale. Le Nazioni Unite, infatti «stimano che la pandemia ha rallentato la crescita dello stock di migranti internazionali di circa due milioni entro la metà del 2020, ovvero il 27% in meno rispetto alla crescita prevista» (IOM Publications Platform, 2021, p.151, trad. it.).

In risposta alla pandemia da Covid-19 e per cercare di contenerne la diffusione, molti sono stati i tentativi da parte dei diversi governi di limitare, se non bloccare completamente, la circolazione delle persone come ospiti del virus. Dunque, il Covid-19 ha reso complessi, se non addirittura impossibili, gli spostamenti di qualunque genere, compresi quelli internazionali per affari e per turismo, il pendolarismo, gli spostamenti dei lavoratori transfrontalieri e altre forme di interazione a breve distanza, così come le

migrazioni e gli spostamenti a lungo termine: «l’immobilità può agire come un grave ostacolo per i migranti durante l’intero “ciclo migratorio”» (IOM Publications Platform, 2021, p.154, trad. it.).

La pandemia da Covid-19 ha infatti complicato tutto il ciclo migratorio internazionale, a cominciare dalla partenza dai Paesi di origine, l’ingresso nei Paesi di transito e di destinazione, la permanenza nei Paesi di transito e di destinazione e il ritorno nei Paesi di origine.

La COVID-19 ha forzato l’immobilità, enfatizzando alcuni tipi di mobilità o spingendo la mobilità verso canali informali. In tutti i contesti, è emersa una tensione tra le migrazioni causate dalla perdita di opportunità (essenzialmente di lavoro, ma anche di istruzione) e le politiche attuate per bloccare gli spostamenti a causa della pandemia, una tensione che ha portato difficoltà a molti migranti (IOM Publications Platform, 2021, p.154, trad. it.).

La tabella sottostante mette in luce le ricadute della pandemia sugli spostamenti migratori internazionali.

Table 1. Impacts of COVID-19 throughout the migration cycle

Setting	Impacts
Departure from countries of origin	Migrants have been unable to depart on planned migration journeys, such as for work, study or family reunion. People needing to seek asylum or otherwise depart unstable countries have been prevented from leaving, exposing them to the risk of violence, abuse, persecution and/or death.
Entry into transit or destination countries	Migrants (including refugees and asylum seekers) have been increasingly unable to enter transit and destination countries, as restrictions have been progressively implemented and/or strengthened. Impacts have been felt acutely in specific sectors, such as agriculture during harvest seasons, and global food supply chains have been disrupted.
Stay in transit and destination countries	Impacts on migrants have been profound, especially for the most vulnerable in societies, who are without access to social protection and health care, and have also faced job loss, xenophobic racism and the risk of immigration detention, while being unable to return home. Further, refugees and internally displaced persons in camps and camp-like settings are subject to cramped and poor living conditions that are not conducive to physical distancing and other COVID infection-control measures.
Return to countries of origin	Border-closure announcements in some countries caused mass return to origin for fear of being stranded without income or access to social protection. The inability to return has resulted in large numbers of migrants being stranded around the world. Some States implemented mass repatriation operations, but many others have been unable to afford or organize repatriations, leaving migrants at risk.

Source: McAuliffe, 2020.

Le partenze programmate dai paesi di origine per lavoro, per studio, per ricongiungimento familiare sono state negate ai migranti. Così come è stato impossibile partire per tutti coloro che provenivano da paesi considerati a rischio o che dovevano richiedere il permesso di soggiorno.

A causa delle restrizioni sempre più rafforzate, i migranti (compresi i rifugiati e i richiedenti asilo) sono stati impossibilitati a entrare nei Paesi di transito e di destinazione.

Alcuni settori hanno risentito maggiormente di queste restrizioni come l'agricoltura durante le stagioni del raccolto e le catene di approvvigionamento alimentare globali.

L'impatto sui migranti è stato profondo, specialmente per i più vulnerabili della società che sono rimasti esclusi dall'accesso all'assistenza sanitaria e alla protezione sociale, hanno perso il lavoro, sono stati vittime di razzismo xenofobo (causato dalla disinformazione e dalla ricerca di un "colpevole"), e del rischio della detenzione per immigrazione in quanto impossibilitati a tornare a casa. Inoltre, i rifugiati e gli sfollati che vivevano nei campi di accoglienza, erano soggetti a condizioni di vita povere, al limite degli standard igienico-sanitari minimi e dunque a rischio di contrarre altri tipi di malattie, virus, influenze oltre, ovviamente, al Covid-19.

In Africa occidentale e centrale, 25.000 migranti sono rimasti bloccati nei centri di detenzione senza avere altra scelta se non quella di attendere la riapertura delle frontiere. Nei paesi del Nord Africa, come la Libia, e del Golfo, come l'Arabia Saudita e lo Yemen, i lavoratori migranti detenuti hanno dovuto affrontare maltrattamenti e condizioni di vita non igieniche. Parallelamente, sono stati rilevati focolai di COVID-19 in campi o centri di accoglienza per migranti negli Stati Uniti, in Grecia, a Malta, in Germania e nei Paesi Bassi. In alcuni Paesi, come il Portogallo, le persone in detenzione per immigrazione sono state rilasciate a causa delle preoccupazioni per la salute pubblica legate ai maggiori rischi di trasmissione all'interno delle strutture (IOM Publications Platform, 2021, p.163, trad.it.).

Infine, le chiusure delle frontiere di alcuni Paesi hanno causato un rientro di massa dei migranti nei loro paesi di origine. Molti migranti, però, impossibilitati a tornare, sono rimasti bloccati in tutto il mondo. Alcuni Stati hanno attuato operazioni di rimpatrio di massa, ma molti altri non sono stati in grado di permettersi o organizzare i rimpatri, lasciando i migranti a rischio.

Il report pubblicato sull'IOM Publications Platform mette in luce un altro aspetto estremamente preoccupante: le restrizioni imposte dai Paesi e la chiusura delle frontiere hanno violato il Regolamento Sanitario Internazionale (RSI) e le raccomandazioni dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS).

Il RSI stabilisce la preferenza per l'apertura delle frontiere e per l'introduzione di controlli solo in circostanze molto limitate, che includono non solo questioni di salute pubblica, ma anche situazioni di sicurezza nazionale o di emergenza. [...] Il RSI è coerente con la legislazione vigente in materia di diritti umani, che prevede il diritto di lasciare qualsiasi paese e di ritornare nel proprio paese. L'applicazione di restrizioni alle partenze che impediscono ai cittadini degli Stati di lasciare il paese ha un particolare significato storico, dato che nell'era post-Guerra Fredda tali restrizioni erano limitate a pochi paesi autoritari prima della COVID-19 (IOM Publications Platform, 2021, p.162, trad.it.).

Il diritto internazionale stabilisce che alla scelta di lasciare il proprio Paese di origine non corrisponda automaticamente il diritto di entrare in un nuovo Paese di accoglienza. Questo vale per tutti, tranne per i rifugiati sulla base del principio di non respingimento. Tuttavia, durante la pandemia, i Paesi hanno persino escluso i richiedenti asilo dall'ingresso alle frontiere e li hanno respinti nei Paesi di transito. Alcune eccezioni invece, sono state praticate per i lavoratori essenziali come i lavoratori agricoli creando una forte disparità e soprattutto violando ampiamente i diritti umani.

Nell'aprile 2020, centinaia di Rohingya sono rimasti bloccati nel Golfo del Bengala e nel Mare delle Andamane dopo che le loro imbarcazioni sono state respinte dalla Malesia, adducendo timori per il virus. Analogamente, lungo le coste europee del Mediterraneo le persone sono state sempre più respinte, con gli analisti che hanno notato che mentre tali pratiche si verificavano prima della COVID-19, la pandemia è stata utilizzata come mezzo per legittimare ulteriormente queste operazioni. In alcuni Paesi, le restrizioni ai viaggi hanno portato alla riduzione della migrazione irregolare e delle richieste di asilo. In altri Paesi, i governi hanno espresso preoccupazioni legate al COVID non solo per la chiusura delle frontiere, ma anche per la loro militarizzazione, che ha portato a un aumento della migrazione irregolare e del contrabbando di migranti (IOM Publications Platform, 2021, p.165, trad.it.).

In alcuni Paesi del mondo, in sostituzione di limitazioni generalizzate alla mobilità e alla migrazione, è stata introdotta la misura della quarantena al fine di mantenere una

forma di controllo più diretta sugli ingressi. Molti Stati hanno imposto periodi di isolamento di 7-14 giorni alle persone che arrivavano da luoghi in cui la pandemia era diffusa e che potevano rappresentare un rischio per la popolazione locale.

In alcuni Paesi, i migranti di ritorno sono stati criminalizzati. Nella Repubblica Bolivariana del Venezuela, il governo ha inizialmente criminalizzato i rimpatriati come “bioterroristi” colpevoli della trasmissione del virus, e ha proceduto a incarcerare i propri cittadini rimpatriati che hanno cercato di aggirare i passaggi ufficiali di frontiera. Inoltre, al ritorno, le quarantene obbligatorie sono state spesso effettuate in condizioni insalubri, in alcuni casi senza accesso all’acqua corrente e ai servizi sanitari; i rimpatriati sono stati spesso rinchiusi in strutture governative senza certezze sui tempi di rilascio. Queste situazioni assomigliano più a detenzioni arbitrarie che a misure di protezione (IOM Publications Platform, 2021, p.168, trad.it).

Per concludere, indubbiamente tra le conseguenze a lungo termine della pandemia da Covid-19 bisogna annoverare la riduzione drastica della migrazione. Rispetto alle tendenze pre-pandemia, i dati post-pandemia riportano una riduzione di circa due milioni di migranti nel mondo. Questo porta a domandarsi se non ci si trovi ormai alla fine della cosiddetta “età della migrazione”, in quanto la pandemia ha risvegliato alcune tendenze autocratiche che limitano la diversità delle popolazioni e incoraggiano sentimenti anti-immigrati. Indubbiamente la pandemia ha messo a nudo le dure realtà in materia di migrazione forzata, sfollamento e risposta umanitaria e l’impreparazione di alcuni Paesi aggravata dalla situazione emergenziale in atto. È invece ancora poco evidente quanto la presenza di stranieri costituisca una risorsa in termini lavorativi, culturali, demografici per tutti i Paesi ospitanti.

Il fatto che alcuni dei più emarginati nelle nostre comunità siano stati anche i più essenziali durante un periodo di crisi dovrebbe sottolineare ulteriormente la disuguaglianza sistemica e crescente causata da sistemi economici, fiscali e sociali squilibrati. Resta da vedere se queste esperienze consentiranno all’empatia di informare le risposte progettate per “ricostruire meglio” (IOM Publications Platform, 2021, p.179, trad.it).

1.2 Le immigration policies: le misure per gli accessi e l’ingresso

“Adotteremo un approccio umano e umanitario. Salvare vite in mare non è un’opzione. E quei paesi che assolvono i loro doveri giuridici e morali o sono più esposti di altri devono poter contare sulla solidarietà di tutta l’Unione europea... Tutti devono farsi avanti e assumersi la propria responsabilità”.

Discorso della Presidente Ursula von der Leyen sullo stato dell’Unione 2020

Nel già complicato dialogo nazionale e sovranazionale relativo alle politiche sull’immigrazione, si innesta l’impatto sociale determinato dalla commistione e dalla pluralità degli elementi che sostengono le migrazioni per cui, in alcuni casi sempre più frequenti, resta difficile distinguere i richiedenti asilo reduci da conflitti e guerre, immigrati a causa della crisi climatica planetaria e quelli derivanti dalla diffusione delle pandemie.

Nell’ambito delle politiche di immigrazione, in particolare per quanto attiene agli accessi, emerge una palese contraddizione tra la spinta all’emigrazione tra i paesi del Sud del mondo e le drastiche politiche di chiusura nei paesi ricchi che ha come risultato la forte presenza di persone entrate in condizioni di irregolarità: i clandestini in Italia, i lavoratori *undocument* negli Stati Uniti, i *sans papier* in Francia, i veri protagonisti della scena migratoria nell’epoca della globalizzazione.

Il diritto comunitario che l’Italia come tutti gli Stati membri recepisce, si intreccia con la legislazione nazionale in virtù del riparto delle competenze legislative.

A regolare l’ingresso dei migranti, in particolare dei richiedenti asilo nell’area Europa, è il regolamento di Dublino che, a sua volta, fa riferimento agli accordi di Schengen.

Schengen ha reso possibile la creazione di uno spazio comune di libera circolazione tra gli Stati aderenti eliminando i controlli alle frontiere (l’Italia ha firmato gli accordi nel 1990) ma Dublino, ha poi ristretto di fatto tali confini assumendo che la richiesta di asilo, debba necessariamente pervenire al paese di sbarco. Ciò implica un onere estremamente gravoso per gli Stati membri in prima linea, che si trovano a gestire la maggior parte delle

domande di asilo¹⁵. Inoltre, i richiedenti asilo si dirigono verso i Paesi dell'Unione europea in cui ritengono di avere maggiori possibilità di protezione internazionale.

Il regolamento di Dublino ha poi subito un primo aggiornamento nel 2003 (Dublino II) e un successivo nel 2013 (Dublino III).

In sintesi, il regolamento Dublino II mirava a chiarire i principi in base ai quali assegnare la competenza di ogni domanda di asilo a ciascuno Stato membro. Tra i criteri rientravano: il principio dell'unità del nucleo familiare, l'ingresso legale in uno Stato membro e domanda presentata in una zona internazionale di transito in un aeroporto¹⁶.

Anche la finalità dell'aggiornamento Dublino III era quella di stabilire criteri e meccanismi in base ai quali incaricare ciascuno Stato membro di analizzare la domanda di protezione internazionale dei migranti. Nonostante questo, però, anche questo aggiornamento non è stato risolutivo, anzi, stabilendo che il Paese in cui si ottiene protezione internazionale è anche lo stesso in cui si può lavorare regolarmente, i richiedenti asilo sono di fatto costretti a rimanere nello Stato di arrivo.

Per far fronte a queste problematiche, il 23 settembre 2020 la Commissione europea ha proposto un nuovo Patto sulla migrazione e l'asilo¹⁷ che intende istituire un nuovo sistema di ripartizione delle domande di asilo e protezione internazionale tra i diversi Stati membri, sostituendo di fatto, il regolamento di Dublino.

La proposta legislativa mira a:

- istituire una governance completa a livello dell'UE per garantire una migliore gestione e attuazione delle politiche;
- individuare più efficacemente un unico Stato membro competente per l'esame della domanda di asilo;
- garantire un'equa ripartizione delle responsabilità fra Stati membri per mezzo di un nuovo meccanismo di solidarietà;
- scoraggiare gli abusi e impedire i movimenti secondari dei richiedenti asilo all'interno dell'UE (Consiglio Europeo e Consiglio dell'Unione Europea).

In Italia, la maggior parte degli sbarchi dei migranti si registrano in Sicilia, ma anche in Puglia e in Calabria, diventati da tempo centri di accoglienza strategici.

¹⁵ Per maggiori informazioni sulla riforma del sistema di asilo dell'Unione Europea si può consultare la pagina del Consiglio Europeo e Consiglio dell'Unione Europea: <https://www.consilium.europa.eu/it/policies/eu-migration-policy/eu-asylum-reform/>.

¹⁶ Per maggiori dettagli, consultare il sito ufficiale dell'Unione Europea, EUR-lex: <https://eur-lex.europa.eu/IT/legal-content/summary/dublin-ii-regulation.html>.

¹⁷ Per approfondimenti sul tema, è possibile consultare il sito della Camera dei deputati: https://temi.camera.it/leg19DIL/post/19_nuovo-patto-sulla-migrazione-e-l-asilo.html.

Alle rotte del Mediterraneo centrale e orientale si sono poi aggiunte quelle dei Balcani occidentali e il flusso migratorio proveniente dall'Ucraina.

Mentre si discute “a tavolino” sulle modalità di gestione politica riguardante l'immigrazione, alla ricerca di accordi di non facile definizione, in mare si continua a morire così come si contano perdite di vite umane anche in tutti gli altri canali d'accesso.

Paolo Forcellini nei *Dialoghi dell'Espresso* scrive:

l'11 ottobre 2013 numerose famiglie in fuga dalla Siria in fiamme, hanno vissuto un'odissea conclusasi con il naufragio, in acque internazionali e dopo un lungo rimpallo di responsabilità fra le autorità di Malta e quelle italiane, del barcone che trasportava 500 profughi di cui 260 risultano ufficialmente dispersi e, tra questi ultimi, un centinaio sono bambini. In soli undici giorni del 2013 la tragica contabilità delle vittime delle migrazioni via mare ci dice che intorno a Lampedusa vi sono stati 646 morti (2014).

I superstiti di questa tragedia hanno riferito che ben tre pescherecci in zona si sono rifiutati di prestare soccorso poiché, in situazioni analoghe, i pescatori soccorritori erano stati incriminati per favoreggiamento all'immigrazione clandestina.

A loro volta, i superstiti, benché richiedenti asilo, sono stati incriminati per lo stesso reato: questa esperienza, come moltissime altre del genere, ha messo in evidenza la problematica questione degli sconfinamenti e delle acque internazionali che rendono complicatissima la gestione degli interventi anche umanitari.

A fronte di tragedie di tale portata, nell'ottobre 2013 è stata lanciata l'operazione *Mare Nostrum* con l'impiego umanitario delle navi militari nel Mediterraneo.

Tale missione è stata presentata come l'espressione della politica “umanitaria” attuata dall'Europa per incrementare il livello di sicurezza della vita umana e il controllo dei flussi migratori. In realtà, tanto la politica umanitaria quanto quella dei respingimenti, continuano ad alternarsi e addirittura coabitano lasciando, però, di fatto irrisolta la questione della natura ibrida e ambivalente dei confini europei.

L'obiettivo è quello di rivedere le politiche dell'immigrazione tenendo conto delle giuste alternative. Tra gli immigrati che giungono dal Mediterraneo, per esempio, molti passano per altre vie come i senegalesi o persone provenienti dal Mali che spesso arrivano in Italia dalla Libia: per loro, ad esempio, dovrebbe essere possibile presentare una domanda lì dove vengono provvisoriamente accolti per poi essere reinseriti nei Paesi dove intendono richiedere asilo.

Questa dei reinserimenti, caldeggiata da Ambrosini, potrebbe essere una politica percorribile ed efficace nell'affrontare la questione della circolazione degli immigrati, specie se affiancata da una reale apertura delle frontiere interne.

All'opposto, invece, sul fronte dell'accoglienza e delle politiche d'immigrazione, i governi europei si defilano alzando muri e barriere se non addirittura fili spinati: agli inizi di settembre 2015, in virtù di Dublino, è stato possibile ad alcuni paesi dell'Europa come l'Ungheria e la Serbia, bloccare i treni con a bordo alcuni rifugiati di passaggio sui loro territori per lo più diretti in Germania. La stessa Germania e la Slovacchia, poi, hanno dichiarato di voler accogliere solo rifugiati di religione cristiana.

Un caso a sé è costituito dalla "questione ucraina". Se è vero, infatti, che grazie all'attivazione della Direttiva sulla protezione temporanea molti profughi ucraini hanno potuto trovare rifugio in numerosi Paesi europei, molti altri originari di Africa, India, Magreb residenti in Ucraina al momento dello scoppio del conflitto, sono stati vittime di discriminazioni razziali attuate al confine con diversi Paesi.

Come sottolinea Salvatore Palidda (2015), i governi europei pretendono che i paesi limitrofi dell'UE si occupino del lavoro sporco, trasformandosi in sbirri implacabili contro i migranti, mentre, da altre parti, si autorizza un loro ingresso "selettivo".

Continuando con gli esempi, si può sostenere che la resistenza di ungheresi e serbi che impediscono il passaggio dei clandestini, e l'inasprimento dei controlli nei confronti dei rifugiati non ha ragioni economiche e sociali rilevanti: è piuttosto, secondo Maurizio Ambrosini, una riaffermazione dei confini e dell'identità nazionale per cui, in un mondo che si globalizza, la politica si rinazionalizza.

Una delle ragioni della chiusura è la diversità culturale e religiosa, sostenuta dalla paura per i fatti di sangue come quello verificatosi in Francia, a Parigi (strage di Charlie Hebdo e della notte del 13 novembre 2015) e gli atti di violenza della notte di Capodanno 2016 in Germania, rivendicate da organizzazioni criminali internazionali (Isis e affini).

Sotto la spinta xenofoba e razzista che si sta diffondendo in Europa, rafforzata dalle non certo velate minacce terroristiche, si delinea una vera e propria questione "rifugiati e richiedenti asilo" per cui si attua una "scelta selettiva" dei migranti e, mentre ad alcuni (come i siriani, gli ucraini, i cattolici) è concesso sperare nell'accoglienza, ad altri no.

Quelli che restano "nel limbo" vengono ripartiti, *ob torto collo, pro quota*, tra i vari paesi dell'UE, il che autorizza Ambrosini a sostenere che: «la disuguaglianza nelle

opportunità di mobilità attraverso le frontiere è la più grande forma di ingiustizia nel nostro tempo»¹⁸ (2015).

Se il buon senso suggerisce di non aprire in maniera indiscriminata, è tuttavia necessario combattere contro la scelta della chiusura delle frontiere, scelta che alimenta di fatto la violenza ai confini, il razzismo e la disparità nelle nostre società.

Nell'ottica delle politiche migratorie, in virtù della rinazionalizzazione, ciascun Paese sembra adottare criteri propri per regolare le modalità di permanenza e le stabilizzazioni.

Per molti anni in Italia, ad esempio, l'immigrazione è stata regolata dal Testo Unico di polizia del 1931, che in sostanza si limitava a controllare gli stranieri presenti sul territorio.

Nel 1992, in coincidenza con il grande afflusso di immigrati albanesi e di immigrati provenienti dai paesi dell'Europa dell'Est, si attuò la prima grande sanatoria, quella prevista dalla legge Martelli, che consentì di arginare la presenza dei clandestini e regolarizzare i più.

Successivamente, nel 1998, la legge Turco-Napolitano fu la prima a inserire elementi di politica sociale prospettando un quadro di integrazione degli immigrati: si deve a questa legge l'accesso per i migranti ai benefici del sistema sanitario nazionale come l'accesso all'istruzione.

Contemporaneamente, però, la stessa legge inasprì le misure di repressione istituendo, ad esempio, i Centri di Permanenza temporanea nei quali vennero trattenuti gli immigrati clandestini prima del rimpatrio.

In seguito alla promulgazione della Turco-Napolitano, fu prodotto il Testo Unico ancora oggi in vigore, pur con significative modificazioni.

Il Testo Unico d.lgs. n. 286/1998 rappresenta la normativa di riferimento sull'immigrazione e la condizione dello straniero non comunitario: per entrare in Italia per motivi di lavoro da un Paese che non fa parte dell'Unione Europea lo straniero deve possedere un visto d'ingresso, della durata di tre mesi, rilasciato dalle ambasciate o dai consolati italiani nello stato di origine o nel Paese di residenza.

Le regole cambiano se si proviene dai Paesi comunitari: in questo caso per soggiorno fino a tre mesi, è sufficiente il possesso di un documento d'identità valido per l'espatrio (d.lgs. 32/2008 che ha modificato il decreto legislativo n. 30/2007 in alcune sue parti).

¹⁸ L'intervista a Maurizio Ambrosini è tratta dal quotidiano "Redattore Sociale", Questa Europa irrazionale che accoglie i rifugiati più accettabili, 03.09.2015.

Oltre al Testo Unico, in Italia, la materia immigrazione è regolata dalla legge Bossi-Fini.

La legge Bossi-Fini del 2002 ha compiuto un giro di vite introducendo sanzioni penali come il reato di immigrazione clandestina a carico dell'immigrato e appesantendo le pene a chi, in qualsiasi modo, contribuisce a favorire l'ingresso in Italia dall'estero.

La Bossi-Fini, inoltre, introducendo il cosiddetto contratto di lavoro, ha nettamente diviso i migranti tra meritevoli (coloro che hanno un lavoro) e non meritevoli.

Tra i non meritevoli ci sono i migranti in ingresso senza documenti ma anche quelli che pur con documenti e con un lavoro iniziale, lasciando il lavoro, perché a termine o perché licenziati, perdono anche il permesso di soggiorno e diventano irregolari (la legge, infatti, nega la possibilità di ingresso alla ricerca di lavoro).

Un paradosso è poi rappresentato da coloro che, proprio per l'assenza di tutele lavorative, vengono impiegati in attività a nero, diventando così prima irregolari e poi clandestini.

In buona sostanza sono meritevoli coloro che non solo riescono a ottemperare alla regola di avere un lavoro regolare ma che anche riescono a dare continuamente prova della propria meritevolezza mantenendo un'occupazione pressoché fissa e documentata.

A volte queste prove sono in netta contraddizione con gli obiettivi di base medesimi del sistema di welfare: per accedere ai benefici della politica abitativa, ad esempio, l'immigrato e la sua famiglia devono essere in condizioni di regolarità. Ma per godere di questa condizione è necessario dimostrare di disporre di un'abitazione adeguata! (Macioti & Pugliese, 2010, p. 106).

Le politiche di frontiera, di ingresso e di stabilizzazione, in Italia, ricorrendo a criteri sempre più restrittivi, hanno di fatto favorito la clandestinità e, in ultima analisi, il business del malaffare, che continua a rifornirsi di manodopera illegale, indispensabile all'economia, anche se si accompagna a milioni di morti e a migliaia di arrestati (Sayad, 2002). Queste considerazioni ricorrono frequentemente tra gli elementi respingenti nelle politiche di chiusura: alcuni politici polemizzano, per questo, con l'operato di alcune Organizzazioni Non Governative (ONG) "colpevoli" di affiancare e spalleggiare gli scafisti senza scrupoli che si arricchiscono "traghettonando" vite umane. Per tale ragione il governo Meloni ha emanato il 2 gennaio 2023 un decreto-legge che obbliga le navi di salvataggio a chiedere subito dopo il soccorso l'assegnazione di un porto di sbarco da raggiungere senza ritardi.

Con le *Disposizioni in materia di sicurezza pubblica* (legge 15 luglio 2009, n. 94), i cittadini stranieri che entrano in violazione delle leggi di immigrazione e le persone entrate legalmente sul territorio ma rimaste per un tempo superiore al previsto (*overstaying*, cioè soggiornanti oltre il tempo consentito) vengono espulsi ovvero rimpatriati, a spese del Paese ricevente.

Nel 2021 gli stranieri intercettati dalle forze dell'ordine in condizione irregolare sono stati poco più di 519mila¹⁹.

Un caso a parte è rappresentato dai minori stranieri che, secondo quanto garantito dalla convenzione di New York sui diritti del fanciullo del 1989, sono titolari di diritti che ne sanciscono il principio di “superiore interesse del fanciullo” (l'organo competente e responsabile per i minori è il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali)²⁰ per cui, sia i minori accompagnati che non-accompagnati, per legge, non possono essere espulsi prima della maggiore età: nella maggior parte dei casi, però, prima di compiere la maggiore età, il minore abbandona le strutture di accoglienza non carcerarie andando a ingrossare il numero degli immigrati clandestini²¹.

Il DPR 4 ottobre 2022, n. 191 “Regolamento recante modifiche al decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1991, n. 394, in attuazione dell'articolo 22 della legge 7 aprile 2017, n. 47, recante misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati”²² stabilisce che il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali deve effettuare una valutazione caso per caso, tenendo conto della durata di permanenza del minore nel territorio nazionale e del grado di integrazione, al fine di rilasciare il permesso di soggiorno al raggiungimento della maggiore età. Tale normativa integra il regolamento attuativo del Testo Unico dell'Immigrazione.

La normativa in materia di asilo, infine, fa capo al regolamento di Dublino e ai suoi successivi aggiornamenti, alla Convenzione di Ginevra del 1951 sullo status di rifugiato e su alcune direttive dell'Unione Europea (Decreto Qualifiche e Decreto Procedure).

¹⁹ Dati tratti dal *XXVII Rapporto sulle migrazioni internazionali 2021*, promulgato dalla Fondazione ISMU. Iniziative e studi sulle multietnicità l'11 febbraio 2022. Di seguito il link alla pagina web: <https://www.ismu.org/xxvii-rapporto-sulle-migrazioni-2021-comunicato-stampa-11-2-2022/>.

²⁰ Per maggiori informazioni si può consultare il sito web del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali alla sezione infanzia e adolescenza: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/Pagine/default.aspx>.

²¹ Per ulteriori approfondimenti consultare il sito web della Camera al seguente link: <https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1104665.pdf>.

²² Di seguito si riporta il link alla pagina web di riferimento: <https://www.lavoro.gov.it/notizie/Pagine/Minori-Stranieri-Non-Accompagnati-in-vigore-da-oggi-il-DPR-191-2022-che-interviene-su-permessi-di-soggiorno.aspx>.

La normativa ha introdotto gli standard minimi comuni a tutti gli Stati membri per quanto riguarda i presupposti di riconoscimento dello status di rifugiato e della protezione sussidiaria e, in Italia, il D. Lgs. 142/15 di attuazione della Direttiva europea 2003/9, detta anche Direttiva Accoglienza, affida alla Prefettura il compito di valutare la condizione per la richiesta di accoglienza.

Tale normativa è stata poi aggiornata dal decreto-legge 73/2022 che regola i flussi di ingresso per lavoro in Italia. Il decreto consente il rilascio più rapido del nulla osta lavorativo, entro trenta giorni dalla domanda, e del visto d'ingresso per chi ha già ottenuto il nulla osta, entro venti giorni dalla domanda. Permette inoltre ai datori di lavoro di assumere lavoratori già presenti in Italia, anche in condizione irregolare, che verranno poi regolarizzati dallo Sportello Unico per l'Immigrazione successivamente all'assunzione. Il decreto prevede inoltre l'aumento degli Sportelli Unici per l'Immigrazione al fine di semplificare e accelerare le procedure.

Infine, il 26 gennaio 2023 è stato pubblicato in Gazzetta Ufficiale il DPCM del 29 dicembre 2022²³ (anche detto Decreto flussi) che fissa a 82.705 unità il numero di stranieri lavoratori che possono entrare in Italia, di questi, 44.000 per lavori stagionali.

1.3 Centri dell'immigrazione per richiedenti asilo e rifugiati

La maggior parte dei migranti, oggi, si dichiara rifugiato o richiedente asilo a tal punto che è lecito parlare di una vera e propria politica per i rifugiati e i richiedenti asilo.

Tratti in salvo dall'azione coordinata di vari mezzi delle forze di polizia, approdati con mezzi di fortuna o ammassati ai confini, prima di poter essere identificati, devono affrontare un'ulteriore odissea rappresentata dall'ingresso nei centri di immigrazione: in Italia, è in Puglia che sono sorti i primi centri di accoglienza, identificazione ed espulsione per immigrati.

Le strutture che accolgono e assistono gli immigrati sono distinguibili in due tipologie: prima accoglienza (che comprende hotspot e Centri di prima accoglienza) e seconda accoglienza (che comprende il Sistema di Accoglienza e Integrazione, anche detto SAI, e i Centri di Accoglienza Straordinaria, chiamati CAS).

²³ Di seguito il link alla pagina web di riferimento: <https://www.lavoro.gov.it/notizie/pagine/flussi-pubblicato-il-decreto-per-ingresso-dei-lavoratori-stranieri-in-italia.aspx/>.

Gli hotspot sono strutture allestite nei luoghi di maggiore arrivo dei migranti (Lampedusa, Pozzallo, Messina e Taranto²⁴) dove vengono accolti e ricevono le prime cure mediche, vengono fotosegnalati, viene accertata l'eventuale intenzione di richiedere protezione internazionale, possono avviare la procedura di richiesta di domanda d'asilo e vengono smistati verso altri centri.

Entro 48 ore i migranti che hanno presentato richiesta di asilo vengono trasferiti presso i Centri di prima accoglienza dove si cerca per loro una strada di seconda accoglienza.

I Centri di prima accoglienza secondo i dati riportati dal Ministero dell'Interno, sono nove: Bari, Brindisi, Isola di Capo Rizzuto, Gradisca d'Isonzo, Udine, Manfredonia, Caltanissetta, Messina e Treviso.

Gli hotspot e i Centri di prima accoglienza hanno sostituito i precedenti CPSA (Centri di Primo Soccorso e Accoglienza), CDA (Centri di Accoglienza) e i CARA (Centri di Accoglienza per Richiedenti Asilo).

Coloro i quali non presentano domanda d'asilo vengono invece condotti nei CPR (Centri di Permanenza e Rimpatrio) che sostituiscono i Centri di identificazione ed espulsione (CIE). I CPR sono strutture destinate al trattenimento degli stranieri extracomunitari irregolari e destinati all'espulsione. Vi accedono gli stranieri giunti in modo irregolare in Italia e che non fanno richiesta di protezione internazionale.

A differenza degli altri centri, gli stranieri qui sono reclusi e non possono uscire liberamente. Attualmente sono in funzione nove CPR: Bari, Brindisi, Caltanissetta, Gradisca d'Isonzo, Macomer, Palazzo San Gervasio, Roma, Torino e Trapani²⁵.

Del sistema di seconda accoglienza fa invece parte il SAI, introdotto con la riforma Lamorgese, che sostituisce il Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati (SIPROIMI).

Il sistema SAI è guidato da principi di accoglienza e inclusione e consente ai richiedenti asilo di ricevere assistenza materiale, legale, sanitaria e linguistica. Il sistema SAI, però, prevede un numero di posti limitato rispetto alla domanda, nonostante il decreto del ministro dell'interno del 23 agosto 2022 abbia previsto l'ampliamento di 2.325 posti da destinare in particolare all'accoglienza di profughi provenienti dall'Ucraina e all'Afghanistan²⁶.

²⁴ Informazioni tratte dal sito del Ministero dell'Interno: <https://www.interno.gov.it/it/temi/immigrazione-e-asilo/sistema-accoglienza-sul-territorio/centri-limmigrazione>.

²⁵ Dati tratti dal sito web della Camera dei deputati: <https://temi.camera.it/leg18/post/cpr.html>.

²⁶ Per approfondimenti, consultare il seguente sito web: <https://www.interno.gov.it/it/notizie/finanziati-i-progetti-sai-lampliamento-2325-posti>.

Per sopperire a tale mancanza, sono stati istituiti i CAS, Centri di Accoglienza Straordinaria, gestiti sia da enti non profit che da enti profit, su affidamento diretto delle prefetture. I CAS prevedono forme di accoglienza collettiva (hotel, bed & breakfast, agriturismi) e forme di accoglienza diffusa, soprattutto in appartamento.

La legge prevede precise norme in materia di accoglienza.

In deroga a queste, però, in caso di sottodimensionamento delle strutture, diventano legali anche moltissime situazioni di sovraffollamento ai limiti del rispetto della dignità umana.

Sull'operato di questi centri dovrebbe vigilare la prefettura ma in molti casi in cui è stato possibile denunciare condizioni di illegalità, l'iniziativa è stata presa da attivisti e gruppi sociali (come Medici senza frontiere ed altri), i quali, con coraggio e determinazione, hanno fatto emergere la realtà dei fatti portandola alla consapevolezza dell'opinione pubblica.

Il 2013 si è concluso con la quasi totale dismissione del centro di Lampedusa a causa di gravi violazioni dei diritti umani di cui sono state vittime i migranti lì trattenuti²⁷.

È evidente che far rispettare la legge attraverso controlli più serrati è senz'altro auspicabile anche perché serve a tutelare lo spreco di denaro pubblico, tuttavia, chiudere i centri-lager non basta.

1.4 Le immigrant policies: le politiche sociali per gli immigrati

Se si parte dal presupposto che gli immigrati non sono richiesti, e che al massimo si deve esprimere solidarietà nei loro confronti, si può anche ritenere che, in qualunque condizione di lavoro e di inserimento nella società si trovino, da noi, gli immigrati, debbano sentirsi fortunati. Si continua, perciò, a parlare di emergenza e a ricorrere a interventi di tipo assistenziale legati alla logica paternalistica secondo cui i migranti sono poveri e sfortunati; di fatto, tacendo il grosso business rappresentato dall'immigrazione, un business che ha molte forme ma che è sempre il risultato e la condizione della sopravvivenza del capitalismo e della globalizzazione come regimi di sfruttamento.

²⁷ Le immagini pubblicate su *youtube* in data 18 dicembre 2013 raccontano i noti accadimenti: http://www.ilgazzettino.it/ITALIA/PRIMOPIANO/video_migranti_nudi_lampedusa_ue_indagine/notizie/409690.shtml [15 dicembre 2022].

Nel mondo globale, infatti, alla moltiplicazione degli spazi corrisponde la moltiplicazione del lavoro ma, a parità di lavoro, non equivale un eguale trattamento per i lavoratori.

La crisi del modello fordista-taylorista ha determinato profondi cambiamenti sul piano occupazionale e più in generale sulla struttura sociale: emergono così meccanismi di produzione e accumulazione non più basati su unità produttive di grandi dimensioni, ma su produzioni decentrate e spesso condotte in unità di piccole dimensioni e sulla specializzazione flessibile²⁸. Si assiste così, al passaggio dalla collettivizzazione alla individualizzazione nel lavoro che mette in crisi le forme di organizzazione collettiva come i sindacati, suggerisce forme di lavoro “fluttuanti” e conseguentemente determina la frammentazione delle forme contrattuali e la precarietà dei rapporti di lavoro.

Oggi il vacillare delle protezioni sociali fa emergere il profilo inedito di un individuo per difetto che, sganciato dalle regolazioni della società salariale, che gli consentivano di essere sé stesso attraverso la partecipazione a risorse comuni, sembra destinato ad indossare la propria individualità come un peso (Castel & Haroche, 2013, a cura di Tarantino & Pizzo, 2013).

In accordo con Sandro Mezzadra²⁹ (2015), si può dunque dire che l’immigrazione è un movimento sociale sostenuto dal bisogno di ricercare una vita migliore ma strumentalizzato dal capitale per riconfigurare i rapporti di lavoro, contro il movimento dei lavoratori. Occorre perciò riconsiderare le condizioni di tutti i lavoratori propendendo verso una visione più democratica ed egualitaria della forza lavoro.

L’economia capitalista contemporanea è un’economia globale trans-nazionalizzata che giace su un’ampia base neocoloniale di sfruttamento: come ha sostenuto Karl Marx, il cosiddetto esercito Industriale di Riserva è necessario al capitalismo e, il capitalismo oggi, si avvale di un largo esercito di lavoratori del sommerso. Dell’Esercito di Riserva fanno parte i migranti per lavoro tanto quanto i richiedenti asilo e i rifugiati ma anche i lavoratori precari, i lavoratori a nero, le donne che, a parità di lavoro, ricevono un trattamento diverso dagli uomini e tutti coloro che si trovano contemporaneamente fuori e dentro i confini posti dal capitalismo.

²⁸ Il modello fordista si fonda sulla prevalenza dell’occupazione industriale alle dipendenze di grandi imprese, sulla stabilità occupazionale e sulle garanzie sindacali salariali, nonché sulla centralità della fabbrica nella società.

²⁹ Danilo Burattini, *Il volto indifferente dell’Europa* – Intervista a Sandro Mezzadra, Progetto Melting Pot Europa, 2015.

Recentemente, infatti all'interno delle democrazie contemporanee, oltre ai migranti, molti lavoratori richiedono sempre più frequentemente protezione agli stati, alla luce di questa nuova condizione di flessibilità e di cambiamento (Wallerstein, 1990).

Anche per gli autoctoni, il sentimento di insicurezza generato dalla precarietà, introduce una domanda di crescente protezione intesa come integrità fisica e psichica, accettazione da parte della comunità sociale di appartenenza, capacità di comprendere il mondo (Bauman, 2009).

La globalizzazione, attraverso la liberalizzazione, la deregolamentazione e la privatizzazione, ha inciso profondamente sulla sovranità nazionale e sull'autonomia delle economie locali, destabilizzandole: si è assistito, così, alla scomposizione dei confini geopolitici e alla composizione di confini sociali, economici e culturali (Mezzadra & Neilson, 2014). Se, allora, per un verso si sono abbattute le barriere per consentire la libera circolazione dei capitali, dall'altro si sono poste barriere e confini al legittimo bisogno di movimento della forza-lavoro (Mezzadra & Neilson, 2014).

Il "diritto di fuga", di cui parla Mezzadra, si scontra contro questi muri e preme per la lecita affermazione della libera circolazione: gli Stati rispondono all'opposto concordando una politica transazionale di chiusura delle frontiere e di definizione di confini che prende le forme di ingiustizia sociale e umanitaria e i nomi dei morti in mare o lungo la via.

Anche Saskia Sassen (2001) nota un processo di transnazionalizzazione con reciproco adeguamento delle politiche migratorie degli Stati nazionali, d'accordo nell'adottare drastiche politiche di chiusura. Secondo Sassen gli organismi internazionali hanno avuto un peso sempre maggiore nell'orientamento delle politiche migratorie dei vari Stati, contribuendo a diffondere l'idea dell'immigrazione come di un'invasione. In questo caso si tenderebbe a sottolineare la pressione dei paesi poveri come se quelli ricchi avessero un ruolo passivo in questo processo, magari minacciati o danneggiati dai nuovi flussi: in altri termini si tenderebbe a sottolineare il ruolo dell'offerta di lavoro e a sottostimare il ruolo della domanda per continuare a esercitare un controllo sui processi migratori e, attraverso questi, sulle dinamiche del lavoro globalizzato.

In realtà, la presenza di masse in movimento ai confini dei paesi di arrivo e di transito è questione assai complessa e attiene alle cosiddette politiche e alle pratiche sociali legate all'immigrazione.

Lydio Tomasi (1988) distingue tra le *immigration policies* e le *immigrant policies* ovvero tra politiche dell'immigrazione, che regolano gli accessi, e le politiche sociali che regolano l'accesso concreto ed effettivo degli immigrati al sistema di welfare.

Il carattere restrittivo delle politiche migratorie si esprime tanto in un aumento progressivo dei requisiti e delle condizioni che i paesi di immigrazione pretendono per la permanenza dei migranti, quanto nelle politiche che regolano gli ingressi.

Il diritto di fuga rivendicato dai migranti, perciò, si pone in una linea di continuità con altri movimenti sociali contribuendo a farli emergere.

Non è sempre detto che tali soggettività riescano a incontrarsi e a ritrovarsi, a volte, anzi, le battaglie per gli stessi diritti si conducono separatamente³⁰.

Le donne e gli uomini migranti, però, nella loro individualità e singolarità, ci inducono a interrogarci sui processi di produzione e di riproduzione della società globalizzata, consentendo, così, una generalizzazione e una collettivizzazione nella rivendicazione dei diritti universali: le battaglie che si compiono collettivamente su questo fronte possono ottenere rilevanti ripercussioni sulla stessa configurazione oggettiva della cittadinanza.

È innegabile, infatti, che la classe lavoratrice nel mondo composta oggi, per lo più, dai lavoratori migranti, rappresenta la parte della forza-lavoro ampiamente sfruttata nel capitale, i fragili tra i fragili, i “senza parte”. Castles scrive:

ogni cittadino è considerato appartenente a un solo Stato-nazione, e quello Stato-nazione è considerato capace di includere come cittadini tutti gli individui che risiedono in maniera permanente sul suo territorio. Ogni residente nel paese è inteso come appartenente, mentre il resto del mondo è escluso: gli stranieri non possono appartenere (Castles & Miller, 2012, p. 204).

Se la questione della cittadinanza si esaurisse all'interno dei confini geografici definiti dallo Stato-nazione, escluderebbe tutti gli altri. Più che di esclusione, in realtà, per esprimerci come Mezzadra, dovremmo parlare di inclusione differenziale poiché i migranti, in particolare quelli ai confini, non appartenendo né allo Stato di nascita né a quello in cui sono diretti, non partecipano comunque dei diritti fondamentali espressi dalla cittadinanza.

³⁰ La legge Bossi-Fini insiste sulla distinzione tra immigrati meritevoli e non meritevoli, accordando solo ai primi la possibilità di accedere ai benefici delle politiche di welfare in quanto titolari del regolare permesso di soggiorno. In realtà si tratta di una distinzione effimera perché bisognerebbe ulteriormente distinguere tra i diritti sulla carta e l'effettivo accesso al welfare. E ciò naturalmente vale anche per i lavoratori autoctoni, oltre che per gli immigrati.

Restando esclusi anche tutti coloro che, pur presenti nel territorio e avendo lo status formale di membri dello Stato nazionale, mancano di molti dei diritti che si è soliti pensare discendono da questa condizione. Confini porosi e identità multiple erodono le idee di appartenenza culturale che costituiscono il necessario accompagnamento all'appartenenza politica (Mezzadra, 2001, p. 68).

Per queste persone la cittadinanza non è un obiettivo o una soluzione ma è un terreno di lotta. Ci sarebbe cioè la tendenza, reclamata dal “basso”, a garantire diritti sociali, economici e politici ai migranti indipendentemente dalla loro ammissione formale alla cittadinanza.

Yasemin Soysal, individua ad esempio, in questa tendenza il progressivo emergere di un modello “postnazionale” di appartenenza, in cui lo statuto della personalità – basato sul carattere universale dei diritti umani riconosciuti e garantiti, oltre che da organizzazioni come le Nazioni Unite, da un fitto reticolo di trattati internazionali – tenderebbe a sostituirsi alla cittadinanza come fonte dei diritti.

«Pressioni a livello mondiale» spingerebbero in direzione di un'espansione dei diritti individuali e di una «crescente inclusione degli stranieri» all'interno degli spazi politici esistenti, «rendendo la cittadinanza nazionale via via meno importante» (Soysal, 1994, p. 29, p. 200).

Si tratta, però, di una prospettiva di là da venire. Attualmente, contano le leggi e le decisioni dei singoli governi nazionali.

Il governo italiano ha approvato una riforma della cittadinanza ispirata a uno *ius soli* temperato da affiancare allo *ius sanguinis* (“diritto del sangue”), che configura la comunità dei cittadini in modo restrittivo, come comunità dei discendenti, per cui l'acquisizione della cittadinanza è vincolata alla nascita da un genitore in possesso di quella cittadinanza.

Altra possibilità, per l'ottenimento della cittadinanza, è lo *ius soli* che la definisce in termini teoricamente espansivi come comunità territoriale e consente agli stranieri che soggiornano in Italia per dieci anni (ne bastano quattro per i cittadini dell'UE) di ottenerla su domanda. Ciò vale anche per i figli nati sul territorio, indipendentemente dalla cittadinanza dei genitori: il cittadino straniero nato in Italia e che ivi ha mantenuto costantemente la residenza dalla nascita, ha la facoltà, al raggiungimento della maggiore età (18 anni), di chiedere la cittadinanza italiana; tale facoltà però può essere utilizzata

solo entro un anno dal raggiungimento della maggiore età, dopo di che la cittadinanza è ottenibile solo secondo le norme ordinarie.

Una proposta di legge di recente discussione (ma non certo di altrettanto recente formulazione), prevede la possibilità per tutti gli studenti stranieri che abbiano frequentato con successo la scuola italiana per almeno un quinquennio, di acquisire la cittadinanza italiana grazie allo *ius scholae*. L'approvazione di tale proposta permetterebbe di sanare una situazione che vede migliaia di studenti stranieri popolare classi sempre più multietniche, senza poter godere degli stessi diritti dei loro compagni nati in Italia.

Scrivono Nigel Harris che gli immigrati giocano un ruolo di fondamentale importanza nel paese di immigrazione, lavorando, sposandosi, producendo la generazione futura, pagando le tasse, possedendo proprietà, ecc. e pertanto i diritti e i doveri collegati alla nazionalità sono o condivisi o neutralizzati (2001).

Facendo un dovuto distinguo tra diritti politici, civili o sociali³¹, dovrebbe essere possibile a tutti i lavoratori accedere ai diritti di cittadinanza, rappresentati sostanzialmente dall'insieme delle politiche di welfare.

In particolare, i contenuti specifici delle politiche sociali si riferiscono agli aspetti previdenziali e assistenziali della sanità, della politica delle abitazioni e dell'istruzione: oggi, solo l'iscrizione presso l'Inps comporta in Italia l'effettivo godimento del sistema di welfare come la difesa del sindacato o il godimento dei benefici pensionistici.

In fatto di sanità, poi, gli immigrati regolari hanno lo stesso trattamento dei cittadini italiani, gli irregolari possono accedere solo alle cure ambulatoriali urgenti.

La definizione dei codici di inclusione all'interno dello spazio di cittadinanza e contestualmente la regolazione dei meccanismi di esclusione, sono le grandi questioni a cui lo Stato è continuamente costretto a "pensare" e a ripensare per via della presenza di "stranieri" sul territorio (Mezzadra, 2001).

Proposta alternativa al modello "postnazionale", anche se dello stesso segno, è quella che fa riferimento alla categoria di "naturalizzazione parziale" per indicare la condizione di quegli immigrati che, pur senza acquisire la nuova cittadinanza, godono di una serie di diritti propri dei cittadini sulla base della loro residenza legale (Sassen, 1996, p. 139).

Bisogna ammettere, cioè, che analogamente alla transnazionalizzazione dell'economia capitalista globalizzata, esiste la tendenza all'esistenza di uno Stato globale

³¹ La cittadinanza in senso giuridico, cioè la nazionalità, attiene ai diritti civili e politici, l'altra, la cittadinanza sociale, è quella che attiene l'acquisizione dei diritti sociali.

Transnazionale e di una Classe Transnazionale. Ciò non impedisce l'esistenza dello Stato Nazionale con classi e sottoclassi interne ma determina conflitti con i nuovi strumenti di organizzazione collettiva dal basso che consente di guardare non al sistema ma alle persone.

Si tratta, in definitiva, di s-confinare andando oltre le logiche del dominio e dello sfruttamento da una parte e del paternalismo dall'altra, riconoscendo al migrante la propria alterità.

Attraverso le loro rivendicazioni, infine, i migranti si concedono la possibilità di una concreta ricerca ed esercizio di libertà, esprimendo volontà e capacità di sottrarsi al dispotismo capitalista. La loro è affermazione di individualità e di soggettività capace di arrivare a contemplare collettivamente, nell'ambito dell'Europa, la definizione di principi inderogabili sul terreno del welfare e del lavoro, della fiscalità e della precarietà, della cittadinanza europea (Harris, 2000).

1.5 I modelli di integrazione

L'avvento della globalizzazione e lo sviluppo di vecchie e nuove forme di capitalismo hanno trasformato il mondo in cui viviamo rendendolo sempre più *complesso* e *interdipendente* (Portera, 2020). In questo "villaggio globale" già predetto da Marshall McLuhan nel 1964, in cui la dimensione del tempo e dello spazio sembrano sempre meno definite e più compresse, si intrecciano realtà economiche, politiche, sociali, culturali. Accanto a indiscutibili benefici, si moltiplicano anche i rischi e i fattori di crisi.

Le crisi si manifestano su più piani: delle identità individuali, concepite alla stregua di puzzle che non si sa bene come ricomporre (Beck 2000; Portera 2006); innalzamento di muri materiali e immateriali come difesa dalla diversità, forti ostacoli comunicativi e aumento di legami «liquidi» e fluidi (Bauman 2000); disorientamento e crisi di valori, per mancanza di obiettivi esistenziali chiari e univoci (Peretti 1965; Brezinka 1989), con grande difficoltà nella gestione del presente (minaccioso), del passato (inutile e ingombrante) e del futuro (incerto) (Portera, 2020, p. 6).

In un quadro così complesso, il fenomeno migratorio viene eletto a "capro espiatorio" per spiegare e motivare la crisi economica e sociale e le paure a essa connesse. Nel testo

Stranieri alle porte Bauman afferma che «abbiamo eletto gli stranieri a causa di tutti i nostri mali. In realtà il nostro senso crescente di precarietà e paura dipende dalla incapacità di governare l'enorme forza dei processi di globalizzazione» (2016, sinossi).

La risposta alla presenza “straniera” si è spesso configurata in termini di *eliminazione*, intesa come tentativo di rimozione e annientamento di ciò che è vissuto come diverso e dunque minaccioso, anche attraverso il ricorso alle armi e alla violenza, o *segregazione* cioè ghettizzazione della diversità rispetto al gruppo dominante (Portera, 2020).

Una modalità era l'antropofagia e l'altra l'antropoemica. In che cosa consisteva l'antropofagia? Essenzialmente nel mangiarlo. È iniziata presumibilmente coi cannibali, che mangiavano fisicamente – corporalmente – gli stranieri. Ma, successivamente, in tempi più recenti, si è iniziato a “mangiare” le loro differenze – non i loro corpi, ma le loro diversità. Vuoi stare qui? Convertiti. Cambia. Vuoi stare qui? Assimilati. Diventa come noi. Abbandona la tua diversità. È tua responsabilità provare ad essere come noi. Se non ti sta bene “vattene”. L'antropoemica è l'opposto del mangiare, perché “emeo” significa “vomitare”. In questo caso, ammassi gli stranieri – come a Lampedusa, in Francia o in Inghilterra, in Libano o in Turchia – li trasporti all'aeroporto o al porto più vicino e li rispediti a casa. Ti vomito via. Ed è ancora valido. Visto nella prospettiva della storia dell'umanità, questi ancora sono gli unici due modi che conosciamo per relazionarci con lo straniero (Bauman, 2018, pp. 75-76).

Gli immigrati sono i nuovi intoccabili, sono cioè i lavoratori all'ultimo gradino sociale, non per caso ma per effetto di un preciso meccanismo sociale e istituzionale di retaggio colonialista. Accanto a loro tantissimi sfruttati e fragili che affollano le città.

A riflettere sul sottoproletariato delle grandi città, in una Roma dell'immediato dopoguerra che accoglieva immigrati da tutto il centro-sud, è stato, tra gli altri, Pier Paolo Pasolini³². Descrivendo i giovani di borgata, affamati e randagi, (*Ragazzi di vita, Una vita violenta*) con i loro precari “lavori” fatti di piccoli brogli, le loro aspirazioni, la moralità, l'autore ha messo in evidenza la capacità delle “devianze” di restituire coesione sociale e di estendere diritti a classi o a strati sociali dapprima esclusi. Pasolini ha poi assimilato il sottoproletariato delle borgate romane ai popoli vissuti ai margini della civiltà europea, i popoli dell'Asia e dell'Africa. Convinto della necessità di valutare le esperienze di società diverse da quelle occidentali, ha rotto con gli schemi che facevano considerare “selvaggi”

³² Bologna 5 marzo 1922, Lido di Ostia 2 novembre 1975, poeta, giornalista, regista, sceneggiatore, attore, paroliere e scrittore italiano.

o “primitivi” i popoli con norme di vita differenti. Con cinquanta anni di anticipo egli ha “visto” tutti questi «Alì dagli occhi azzurri...scendere da Algeri, su navi a vela e a remi...sbarcare a Crotone o a Palmi, a milioni, vestiti di stracci asiatici, e di camicie americane» (Pasolini, 1996)³³.

Ci troviamo, oggi come allora, di fronte a una rappresentazione dell’immigrato, in particolare se si tratta di un migrante irregolare³⁴, come persona “povera materialmente e culturalmente”. Una rappresentazione ingiusta che non considera le differenze individuali, che non distingue, ad esempio, tra *low skilled workers* e *highly skilled workers*³⁵, a vantaggio, di una rappresentazione della storia in chiave occidentale e capitalista.

La stratificazione sociale che ne consegue è assunta in base e in funzione della *whiteness*³⁶ più che di una forma di selezione lavorativa legata al possesso di titoli di studio o di competenze.

E non si tratta solo di discriminazioni di tipo economico ma anche sociale e culturale: assumere che la civiltà bianca, occidentale, è superiore alle altre, conduce a ripiegare su un modello di integrazione di tipo assimilante³⁷.

Come per i popoli colonizzati era stato necessario prendere i connotati delle civiltà colonizzanti, rinunciando alla propria “barbarie”, così l’immigrato, nei Paesi d’arrivo, deve rendersi simile alla società dominante, perdendo la propria cultura.

L’assimilazione nega la comunicazione paritaria tra le culture ed è nemica di ogni altra *weltanschauung*³⁸ che non sia di colore bianco.

³³ *Profezia* è una poesia di Pier Paolo Pasolini del 1964 che racchiude il senso di tutte le attuali vicende del mondo con valore profetico, sicurezza e lucidità. *Alì dagli occhi azzurri*, Garzanti, Milano 1996.

³⁴ Nei mass media e nel linguaggio comune il “migrante irregolare” viene denominato come “illegale”, “clandestino”. Si tratta di termini che tendono a rafforzare nell’immaginario comune la percezione che ci possano essere “persone fuori posto”, “persone che non dovrebbero essere lì”, “che non dovrebbero esistere”. Per questi motivi è preferibile il ricorso al termine “migranti irregolari” per far riferimento all’infrazione delle norme relative all’ingresso negli Stati.

³⁵ I primi sono analfabeti o poco istruiti anche nei loro paesi, gli altri possiedono una formazione e una competenza professionale di alto livello. Uno degli aspetti che accomunano molti immigrati è quello di dover ricominciare tutto da capo a causa delle difficoltà di collocazione ma anche per la difficoltà a vedere riconosciuti i loro titoli di studio e le loro competenze.

³⁶ Il concetto di *whiteness* si riferisce all’esaltazione del Bianco come ideale, modello per tutte le altre “razze”, una costruzione storica coloniale che rimane dominante ancora oggi nelle relazioni interetniche. Cfr. Hage G. (2000). *White Nation: Fantasies of White Supremacy in a Multicultural Society*, New York, Pluto Press Australia, p. 59.

³⁷ Il modello dell’assimilazione ha le sue origini nella Francia coloniale, che nel diciannovesimo secolo intendeva anettere le colonie in Africa alla madrepatria attraverso i processi di colonizzazione ed acculturazione.

³⁸ Il termine *weltanschauung* è usato per far riferimento a una determinata “immagine”, “visione”, “concezione del mondo”.

L'etnocentrismo³⁹, inoltre, conduce a considerare l'altro, l'immigrato, come naturalmente inferiore, incapace di portare qualsiasi contributo alla società.

L'immigrato, in quanto individuo, ha invece una sua personale disposizione a “mettersi in gioco”, a confrontarsi; ha una propria capacità di resilienza con la quale reagisce anche alle discriminazioni e ai tentativi di inferiorizzazione.

Scrive Sayad, “l'immigrazione è un fatto sociale totale”, coinvolge tutti gli aspetti della vita e non può non fare parte del bagaglio dell'essere emigrato (2002).

Se si può dire che ogni emigrato è sdradicalizzato, non si può dire che l'emigrato non abbia radici. Il tentativo di vedere riconosciute le proprie radici e di non lasciar andare perso il proprio retroterra avviene per il migrante quasi sempre in maniera conflittuale e autori come Ambrosini e Molina, collegano il concetto di assimilazione alle problematiche delle seconde generazioni.

I magrebini in Francia, ad esempio, sembrano “vivere una crisi d'identità” e pretendere il riconoscimento delle “origini negate”, anche attraverso il ricorso alla violenza, naturalmente, sempre deprecabile.

I figli degli immigrati camminano lungo una sottile linea di mezzo a due culture opposte. Da una parte, ci sono i genitori ed i Paesi di provenienza; dall'altra, i nuovi amici e gli insegnanti delle scuole pubbliche che non approvano gli stili di comportamento stranieri⁴⁰.

Lapidaria e attuale, questa frase campeggia silenziosa nel Museo dell'immigrazione di Ellis Island e pone al centro dell'attenzione la difficoltà per un immigrato a ricomporre la propria identità e a definire la propria appartenenza.

³⁹ Il termine *etnocentrismo* venne coniato per la prima volta dal sociologo ed economista Summer W.G. per indicare i membri, la cultura, l'organizzazione, la storia, i valori di un determinato individuo o di un gruppo sociale ritenuto “estraneo”, sulla base dei propri sistemi culturali ed educativi di riferimento, con la tendenza di attribuire alla propria cultura un valore superiore alle altre. Cfr. Istituto Treccani G. (a cura di) (2010), *Enciclopedia Italiana*, Milano, Bestetti & Tumminelli, voce: etnocentrismo. L'etnocentrismo, aggiunge Mantovani è il pensare che il proprio mondo culturale sia unico, il più importante, quello con maggior valore, e quindi superiore a tutti gli altri. Cfr. Mantovani G. (2008). Comunicazione interculturale. *Psicologia contemporanea*, n. 207, p. 8.

⁴⁰ Ellis Island (chiamata in origine Gibbet Island dagli inglesi che la usavano per confinarvi i pirati sorpresi “con le mani nel sacco”) è una delle quaranta isole della acque di New York: divenne famosa dal 1894 in quanto stazione di smistamento per gli immigrati; venne adibita infatti a questa nuova funzione quando il governo federale assunse il controllo del flusso migratorio, resosi necessario per il massiccio afflusso di immigrati provenienti essenzialmente dall'Europa meridionale e orientale. Non a caso, nonostante la funzione differente a seconda delle epoche, l'isola si presenta come un perfetto esempio di confine, nella duplice accezione di limite territoriale e spaziale e di limitazione dell'accesso all'uomo. Pirati e poi migranti, coloro che non vengono accettati, perché non conformi alle regole, passano di qui per essere schedati e per ottenere il visto di ingresso per l'America (Scarpino, 2011).

In caso di appartenenza plurime, così, si rischia di rimanere esclusi, di non riuscire a stare né dentro né fuori: anche per questo motivo è necessario rivedere il concetto di cittadinanza chiarendo il legame tra appartenenza, Stato e territorio.

Bisogna riconoscere, in altri termini, che ogni storia è storia a sé e che l'identità non può essere ricondotta esclusivamente all'etnia d'appartenenza: ogni immigrato e rifugiato ha un nome, un'esperienza da raccontare, un diverso grado di capacità o di volontà di integrazione e di comunicazione sociale e culturale e pone alla società richieste differenti, offrendo contemporaneamente un contributo unico e personale.

Il riconoscimento di soggettività e individualità rifugge dai luoghi comuni e dall'uso di un linguaggio stereotipato proprio della cultura dell'assimilazione⁴¹ e sa combattere contro l'ignoranza e il pregiudizio.

1.6 La cultura

Per passare da modelli di *integrazione* a modelli di *inclusione*, bisogna partire dalla riconsiderazione del concetto di cultura, dal valore e significato che a livello antropologico le è stato assegnato.

Il concetto di cultura ha subito notevoli trasformazioni nel corso dei secoli. Da una concezione di cultura di tipo “colto” ed etnocentrico, basata soprattutto sulla qualità dell'istruzione ricevuta da ciascun individuo (concezione umanistica della cultura), e dunque, sul patrimonio di conoscenze acquisite, si è passati a una concezione maggiormente antropologica del concetto di cultura, secondo la quale ogni società umana è portatrice di cultura, a prescindere dal suo grado di complessità (Miller, 2014).

La teorizzazione etnocentrica del concetto di cultura, basata su principi privi di alcun fondamento scientifico e fortemente pregiudizievole, ha condotto, nei casi più eclatanti, a forme estreme di discriminazione nei confronti di interi popoli, al punto da provare a cancellarne la storia, la cultura, l'identità stessa (si pensi a tal proposito allo sterminio del popolo ebraico causato dall'idea di una presunta superiorità della “razza ariana”).

⁴¹ Rispetto alla concezione di disuguaglianza delle razze e alla loro rappresentazione gerarchica, uno dei testi più rappresentativi è quello di Gobineau sul *Saggio dell'ineguaglianza delle razze umane*. Cfr. Gobineau, 1884.

Un primo passo verso il riconoscimento della pari dignità e dello stesso valore attribuito a ciascuna cultura è stato compiuto dall'antropologo britannico Sir Edward Tylor (1832-1917) che nel 1871 definisce la cultura come «quell'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società» (Tylor, 1981, in Miller, 2014, p. 10. Tale definizione mette in luce il valore di ciascuna forma culturale, senza alcun tipo di eccezione. Tylor riconosce uguale dignità e legittimità alla pluralità delle tecniche e degli strumenti, alle molteplici forme di rappresentazione della realtà e dell'agire sociale, alla varietà delle fedi e dei sistemi di valore elaborati nel corso del tempo dalle diverse società umane. Ogni cultura è interpretata come potenzialmente analoga a un'altra, ogni uomo è visto come simile a qualsiasi altro, anche se, per Tylor, le culture sono collocate su differenti gradini di sviluppo evolutivo (Frabboni & Pinto Minerva, 2013). Ai gradini inferiori si collocano i cosiddetti popoli "arretrati" che possiedono sistemi di organizzazione sociale meno sviluppati rispetto a quelli delle popolazioni "avanzate". Tale distinzione sottende ancora una forma di discriminazione di alcune società sulla base di criteri stabiliti a priori con uno sguardo di tipo etnocentrico.

A seguito della riflessione tyloriana si sono susseguite diverse definizioni e interpretazioni del concetto di cultura al punto che, negli anni Cinquanta del Novecento, Kroeber e Kluckhohn (1952) ne hanno individuate ben 164. Tra queste, significativo risulta essere il contributo di Lucien Lèvy-Bruhl (1857-1939) che propone una distinzione tra pensiero "pre-logico", caratteristico delle civiltà remote, e pensiero "logico" tipico delle società civili. L'intento di Lèvy-Bruhl è quello di superare la visione stadiale di cultura proposta da Tylor, valutando il grado di autonomia di ciascun soggetto rispetto alle organizzazioni sociali presenti nella società in cui vive. In particolare, l'antropologo ritiene che

le società «pre-logiche», [infatti], sono caratterizzate da un rapporto fusionale, simbiotico, magico e mistico con la natura, da cui derivano, ad esempio, i fenomeni di identificazione totemica con gli animali. È il caso, per fare un esempio, dei Boroboro, tribù del Brasile, che si identificano con i pappagalli, loro animali protettori. La diversità del loro comportamento consiste, pertanto, nella totale *partecipazione e adesione* alle rappresentazioni collettive di orientamento mistico-religioso (Frabboni & Pinto Minerva, 2013, p. 173).

La differenza sostanziale con la visione di Tylor risiede nella matrice razionale e affettiva che Lèvy-Bruhl colloca alla base delle manifestazioni culturali. Essendo tale struttura precedente a ogni determinazione storica del concetto di cultura, consente di superare una visione di tipo evolucionistico.

Con l'antropologo Claude Lévi-Strauss (1908-2009)⁴² diviene centrale il concetto di relativismo culturale, oggi posto, insieme a quello di universalismo dell'uguaglianza, alla base di ogni percorso educativo che si ponga come obiettivo quello di interpretare e affrontare i nuovi contesti multiculturali (Genovese, 2004).

Il lavoro di Lévi-Strauss è stato tutto incentrato sulla ricerca delle “strutture logiche”, “dei codici universali” sulla base dei quali ogni cultura interpreta i dati provenienti dall'esperienza. «Il suo sforzo va però nella direzione di analizzare l'intrinseca logica, i criteri di spiegazione che sono alla base di ogni episodio fenomenico e di ogni rappresentazione sociale» (Frabboni & Pinto Minerva, 2013, p. 174).

Il riconoscimento di tali strutture logiche soggiacenti ogni esperienza umana, consente all'antropologo di superare l'idea che presso talune culture vi sia una forma di *pensiero infantile, primitivo, mistico*. Lévi-Strauss riconosce l'esistenza di un *pensiero selvaggio*⁴³, da lui inteso però non come “pensiero dei selvaggi”, ma come “pensiero allo stato selvaggio” (*lo schema mentale dell'indigeno*), dunque generatore di infinite idee, concettualizzazioni e rappresentazioni. «È il pensiero che contiene l'insieme delle possibilità espressive e comunicative, cognitive e immaginative, estetiche e affettive con cui l'umanità ha costruito e continua a costruire la propria storia» (Frabboni & Pinto Minerva, 2013, p. 175).

Punto di riferimento per le teorie di Lévi-Strauss è stato il lavoro di Franz Boas (1858-1942). L'antropologo si è adoperato per superare l'idea di evoluzione unilineare e stadiale proposta da Tylor dimostrando, nel testo *Limiti del metodo comparativo in antropologia* del 1896, come non si possa ritenere che tutte le culture abbiano attraversato delle fasi, degli stadi, dal più elementare al più avanzato. Al contrario, ogni sistema culturale si determina a partire da diversi percorsi storici. Così l'antropologo giunge a smantellare il pregiudizio razzista: non sono caratteri biologici a determinare le differenze tra gruppi di

⁴² Tra i testi più significativi dell'antropologo si possono annoverare *Razza e storia* (1952) e *Tristi tropici* (1955).

⁴³ Nel testo *The Savage Mind* (University of Chicago Press, Chicago 1966. (Trad. It. *Il pensiero selvaggio*, il Saggiatore, Milano 2011, p. 288), Lévi-Strauss afferma che «il pensiero selvaggio è logico, nello stesso senso e nello stesso modo del nostro».

individui, bensì percorsi storici e culturali⁴⁴. Ogni cultura assume delle caratteristiche che la rendono unica e impossibile da comprendere se non studiata dal suo interno: questo è il principio del relativismo culturale, fortemente sostenuto da Boas, inevitabile approdo del particolarismo storico. È attraverso gli “occhiali culturali” (definiti *kulturbrille*) che diamo al mondo un senso e un ordine. La cultura, secondo un approccio di tipo semiotico, diviene il *significato*, la *percezione* dell’ordinamento del mondo, in base a un certo insieme di termini ben localizzati.

La cultura è definita dall’antropologo nel testo *La mente dell’uomo primitivo* (1911/1995) come

la totalità delle reazioni e delle attività intellettuali e fisiche che caratterizzano il comportamento degli individui che compongono un gruppo sociale – considerati sia collettivamente sia singolarmente – in relazione al loro ambiente naturale, ad altri gruppi, ai membri del gruppo stesso, nonché quello di ogni individuo rispetto a sé stesso»; la cultura «comprende anche i prodotti di queste attività [e] i suoi elementi non sono indipendenti ma possiedono una struttura (Boas in Rossi, 1970, p. 51).

Punto centrale di questa definizione è la considerazione che viene riservata all’individuo, non più elemento passivo del gruppo sociale (come emergeva dalla definizione di Tylor) dunque, mero “portatore di cultura”, ma membro attivo, in grado di portare il proprio contributo.

In America è Alfred Kroeber (1876-1960), allievo di Franz Boas, a definire la cultura come un “livello super-organico”, indipendente dalla natura e dal suo sistema biologico. La cultura è un *sistema complesso e organizzato* secondo proprie leggi di funzionamento, secondo quelle “configurazioni” e quei “modelli” che Ruth Benedict (1887-1958) ritiene siano *pattern* interiorizzati dall’individuo e irriducibili (Miller, 2014). Nel suo *Pattern of Culture* (1934), l’antropologa risponde all’annosa contrapposizione tra determinismo biologico e costruttivismo culturale affermando che «i comportamenti e le idee degli esseri umani sono meglio spiegabili come prodotti dell’apprendimento» e dunque «una delle conseguenze più importanti è l’irrelevanza del comportamento trasmesso per via biologica, e la funzione fondamentale del processo di trasmissione del patrimonio tradizionale attraverso la cultura» (1934/2010, p. 20).

⁴⁴ Il testo maggiormente significativo a tal proposito è *La mente dell’uomo primitivo* del 1911.

Nell'ambito dell'antropologia contemporanea, si possono distinguere due correnti di pensiero: quella degli antropologi interpretativi, il cui maggior esponente è Clifford Geertz (1926-2006) e quella dei materialisti culturali, tra i quali si intende ricordare Marvis Harris (1927-2001).

Geertz definisce la cultura come una *rete di significati*, un insieme di simboli, di motivazioni, stati d'animo e pensieri; non sono presi in considerazione i comportamenti (Miller, 2014). Al contrario, Harris definisce la cultura come «il modo, o stile di vita nel suo insieme, che un gruppo di persone ha acquisito socialmente. Consiste nei modi schematici e ridondanti di pensare, sentire e agire caratteristici dei membri di una data società o di uno specifico gruppo sociale» (Miller, 2014, p.10).

Gli antropologi contemporanei tendono a sostituire il concetto di *cultura* con quello di *culture* intese come «processi di costruzione identitaria, storicamente collocati, dinamici e fortemente orientati sul piano delle retoriche testuali e delle dinamiche politiche (Clifford 2000)» (Miller, 2014, p. 17) e ad evidenziarne la componente processuale. L'antropologo Arjun Appadurai (Bombay, 1949) afferma che

le culture complesse del nostro tempo sono molto visibilmente in stato di flusso, e considerarle “processi” è altrettanto naturale che considerarle “strutture”. Sono determinate dal cambiamento nel microtempo e nel macrotempo: cambiamenti reversibili e non, del tutto o di alcune parti. C'è una distribuzione differenziata non solo dei significati e delle loro forme manifeste, ma anche dei tipi di processi culturali (Hannerz 1992, p. 166).

Dei processi, dunque, «di naturalizzazione di un sottoinsieme di differenze che sono mobilitate per articolare l'identità di gruppo» (Appadurai, 2001, p. 31).

Sembra opportuno, allora, mettere in evidenza i limiti che il concetto di *cultura* così come si è definito nel corso dei secoli, sembra presentare. Matthew Engelke, docente di Antropologia alla London School of Economics and Political Science, sottolinea l'assenza di una correlazione tra *cultura* e *luogo* in quanto risulta difficile definirne i confini e ancor di più comprendere dove finisce quel preciso *luogo* e ne comincia un altro.

Le “culture”, in altre parole, stabiliscono tra loro almeno un contatto. Prendono in prestito l'una dall'altra, si infiltrano una nell'altra, al punto che, in alcuni casi, tutti questi prestiti e infiltrazioni ci inducono a domandarci se si debba veramente parlare di “cultura” *tout court* (Engelke, 2017, p. 40).

Da questa considerazione ne deriva quasi naturalmente un'altra: la cultura non può essere considerata fissa e immutabile nel tempo, ma al contrario, risulta in continuo mutamento.

Infine, Engelke ritiene che la cultura non sia omogenea e soprattutto coerente a causa dell'avvento e dell'impatto del colonialismo e della globalizzazione.

Al concetto di cultura l'antropologo preferisce sostituire quello di *habitus* preso in prestito da Bourdieu.

Nell'esposizione di Bourdieu, l'*habitus* è una tendenza che si traduce in un sistema di schemi percettivi, di pensiero, azione e progettazione nel contesto di una struttura, ma che non è mai del tutto determinato da quella struttura. [...] In altre parole, siamo plasmati dal mondo in cui viviamo, ma non siamo sempre legati a consuetudini e abitudini (Engelke, 2017, p. 43).

1.7 *La multiculturalità: il valore della differenza*

Negli anni Ottanta-Novanta, a seguito del fallimento del modello assimilazionista e sulla scorta degli studi compiuti in ambito antropologico, si è fatto strada il modello culturale opposto all'*assimilazione*, quello del *multiculturalismo* britannico. Se nel primo caso la cultura del migrante veniva disconosciuta, a favore del primato della cultura occidentale, nell'altro, si tende ad affermare la pluralità etnica lasciandola "coesistere" con quella dominante.

Si vuole, così, riconoscere e promuovere una società multiculturale, multi-etnica, capace di dare pari valore e rispetto alle diverse culture coesistenti nello stesso territorio, attraverso l'impegno attivo da parte dello Stato e la promozione delle differenze culturali (Bodo & Cifarelli, 2004).

Il multilinguismo e il multiculturalismo, dato di fatto nella realtà territoriale, doveva rappresentare così una doppia opportunità: per l'individuo che decideva di intraprendere un processo di acculturazione personale e per la società che si arricchiva dal confronto tra culture differenti.

In realtà, l'odierna discussione sul multiculturalismo presenta in generale il rischio di prestarsi all'istituzione di nuovi confini, segnati in termini "culturali" e "identitari",

nonché alla riproduzione di schemi di pensiero di derivazione schiettamente coloniale: c'è il rischio di concepire il migrante come “tipico esponente” di una “cultura”, di un’“etnia”, di una “comunità”, oscurando l’individualità, l’irriducibile singolarità delle donne e degli uomini che delle migrazioni sono protagonisti (Mezzadra & Brett, 2014). Ed è forse questo uno dei limiti del multiculturalismo, quello di “rendere sempre più visibili le differenze”, senza favorirne una reciproca “contaminazione”.

L’immagine più immediata che si associa al multiculturalismo è sicuramente quella della *salad bowl*⁴⁵, un’insalatiera con dentro “verdure” di colore, forma diversa che con le loro “proprietà” contribuiscono a creare “un sapore unico”, senza che ci sia in alcun modo “una fusione” tra gli elementi.



Immagine tratta dal magazine *Puck* del 1889.

⁴⁵ Il concetto di *salad bowl* è stato utilizzato per la prima volta per far riferimento all’integrazione degli immigrati negli Stati Uniti, combinati come un’insalata, che tuttavia non si fondono in un’unica cultura.

Per questi motivi il modello del multiculturalismo non può che produrre separazioni, incapacità di qualsiasi forma di scambio o dialogo nella misura in cui si limita a mettere insieme culture differenti, senza realmente integrarle.

Sinora queste tendenze si sono manifestate soprattutto nelle nuove culture musicali e nelle mescolanze di tradizioni culinarie etniche, ma, con lo stabilizzarsi del fenomeno migratorio e con la presenza sempre più significativa delle seconde generazioni di immigrati, si è fatto pressante il dibattito sul diritto alla *diversità*, anche della diversità delle minoranze, e al riconoscimento e al rispetto della propria specificità: si sono creati i presupposti per nuove combinazioni e per un processo di ibridazione culturale o, come dicono gli americani, di *melting pot*.



1.8 Interculturalità: culture “in gioco”

Il passaggio dal multiculturalismo all’interculturalità diviene necessario e avviene come processo di negoziazione e di ibridazione culturale aperto al confronto democratico.

La promozione dell'interculturalità, per essere efficace, deve saper cogliere le disuguaglianze, oltre che dare valore alle differenze e, infatti, come sostiene Mantovani «per far sì che sia possibile una qualsiasi forma di comunicazione (interculturale) tra “Noi” e “Loro” occorre prima di tutto ridurre le forme strutturali di dominio, che accentuano ancora di più la distanza nella comunicazione» (Mantovani, 2008, p. 9).

Sulla base e dalla convinzione che tutte le culture sono egualmente degne e perciò paritarie, l'interculturalità deve proporsi come possibilità di arricchimento e come occasione per recuperare anche la cultura del Paese d'origine per rendere meno faticosa la perdita di riferimenti e radici che mette a rischio l'identità del migrante.

Solo così l'immigrato non è più soggetto passivo ma diviene soggetto attivo non solo di lotte sociali ma anche culturali. Lotte che si svolgono in vari contesti, fuori e dentro la scuola: la scuola rimane comunque un ambito di riflessione interculturale privilegiato e, la pedagogia interculturale può favorire il passaggio dalla multiculturalità all'interculturalità attraverso la tutela dell'identità culturale rifuggendo, però, dal rischio di categorizzare l'altro entro la propria etnicità.

L'interculturalità deve essere intesa sia come educazione interculturale, al cui interno rifluiscono le riflessioni sull'accoglienza, la vita scolastica, l'approccio alle singole aree disciplinari, e così via; sia come comunicazione interculturale, in cui si studiano i problemi di comunicazione derivanti dalle differenze culturali.

Nella comunicazione interculturale, in particolare, rientrano sia i linguaggi verbali che quelli non verbali come quelli visivi, cinesici, prossemici, oggettuali, sonori, ecc. ma, evidentemente, possedere un comune codice di comunicazione linguistica resta il primo passo verso qualsiasi forma di interazione umana.

L'acquisizione della lingua seconda avviene sia attraverso il naturale “bagno sonoro”, favorito dal contatto con gli autoctoni, sia attraverso l'istruzione formale a scuola, dove, all'occorrenza, ci si avvale anche della figura del mediatore culturale.

Capitolo II

Essere studenti “stranieri” in Italia

“E siccome la psiche è sana quando è aperta al futuro [...] quando il futuro chiude le sue porte o, se le apre, è solo per offrirsi come incertezza, precarietà, insicurezza, inquietudine, allora, come dice Heidegger, “il terribile è già accaduto”, perché le iniziative si spengono, le speranze appaiono vuote, la demotivazione cresce, l’energia vitale implode”.

Galimberti U. (2008), *L’ospite inquietante*, Milano: Feltrinelli, p. 26.

“Noi siamo un solo pianeta, una sola umanità. Quali che siano gli ostacoli, e quale che sia la loro apparente enormità, la conoscenza reciproca e la fusione di orizzonti rimangono la via maestra per arrivare alla convivenza pacifica e vantaggiosa per tutti, collaborativa e solidale. Non ci sono alternative praticabili. La “crisi migratoria” ci rivela l’attuale stato del mondo, il destino che abbiamo in comune”.

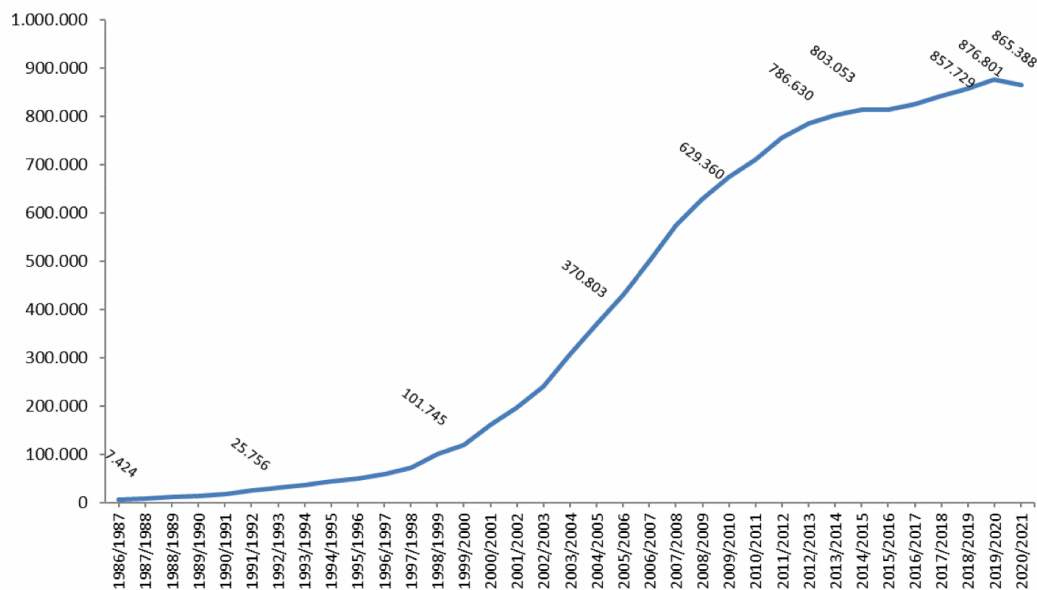
Bauman Z. (2016), *Stranieri alle porte*, Bari-Roma: Laterza.

2.1 Essere studenti “stranieri” in Italia: le cifre

Il 29 luglio 2022 è stato pubblicato, sul sito del Ministero dell’Istruzione e del Merito, l’approfondimento statistico annuale contenente i dati relativi agli alunni con cittadinanza non italiana presenti nel nostro sistema scolastico nell’anno 2020/2021.

I dati mostrano per la prima volta una leggera diminuzione degli studenti stranieri presenti nella scuola italiana che, nel 2020/2021 erano 865.388, l’1,3% in meno rispetto agli anni precedenti (corrispondente a circa 11.000 unità).

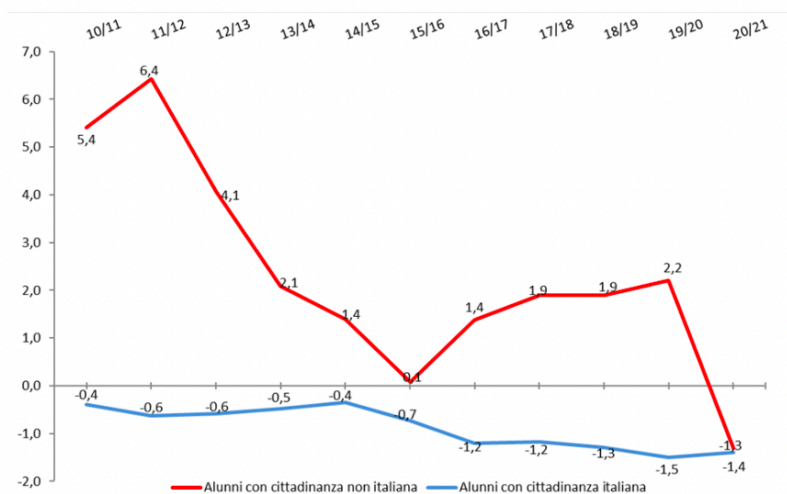
L’analisi dei dati relativi alla presenza degli studenti stranieri nel sistema scolastico italiano mostra, a partire dall’anno scolastico 1983/1984 (del quale sono disponibili dati statistici attendibili), un aumento graduale ma non costante. Nell’anno scolastico 2007/2008 è stato raggiunto il massimo livello di aumento con un incremento di quasi 73 mila unità, con livelli di crescita successivi più contenuti. Di seguito si riporta il grafico riassuntivo.



(Ministero dell’Istruzione e del Merito, Ufficio di statistica, 2022, grafico 1, p. 8)

Nonostante la tendenza in calo negli ultimi anni, la percentuale di alunni con cittadinanza non italiana presenti nel sistema scolastico rimane inalterata rispetto ai valori relativi agli anni precedenti poiché in diminuzione è anche il totale complessivo degli studenti frequentanti.

Grafico 2 – Variazione % rispetto all'anno scolastico precedente degli alunni con cittadinanza non italiana e italiana – AA.SS. 2010/2011 – 2020/2021



(Ministero dell'Istruzione e del Merito, Ufficio di statistica, 2022, grafico 2, p. 9)

Rispetto alla percentuale di diminuzione di studenti per ordine di scuola, il calo più consistente si rileva nella scuola dell'infanzia (-12.742 iscritti), probabilmente anche a causa del carattere di non obbligatorietà, nella scuola primaria (-8.000 iscritti) e nella scuola secondaria di primo grado (-3.550 iscritti). Nella scuola secondaria di secondo grado, invece, vi è un aumento complessivo di iscrizioni pari a 13.000 studenti.

Tavola 1 - Serie storica degli alunni con cittadinanza non italiana (*valori assoluti e percentuali*) – AA.SS. 2000/2001 e 2010/2011 - 2020/2021

Anni scolastici	Maschi e Femmine			Femmine	
	v.a.	Variazione % rispetto all'A.S. precedente	alunni stranieri per 100 alunni totali	v.a.	in % sul totale alunni stranieri
2000/2001	162.175	35,5	1,9	n.d.	-
...					
2010/2011	710.263	5,4	7,9	338.930	47,72
2011/2012	755.939	6,4	8,4	359.848	47,60
2012/2013	786.630	4,1	8,9	377.565	48,00
2013/2014	803.053	2,1	9,0	385.495	48,00
2014/2015	814.208	1,4	9,2	390.958	48,02
2015/2016	814.851	0,1	9,2	390.795	47,96
2016/2017	826.091	1,4	9,4	396.041	47,94
2017/2018	841.719	1,9	9,7	403.987	48,00
2018/2019	857.729	1,9	10,0	412.023	48,04
2019/2020	876.801	2,2	10,3	421.867	48,11
2020/2021	865.388	-1,3	10,3	416.793	48,16

(Ministero dell'Istruzione e del Merito, Ufficio di statistica, 2022, tavola 1, p. 11)

Tavola 2 – Alunni con cittadinanza italiana e alunni con cittadinanza non italiana (*valori assoluti e variazioni percentuali*) - AA.SS. 2000/2001, 2010/2011 e 2016/2017-2020/2021

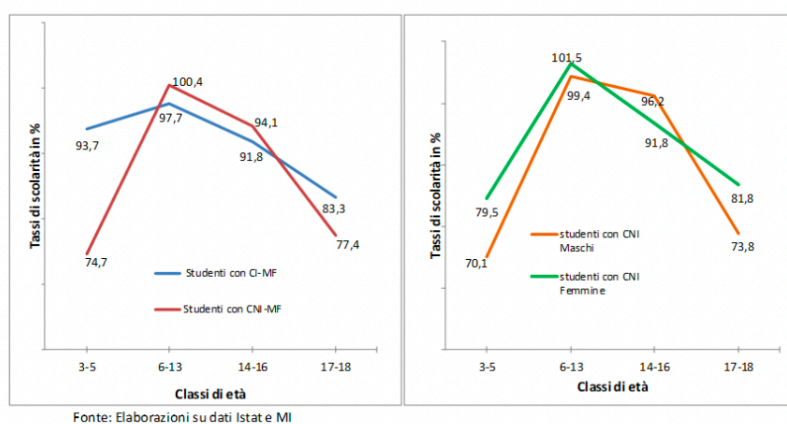
		Totale	Italiani	Stranieri	Totale	Italiani	Stranieri
		v.a.			Variazioni percentuali rispetto all'anno precedente		
2000/2001		8.714.307	8.552.132	162.175	-0,2	-0,7	35,5
...							
2010/2011		8.965.822	8.255.559	710.263	0,0	-0,4	5,4
...							
2016/2017		8.741.828	7.915.737	826.091	-1,0	-1,2	1,4
2017/2018		8.664.367	7.822.648	841.719	-0,9	-1,2	1,9
2018/2019		8.579.879	7.722.150	857.729	-1,0	-1,3	1,9
2019/2020		8.484.115	7.607.314	876.801	-1,1	-1,5	2,2
2020/2021		8.363.291	7.497.903	865.388	-1,4	-1,4	-1,3
Variazione 2020/2021 - 2016/2017	v.a.	-378.537	-417.834	39.297			
	in %	-4,3	-5,3	4,8			

(Ministero dell'Istruzione e del Merito, Ufficio di statistica, 2022, tavola 2, p. 11)

I dati proposti non registrano uno scarto significativo del tasso di scolarità degli studenti con cittadinanza non italiana rispetto a quelli con cittadinanza italiana fino al

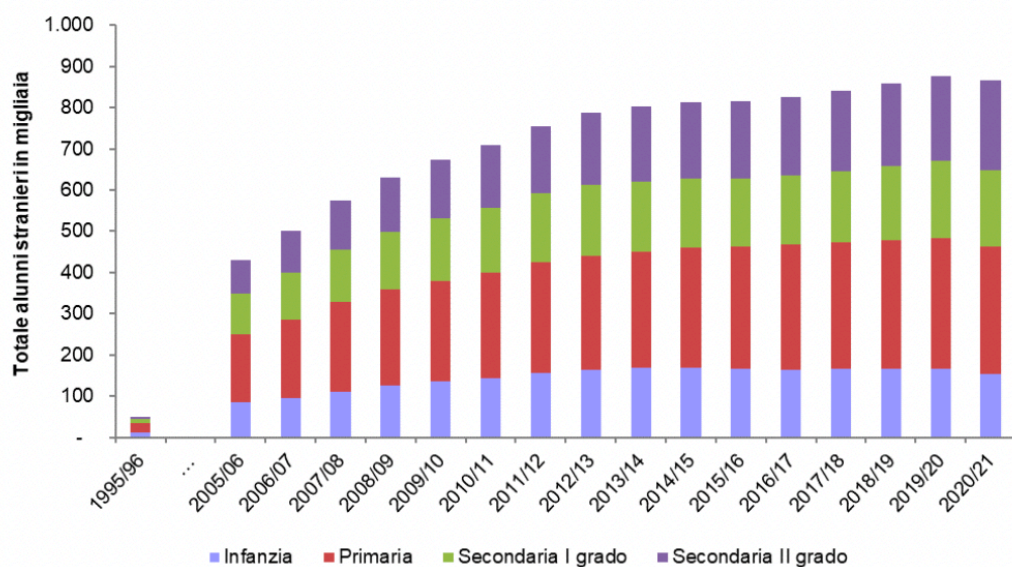
primo triennio di scuola secondaria di secondo grado. A partire dal secondo biennio di scuola secondaria di secondo grado, invece, si registrano alti tassi di abbandono scolastico, al punto che il livello di scolarità degli studenti con cittadinanza non italiana risulta essere del 77,4% contro l'83,3% degli studenti con cittadinanza italiana. Le defezioni riguardano soprattutto gli studenti di genere maschile rispetto a quelli di genere femminile.

Grafico 4 – Tasso di scolarità per classe di età, cittadinanza e genere - A.S. 2020/2021



(Ministero dell'Istruzione e del Merito, Ufficio di statistica, 2022, grafico 4, p. 13)

Grafico 5 – Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola – AA.SS. 1995/1996 e 2005/2006 - 2020/2021



(Ministero dell’Istruzione e del Merito, Ufficio di statistica, 2022, grafico 5, p. 13)

Tavola 3 – Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola (valori assoluti e percentuali) – AA.SS. 2010/2011 - 2020/2021

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
Totale	710.263	755.939	786.630	803.053	814.208	814.851	826.091	841.719	857.729	876.801	865.388
Infanzia	144.628	156.701	164.589	167.693	168.001	166.428	164.820	165.115	165.209	166.351	153.609
Primaria	254.653	268.671	276.129	283.383	291.782	297.285	302.122	307.818	313.204	317.734	309.600
Secondaria I grado	157.559	166.043	170.792	169.751	167.068	163.613	167.486	173.815	180.296	188.038	184.467
Secondaria II grado	153.423	164.524	175.120	182.226	187.357	187.525	191.663	194.971	199.020	204.678	217.712
Totale	7,9	8,4	8,9	9,0	9,2	9,2	9,4	9,7	10,0	10,3	10,3
Infanzia	8,6	9,2	9,8	10,1	10,3	10,4	10,7	11,1	11,4	11,8	11,5
Primaria	9,0	9,5	9,8	10,0	10,3	10,6	10,8	11,2	11,5	12,0	12,0
Secondaria I grado	8,8	9,3	9,6	9,6	9,6	9,4	9,7	10,0	10,5	10,9	10,8
Secondaria II grado	5,8	6,2	6,6	6,8	7,0	7,0	7,1	7,3	7,4	7,6	8,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Infanzia	20,4	20,7	20,9	20,9	20,6	20,4	20,0	19,6	19,3	19,0	17,8
Primaria	35,9	35,5	35,1	35,3	35,8	36,5	36,6	36,6	36,5	36,2	35,8
Secondaria I grado	22,2	22,0	21,7	21,1	20,5	20,1	20,3	20,7	21,0	21,4	21,3
Secondaria II grado	21,6	21,8	22,3	22,7	23,0	23,0	23,1	23,2	23,2	23,3	25,2
Totale	100	112	117	119	121	121	123	125	127	130	122
Infanzia	100	115	121	123	124	123	121	122	122	122	106
Primaria	100	110	113	116	119	122	124	126	128	130	122
Secondaria I grado	100	110	114	113	111	109	111	116	120	125	117
Secondaria II grado	100	115	122	127	131	131	134	136	139	143	142

(Ministero dell’Istruzione e del Merito, Ufficio di statistica, 2022, tavola 3, p. 15)

Per quanto riguarda la distribuzione territoriale degli studenti con cittadinanza non italiana, secondo i dati presi in considerazione, sono le regioni settentrionali (65,3%) e in particolare la Lombardia (220.771 iscritti) a ospitare il maggior numero di studenti, seguite dalle regioni del centro Italia (22,2%) e infine del Mezzogiorno (12,5%).

Grafico 6 - Composizione percentuale degli studenti per cittadinanza e regione – A.S. 2020/2021

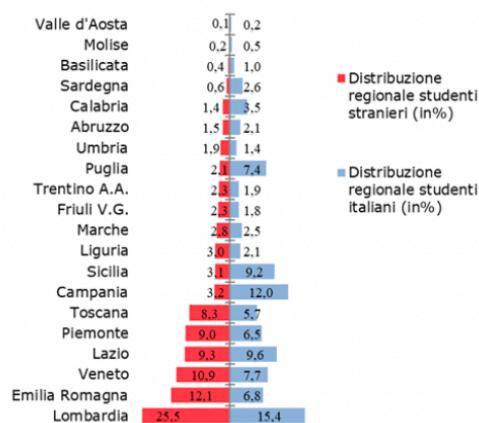
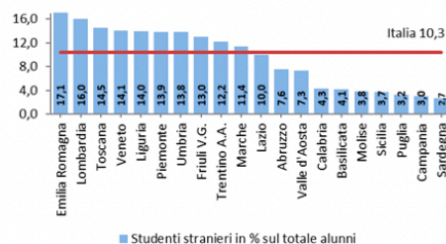


Grafico 7 - Studenti con cittadinanza non italiana in rapporto al totale degli studenti per regione (valori percentuali) – A.S. 2020/2021



(Ministero dell’Istruzione e del Merito, Ufficio di statistica, 2022, grafico 6 e 7, p. 17)

Tavola 9 – Alunni con cittadinanza non italiana per regione e ordine di scuola (*valori assoluti e composizione percentuale*) – A.S. 2020/2021

Regioni	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria	Secondaria	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria	Secondaria
				I grado	II grado				I grado	II grado
<i>valori assoluti</i>					<i>valori percentuali</i>					
Italia	865.388	153.609	309.600	184.467	217.712	100,0	17,8	35,8	21,3	25,2
Piemonte	78.256	15.017	27.906	16.735	18.598	100,0	19,2	35,7	21,4	23,8
Valle d'Aosta	1.261	298	439	231	293	100,0	23,6	34,8	18,3	23,2
Lombardia	220.771	39.185	82.813	48.681	50.092	100,0	17,7	37,5	22,1	22,7
Trentino A.A.	19.541	4.271	7.281	4.476	3.513	100,0	21,9	37,3	22,9	18,0
Veneto	94.699	17.336	35.601	20.746	21.016	100,0	18,3	37,6	21,9	22,2
Friuli V.G.	20.091	3.873	7.226	4.355	4.637	100,0	19,3	36,0	21,7	23,1
Liguria	25.834	4.396	9.044	5.287	7.107	100,0	17,0	35,0	20,5	27,5
E. Romagna	104.799	19.033	37.741	21.226	26.799	100,0	18,2	36,0	20,3	25,6
Toscana	71.769	11.856	24.536	15.384	19.993	100,0	16,5	34,2	21,4	27,9
Umbria	16.250	2.610	5.294	3.386	4.960	100,0	16,1	32,6	20,8	30,5
Marche	23.874	3.970	7.902	4.927	7.075	100,0	16,6	33,1	20,6	29,6
Lazio	80.051	13.402	27.752	17.016	21.881	100,0	16,7	34,7	21,3	27,3
Abruzzo	13.202	2.374	4.551	2.794	3.483	100,0	18,0	34,5	21,2	26,4
Molise	1.425	257	441	285	442	100,0	18,0	30,9	20,0	31,0
Campania	27.883	4.313	9.690	5.592	8.288	100,0	15,5	34,8	20,1	29,7
Puglia	18.504	3.344	6.310	3.810	5.040	100,0	18,1	34,1	20,6	27,2
Basilicata	3.117	576	971	559	1.011	100,0	18,5	31,2	17,9	32,4
Calabria	11.975	2.006	3.720	2.387	3.862	100,0	16,8	31,1	19,9	32,3
Sicilia	26.593	4.613	8.656	5.433	7.891	100,0	17,3	32,5	20,4	29,7
Sardegna	5.493	879	1.726	1.157	1.731	100,0	16,0	31,4	21,1	31,5

(Ministero dell’Istruzione e del Merito, Ufficio di statistica, 2022, tavola 9, p. 23)

Anche il numero di studenti stranieri entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano è in calo del 29,5%. Al contrario, si è verificata una crescita costante delle seconde generazioni che rappresentano il 66,7% rispetto a tutti gli studenti con cittadinanza non italiana.

Di seguito si riporta la tabella riassuntiva dei Paesi di provenienza degli studenti con cittadinanza non italiana presenti nel sistema scolastico italiano nell’anno 2020/2021.

Tavola 11 - Alunni con cittadinanza non italiana per Paese di origine (valori assoluti e percentuali) – A.S. 2020/2021

Stato estero di cittadinanza	Alunni	% Stato estero di cittadinanza	Stato estero di cittadinanza	Alunni	% Stato estero di cittadinanza	Alunni	%	
Romania	154.256	17,825	Thailandia	608	0,070	Oman	76	0,009
Albania	116.819	13,489	Slovacchia	601	0,069	Azerbaijan	76	0,009
Morocco	109.401	12,642	Iran	593	0,069	Uganda	76	0,009
Cina Repubblica Popolare	50.875	5,879	Niger	589	0,068	Yemen	70	0,008
Egitto	31.288	3,617	Iraq	577	0,067	Altri Paesi d'Asia	68	0,008
India	29.482	3,407	Cile	528	0,061	Ruanda	53	0,006
Moldavia	25.562	2,954	Lituania	518	0,060	Lussemburgo	47	0,005
Filippine	24.655	2,849	Libano	505	0,058	Arabia Saudita	46	0,005
Pakistan	22.547	2,605	Benin (ex Dahomey)	501	0,058	Panama	46	0,005
Bangladesh	22.155	2,560	Congo, Repubblica Democratica del	498	0,058	Gabon	45	0,005
Tunisia	21.104	2,439	Portogallo	482	0,056	Mozambico	44	0,005
Peru	21.035	2,431	Paesi Bassi	480	0,055	Malta	43	0,005
Ucraina	20.175	2,331	Belgio	469	0,054	Guinea Equatoriale	42	0,005
Nigeria	18.418	2,128	Capo Verde	465	0,054	Emirati Arabi Uniti	42	0,005
Senegal	18.609	2,119	Cita' del Vaticano	428	0,049	Ciadi	39	0,005
Ecuador	14.295	1,652	Giordania	396	0,046	Zimbabwe (ex Rhodesia)	37	0,004
Sri Lanka (ex Ceylon)	13.588	1,570	Austria	379	0,044	Mongolia Rep. Popolare	33	0,004
Macedonia, ex Repubblica Jugoslava di	13.294	1,536	Messico	361	0,042	Corea, Repubblica Popolare Democratica (Co	33	0,004
Kosovo	9.345	1,080	Vietnam	361	0,042	Malaysia	31	0,004
Ghana	8.787	1,015	Kenya	349	0,040	Seicelle	30	0,003
Brasile	6.840	0,790	Slovenia	345	0,040	Altri Paesi d'America	29	0,003
Polonia	6.198	0,716	Montenegro	337	0,039	Centraficana Repubblica	28	0,003
Serbia, Repubblica di	5.879	0,679	Somalia	336	0,039	Zambia	23	0,003
Bosnia ed Erzegovina	4.928	0,569	Sudan	332	0,038	Singapore	21	0,002
Bulgaria	4.877	0,564	Ceca, Repubblica	329	0,038	Nuova Zelanda	19	0,002
Algeria	4.664	0,539	Lettonia	309	0,036	Islanda	17	0,002
El Salvador	4.637	0,536	Giappone	307	0,036	Giamaica	17	0,002
Costa d'Avorio	4.375	0,506	Taiwan (ex Formosa)	252	0,029	Cipro	16	0,002
Repubblica Dominicana	4.345	0,502	Sierra Leone	238	0,028	Kuwait	16	0,002
Russia, Federazione	4.014	0,464	Armenia	222	0,026	Maldivi	15	0,002
Turchia	3.748	0,433	Angola	222	0,026	Tagikistan	14	0,002
Colombia	3.424	0,396	Kazakistan	218	0,025	Figi o Viti	14	0,002
Burkina Faso (ex Alto Volta)	2.978	0,344	Nepal	208	0,024	Namibia	14	0,002
Bolivia	2.599	0,300	Svezia	205	0,024	Serbia e Montenegro (fino al 02/06/2006)	14	0,002
Venezuela	2.522	0,291	Paraguay	202	0,023	Monaco	13	0,002
Camerun	2.450	0,283	Irlanda	199	0,023	Micronesia	11	0,001
Stati Uniti d'America	2.333	0,270	Israele	197	0,023	Repubblica della Guayana	11	0,001
Germania	2.158	0,249	Canada	193	0,022	Myanmar (ex Birmania)	10	0,001
Spagna	2.052	0,237	Kirghizistan	183	0,021	Mars Hall, Isote	9	0,001
Croazia	1.737	0,201	Indonesia	180	0,021	Qatar	9	0,001
Georgia	1.690	0,195	Uruguay	152	0,018	Suriname	9	0,001
Francia	1.670	0,193	Altri Paesi d'Europa	147	0,017	Antigua e Barbuda	8	0,001
Siria	1.614	0,187	Andorra	139	0,016	Saint Kitts e Nevis	8	0,001
Cuba	1.561	0,180	Guatemala	139	0,016	Liechtenstein	8	0,001
Regno Unito	1.497	0,173	Guinea Bissau	139	0,016	Bahrein	8	0,001
Afghanistan	1.488	0,172	Burundi	138	0,016	Botswana	8	0,001
Argentina	1.289	0,149	Madagascar	136	0,016	Malawi	8	0,001
Etiopia	1.190	0,138	Mauritania	135	0,016	Grenada	7	0,001
Bielorusia	1.153	0,133	Australia	134	0,015	Laos	7	0,001
Svizzera	1.126	0,130	Nicaragua	130	0,015	Swaziland	6	0,001
Guinea	1.097	0,127	Costa Rica	127	0,015	Bahama	6	0,001
Corea, Repubblica (Corea del Sud)	980	0,113	Apolide	125	0,014	Comore	6	0,001
Dominica	957	0,111	Tanzania	124	0,014	Belize	6	0,001
Togo	947	0,109	Estonia	123	0,014	Papua Nuova Guinea	6	0,001
Mauritius	908	0,105	Cambogia	119	0,014	Vanuatu	5	0,001
San Marino	872	0,101	Palestina (Territori dell'Autonomia Palesinese)	118	0,014	Turkmenistan	5	0,001
Grecia	839	0,097	Liberia	111	0,013	Gibuti	5	0,001
Ungheria	832	0,096	Repubblica Sudafricana	103	0,012	Jugoslavia (fino al 04/02/2003)	5	0,001
Libia	749	0,087	Finlandia	103	0,012	Trinidad e Tobago	5	0,001
Gambia	724	0,084	Haiti	98	0,011	Lesotho	4	0,000
Malì	689	0,080	Danimarca	94	0,011	Palau	4	0,000
Honduras	685	0,079	Uzbekistan	86	0,010	Sao Tome' e Principe	4	0,000
Congo, Repubblica Popolare	668	0,077	Norvegia	81	0,009	Altri Paesi	3	0,003
Eritrea	657	0,076	Altri Paesi d'Africa	80	0,009	Totale	865.388	100,000

(Ministero dell'Istruzione e del Merito, Ufficio di statistica, 2022, tavola 11, p. 25)

Il 44,5% degli studenti con cittadinanza non italiana è di origine europea (e in particolare rumena con 154mila unità), il 26,9% di origine africana (e in particolare marocchina con 109mila unità ed egiziana con 31mila unità) e il 20,2% è di origine asiatica (in particolare cinese con 51mila unità). Infine, vi sono gli studenti di origine indiana che costituiscono il 3,4% del totale.

La distribuzione degli studenti con cittadinanza non italiana all'interno delle scuole avviene tenendo conto di criteri organizzativi ben precisi emanati dal Ministero dell'Istruzione nel 2010. In particolare, tali indicazioni prevedono che il numero di

studenti con cittadinanza non italiana non debba superare il 30% del totale di iscritti. È previsto che questa percentuale possa subire delle variazioni in base al livello di conoscenza e padronanza della lingua italiana rilevato al momento dell'iscrizione dello studente. Di seguito si riporta la tabella riassuntiva del numero di alunni con cittadinanza non italiana distribuiti nelle varie regioni.

Tavola 20 – Numero di scuole per percentuale di presenza di alunni con cittadinanza non italiana e regione (valori percentuali) – A.S. 2020/2021

Regioni	Percentuale di alunni con cittadinanza non italiana					Totale
	uguale a 0%	da maggiore di 0% a meno di 15%	da 15% a meno di 30%	da 30% a meno di 40%	da 40% e oltre	
Italia	18,5	57,8	16,8	3,7	3,2	100,0
Piemonte	9,8	57,8	22,6	4,9	4,8	100,0
Valle D'Aosta	19,6	65,3	11,4	2,3	1,4	100,0
Lombardia	7,7	51,4	27,4	7,2	6,3	100,0
Trentino A.A.	14,1	56,3	23,7	3,6	2,3	100,0
Veneto	7,8	56,6	24,9	5,5	5,2	100,0
Friuli V.G.	11,7	59,1	20,3	4,8	4,1	100,0
Liguria	10,4	56,7	21,5	6,7	4,7	100,0
E. Romagna	5,7	44,9	33,1	9,1	7,2	100,0
Toscana	7,9	56,4	26,3	4,9	4,5	100,0
Umbria	8,0	57,0	27,2	4,5	3,3	100,0
Marche	8,5	63,5	22,7	3,0	2,2	100,0
Lazio	12,2	65,8	17,0	2,9	2,2	100,0
Abruzzo	16,3	67,7	13,6	1,6	0,9	100,0
Molise	29,6	63,9	5,7	0,5	0,3	100,0
Campania	35,8	59,9	3,1	0,6	0,5	100,0
Puglia	27,7	67,8	3,8	0,4	0,3	100,0
Basilicata	31,8	63,1	3,7	0,7	0,7	100,0
Calabria	34,9	58,1	5,2	1,0	0,9	100,0
Sicilia	36,5	57,0	4,5	1,0	0,9	100,0
Sardegna	40,8	56,9	1,9	0,2	0,2	100,0

N.B. Le scuole dell'infanzia della provincia di Trento, di cui si dispone del dato disaggregato solo per gestione, sono state contate in "da maggiore di 0% a meno di 15%" per la gestione privata e in "da 15% a meno di 30%" per la gestione pubblica. Sono compresi anche i percorsi di secondo livello.

(Ministero dell'Istruzione e del Merito, Ufficio di statistica, 2022, tavola 20, p. 37)

Per ciò che riguarda il ritardo scolastico, il report individua tra le cause principali l'inserimento degli studenti stranieri in classi inferiori rispetto a quelle normalmente corrispondenti alla loro età anagrafica, se pur con notevoli miglioramenti rispetto al passato. Infine, i dati relativi all'abbandono scolastico degli studenti stranieri non sono

incoraggianti: è l'Italia il paese con il più elevato tasso di abbandono in tutta Europa⁴⁶ con una percentuale pari al 35,6% rispetto alla media europea del 13,1%.

2.2 L'italiano per studenti "stranieri"

Gli interventi di alfabetizzazione primaria della lingua italiano L2 rispondono alla Direttiva Ministeriale del 27/12/2012 con la quale il termine Bisogni Educativi Speciali (BES) è stato adottato ufficialmente dal contesto scolastico italiano per definire tutte quelle condizioni di difficoltà stabili o transitorie, che possono influire sugli apprendimenti e sull'andamento scolastico: «ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare “Bisogni Educativi Specifici: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta» (D.M. del 27/12/2012). Tra i bisogni educativi specifici rientrano le categorie dei disturbi specifici dell'apprendimento e degli svantaggi socio-economici, linguistici e culturali come nel caso degli studenti immigrati sia di prima che di seconda generazione.

Gli *Orientamenti interculturali* del 2022 pongono l'accento sull'apprendimento della lingua italiana e sono prescrittive rispetto alla valorizzazione della diversità linguistica e culturale degli studenti stranieri. Nel testo si legge che «la valorizzazione della diversità linguisticoculturale e del plurilinguismo, curricoli aperti alla conoscenza dei contributi di civiltà e di realtà storiche diverse da quelle europee e occidentali» (2022, p. 9) risultano indispensabili.

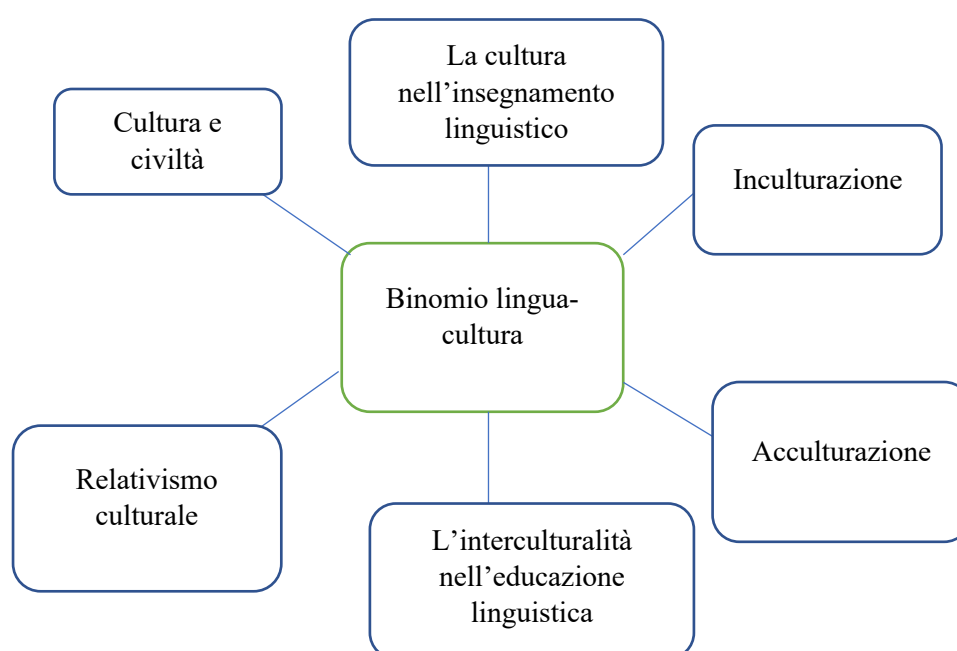
Inoltre, nell'apprendimento di una lingua straniera o di una lingua seconda (l'una si acquisisce nel paese nativo, l'altra in un paese diverso da quello di nascita) si attiva un processo di *acculturazione* ovvero, nell'acquisire la lingua, si acquisisce anche la cultura di riferimento secondo il binomio lingua-cultura, che risultano legati in modo inscindibile: un determinato fenomeno culturale, infatti, ha come risposta una varietà linguistica per descriverlo, d'altra parte una certa varietà di parole serve a descrivere un determinato fenomeno.

⁴⁶ L'analisi è stata condotta utilizzando l'indicatore europeo degli *Early Leaving from Education and Training (Elet)* che prende in considerazione i giovani dal 18 ai 24 anni con titolo di studio non più alto della scuola secondaria di primo grado.

Quando consideri il processo di apprendimento della L2 come un caso di lingue in contatto, apparirà chiaro che tale contatto è fra le culture e i testi che in esse si iscrivono. La competenza in L2 è, allora, una competenza che rende l'apprendimento in grado non solo di gestire le strutture formali della L2, ma anche i meccanismi di costruzione di identità che ogni lingua propone. In tal modo l'identità stessa dell'apprendente si modifica ampliandosi nel contatto con le altre culture (Vedovelli, 2011, p. 123).

La lingua poi è anche espressione della personalità individuale e sociale di ogni essere umano, espressione della struttura profonda dell'io per cui, quando un uomo parla, esprime il suo mondo interiore, la sua personale filosofia di vita, la sua coscienza: l'individuo che appartiene a una società multilingue e che ha capacità plurilingue, ha anche identificazioni multiple, dinamicamente modellate sui diversi incontri culturali ed esperienziali, dal momento che una cultura può essere raccontata, descritta, ma per essere compresa a fondo deve dare la possibilità di essere "attraversata", anche solo per un istante in cui alcuni suoi significati possono essere svelati. Come afferma Appadurai (2001) occorre comprendere la cultura come sguardo capace di attraversare i confini e finestra sul mondo.

Nel diagramma sottostante vengono riassunti alcuni concetti fondamentali relativi all'apprendimento della lingua seconda:



Nel concreto dell'esperienza di apprendimento della lingua, non si tratta, perciò, semplicemente di imparare la grammatica e la sintassi della stessa ma piuttosto di iniziare un processo di interazione culturale all'interno di una rete sociale.

In quanto interazione bisogna ammettere la possibilità che essa presenti momenti di confronto anche non lineare: il dialogo democratico resta l'unica strada percorribile per coloro che intraprendono un processo di inclusione e di "ricostruzione" identitaria. L'acquisizione dello strumento linguistico diventa la *conditio sine qua non* risulta impossibile intraprendere un reale confronto.

In contesti democratici l'istruzione può rappresentare un'occasione di incontro di culture e la conoscenza acritica può portare a una riconsiderazione storica e culturale anche differente rispetto a quella già posseduta: è possibile rivedere le proprie convinzioni, rimetterle "in gioco", ripensarle. Cambiare gli schemi mentali e personali "vecchi" e acquisirne di nuovi può rappresentare, poi, l'input per agire in maniera diversa, promuovendo in definitiva un reale cambiamento.

Insegnare e imparare l'italiano come seconda lingua nel contesto migratorio implica dover tener conto e gestire la *diversità* dei tragitti e delle storie che connotano fortemente il processo di acquisizione (Balboni, 2002). Tra gli elementi di *diversità* rientra sicuramente la situazione linguistica di partenza, i bisogni di apprendimento più o meno complessi, i tempi e contesti di apprendimento della lingua italiano L2.

Naturalmente sul percorso di apprendimento dell'italiano L2 incidono fattori come l'età dello studente/studentessa, la distanza linguistica tra la lingua madre e la L2, gli stimoli ambientali, la motivazione ad apprendere.

Accanto ai percorsi di alfabetizzazione della lingua italiana L2 rivolti agli studenti appena giunti nel nostro Paese, cresce sempre di più la necessità di progettare percorsi formativi a lungo termine che tengano conto delle necessità delle seconde generazioni di acquisire livelli linguistici e competenze comunicative sempre più appropriate sulla base di elementi culturali nuovi costantemente in dialogo con la cultura di origine.

Graziella Favaro, in un saggio intitolato *Parole che includono. L'italiano per (non essere stranieri)*, individua degli obiettivi relativi all'apprendimento della lingua italiana L2 di "secondo livello", che gli studenti di seconda generazione devono raggiungere:

- «la comunicazione quotidiana con interlocutori diversi e su temi differenti;

- l'apprendimento della lingua scritta;
- la comunicazione scolastica;
- la lingua per apprendere i contenuti di studio e padroneggiare le “retoriche disciplinari”;
- la lingua della cittadinanza» (2017, p. 498).

Dunque, a classi sempre più eterogenee in fatto di lingua, cultura di origine e bisogni educativi e formativi degli studenti che le compongono, corrispondono sfide nuove e complesse che è urgente affrontare per scongiurare il rischio sempre presente, di abbandono scolastico. L'analisi della regolarità e dei tassi di abbandono del percorso scolastico è in relazione con l'inclusione formativa e sociale degli studenti stranieri. Come già evidenziato in precedenza, i dati relativi all'abbandono scolastico degli studenti stranieri evidenziano in Italia livelli nettamente superiori rispetto alla media europea. Le cause di tale disfatta sono da ricercarsi nell'estrema discontinuità ed estemporaneità degli interventi rivolti agli studenti stranieri. Come afferma Massimiliano Fiorucci, infatti,

le politiche di integrazione [...] debbono superare quell'approccio emergenziale che le ha caratterizzate per anni considerando l'immigrazione non come un fenomeno strutturale ma come un fenomeno contingente. La formazione, assumendo queste legittime richieste, può diventare una via preferenziale per “integrare” i soggetti immigrati nel tessuto economico, sociale e culturale dei Paesi ospitanti. Il rischio da evitare è quello di predisporre per gli immigrati una formazione di serie B» (2008, p. 19).

2.3 Essere studenti adulti in Italia: i CPIA

Nella Comunicazione della Commissione Europea intitolata *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente* (2001), tra gli obiettivi perseguibili si legge che: «qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica e/o occupazionale costituiscono apprendimento permanente», in linea con le dimensioni *lifelong*, *lifewide* e *lifedeep* dell'apprendimento. In prospettiva *lifelong* l'educazione si sostanzia quale processo in grado di cogliere in maniera diacronica i tempi di vita e di formazione; in prospettiva *lifewide* essa si diffonde, sincronicamente, nella molteplicità dei contesti di vita; in prospettiva *lifedeep* si fa carico della profondità dei modi di

relazionarsi con sé stessi e con gli altri (Loiodice, 2019). *Lifelong, lifewide e lifedeeep learning* si riferiscono, quindi, a ogni individuo, di qualunque nazione, categoria sociale, età e sesso, e l'UE ha realizzato in questi anni progetti che si pongono come obiettivo primario l'affermazione e il consolidamento di un apprendimento lungo il corso della vita le cui linee ispiratrici si trovano nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* di Lisbona (2000), nella *Dichiarazione di Barcellona sull'Economia competitiva sulla conoscenza* (2002), nelle *Direttive di Berlino sull'eccellenza e la qualità della formazione e della conoscenza* (2003) e nella più recente *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018).

Questi documenti rappresentano i presupposti teorici di molti progetti sostenuti dall'Unione Europea: per la scuola primaria (Comenius), per l'istruzione superiore (Erasmus), e Erasmus mundus (concepito per consentire agli studenti extraeuropei provenienti da ogni parte del mondo di conseguire un master in Europa), per la formazione professionale (Leonardo da Vinci) e per l'educazione degli adulti (Grundtvig): tutti questi sono sottoprogrammi di un più generale Programma di apprendimento permanente o *Lifelong Learning Programme* (LLP).

L'autorealizzazione, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale, l'occupabilità e l'adattabilità professionale sono gli obiettivi generali del *Programma di apprendimento permanente* o *Lifelong Learning Programme* (LLP), fortemente sostenuto dall'Unione Europea.

Accanto a competenze di base tradizionali come la lettura, la scrittura e il calcolo, si affiancano nuove competenze come la comunicazione in lingue straniere, la competenza di base scientifica e tecnologica e quella digitale, l'apprendere ad apprendere, le competenze sociali e civiche, il senso di iniziativa e di imprenditorialità.

Ai fini di assicurare un percorso di formazione per la vita di tipo formale in Italia, con il decreto del Presidente della Repubblica 263 del 29 ottobre 2012 sono stati istituiti i CPIA (Centri provinciali per l'istruzione degli adulti). Essi costituiscono una tipologia di istituzione scolastica autonoma dotata di uno specifico assetto organizzativo e didattico che si sviluppa attraverso una Rete Territoriale di Servizio (RTS): le reti sono articolate in sedi centrali e sedi associate diffuse nel territorio. Partner della rete sono gli istituti scolastici di II grado, gli enti di formazione, gli enti locali e tutti i soggetti pubblici e privati che si occupano di istruzione per gli adulti. Ogni centro predispone un servizio finalizzato a coniugare il diritto all'istruzione con il diritto all'orientamento, al riorientamento e alla formazione professionale. In tale contesto si prefigurano pertanto,

interrelati fra loro, obiettivi di alfabetizzazione culturale e funzionale, consolidamento e promozione culturale, rimotivazione e riorientamento, acquisizione e consolidamento di conoscenze e competenze specifiche, pre-professionalizzazione e/o riqualificazione professionale. A partire dall'alfabetizzazione fino al conseguimento di un diploma d'istruzione superiore, il CPIA offre la possibilità di compiere un percorso scolastico di tipo *lifelong e lifewide*.

L'utenza dell'alfabetizzazione è soprattutto costituita da immigrati per i quali i CPIA rappresentano un punto di riferimento indispensabile per apprendere la lingua del paese ospitante, primo passo verso una piena inclusione. Il percorso di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana come lingua seconda, i cui livelli si riferiscono al Quadro comune europeo, consente inoltre di conseguire il certificato sostitutivo del Test di lingua italiana richiesto dalla Prefettura quale presupposto fondamentale che concorre all'ottenimento del permesso di soggiorno.

2.3.1 Distribuzione dei CPIA sul territorio nazionale

Secondo i dati riportati dal sito del Ministero dell'Istruzione e del Merito *Scuola in Chiaro*, i Centri provinciali di istruzione per gli adulti attualmente attivi sul territorio nazionale sono 130 di cui 3 in Abruzzo, 2 in Basilicata, 5 in Calabria, 8 in Campania, 12 in Emilia-Romagna, 4 in Friuli-Venezia Giulia, 10 nel Lazio, 6 in Liguria, 19 in Lombardia, 5 nelle Marche, 2 nel Molise, 12 in Piemonte, 7 in Puglia, 5 in Sardegna, 10 in Sicilia, 11 in Toscana, 2 in Umbria e 7 in Veneto.

L'analisi della distribuzione dei CPIA in Italia conferma quanto già evidenziato con i dati precedentemente esposti sulla composizione percentuale degli studenti per regione: è la Lombardia la regione a più alto tasso di studenti immigrati (e che presenta il maggior numero di CPIA) seguita dall'Emilia, dal Veneto, dal Lazio, dal Piemonte e dalla Toscana; tra le regioni del Meridione significativa risulta essere la presenza di Centri provinciali per l'istruzione degli adulti in Sicilia e in Campania. Interessante, infine, osservare che il Trentino Alto-Adige e la Valle d'Aosta, in quanto regioni a statuto speciale, presentano realtà che si discostano leggermente da quelle dei CPIA soprattutto in termini organizzativi.

In Trentino, in particolare, i Centri Educazione degli Adulti (EDA) costituiscono una realtà diffusa su tutto il territorio che eroga l'intera offerta formativa. I corsi che riguardano l'istruzione, la formazione professionale e l'apprendimento linguistico, sono

rivolti a tutti coloro che, italiani e stranieri, abbiano compiuto il sedicesimo anno di età e non abbiano assolto l'obbligo formativo.

Ai cittadini stranieri sono dedicate attività di accoglienza e corsi di alfabetizzazione di lingua italiana e di educazione alla cittadinanza della durata di 200 ore. I nove istituti a capo dei percorsi (Borgo Valsugana, Cles, Mezzolombardo, Pergine, Cavalese-Predazzo, Riva del Garda, Rovereto, Tione e Trento) erogano il servizio sul territorio attraverso una molteplicità di sedi⁴⁷.

Nel 2021 in Valle d'Aosta è stato inaugurato il CRIA (Centro Provinciale Istruzione per gli adulti) presso l'Istituzione scolastica Innocenzo Manzetti di Aosta, che sostituisce il CTP (Centro Territoriale Permanente).

Presso il CRIA vengono organizzati corsi di alfabetizzazione della lingua italiana livello preA1, A1, A2 e B1, corsi finalizzati al raggiungimento del diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione e percorsi professionali a indirizzo commerciale, socio-sanitario e di manutenzione e assistenza tecnica.

L'offerta formativa, rivolta a cittadini italiani e stranieri, oltre il sedicesimo anno di età, impossibilitati a frequentare i corsi diurni, prevede attività svolte nella sede centrale di Aosta e in alcune sedi dislocate che, nel caso dell'alfabetizzazione, sono Chatillon, Verrès e Pont St. Martin.

Nel tentativo di quantificare con precisione il numero di iscrizioni e di frequenze dei corsi organizzati dai Centri provinciali di Istruzione degli Adulti, si è constatata una decrescita costante nel corso del tempo. L'aggiornamento condotto da Indire risalente all'anno 2017 riportava un aumento del 18,4% rispetto all'anno precedente con un numero di iscrizioni pari a 108.539 adulti di cui 14.132 studenti con cittadinanza non italiana iscritti a corsi di alfabetizzazione italiano L2. I dati relativi al monitoraggio delle iscrizioni nell'anno scolastico 2017/2018 riportavano 178.000 iscrizioni, a fronte delle 176.000 dell'anno 2018/2019 e 154.00 dell'anno 2019/2020 (Tuttoscuola, 2022).

Con una nota del 22/12/2022 tutte le istituzioni scolastiche, statali e non statali, compresi i Centri di istruzione degli adulti, sono state invitate a partecipare alla rilevazione dati generali del Ministero, al fine di aggiornare il monitoraggio.

2.3.2 L'utenza del CPIA: gli studenti adulti

⁴⁷ Per maggiori informazioni è possibile consultare il seguente sito: <https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Tornare-a-studiare-da-adulti-i-Centri-EDA-e-le-scuole-serali/Sedi-e-indirizzi-dei-corsi-EDA-e-Corsi-Serali-in-Trentino>.

L'età adulta è stata per secoli considerata come età del compimento, culmine di un percorso di crescita individuale, familiare, sociale, lavorativa, in cui si raggiunge stabilità e piena realizzazione. Anche il ruolo attribuito all'educazione era più marginale rispetto alla funzione che all'educazione veniva riconosciuta nell'età dell'infanzia. Tale modello stadiale dell'esistenza, derivante da una concezione lineare del tempo della vita (Loiodice, 2019) è stato messo in discussione grazie alla rivalutazione di alcune categorie metacognitive, lasciando il posto a modelli che potremmo definire ricorsivi, a spirale.

Si delinea così una prospettiva di *formazione per tutta la vita* che acquisisce maggiore pregnanza se si considerano le particolari condizioni di messa in discussione e *crisi* dei valori e delle certezze che avevano accompagnato le precedenti generazioni. Oggi più che mai l'adulto necessita continuamente di mettersi in gioco, apprendere, acquisire nuove capacità e competenze (*lifelong learning*) attraverso l'adozione e strutturazione di processi, strategie e metodologie che tengano conto delle particolari specificità dell'apprendimento adulto e che sappiano valorizzarne l'*esperienza* pregressa.

È importante considerare infatti che i tempi e le modalità di apprendimento dell'adulto sono molto diverse da quelle del bambino e che, come afferma Knowles «il discente adulto è stato indubbiamente una specie trascurata» (1993, p. 45).

Gli studi più recenti si concentrano sull'elaborazione di un *modello andragogico* specificatamente studiato sulla base delle esigenze apprenditive degli adulti. Tale modello parte dal presupposto che l'apprendimento sia possibile lungo tutto il corso della vita (*lifelong*), attraverso un tipo di acquisizione che può essere formale (svolta da istituzioni ed enti riconosciuti in grado di rilasciare una certificazione), non formale (svolta da istituzioni ed enti non riconosciuti come il datore di lavoro, organizzazioni culturali, sportive, associazionistiche che non rilasciano certificazione formale) e informale (svolta durante la vita quotidiana, in famiglia, nel gruppo dei pari). Tale organizzazione tripartita delle attività formative trova inoltre, conferma nel *Memorandum sull'istruzione e formazione permanente* della Commissione europea (Alberici, 2013).

I presupposti alla base del modello andragogico sono, secondo Holton e Swanson (in Loiodice, 2019, p. 93):

- il bisogno di sapere del discente;
- l'apprendimento autodiretto;
- l'esperienza pregressa del discente;

- la disposizione ad apprendere;
- l'orientamento verso l'apprendimento e il problem solving;
- la motivazione ad apprendere.

L'apprendimento dell'adulto avviene a partire dalla percezione di una mancanza, di una necessità:

è chiaro che la persona matura che s'impegna per la sua formazione continua e ricerca nuove conoscenze è spinta da un *gap*, da una situazione di allontanamento tra i propri bisogni esistenziali o professionali e la realtà in cui è immersa, e quindi cerca di colmare questo vuoto per autorealizzarsi professionalmente e come individuo sociale. Mentre il bambino è sempre disponibile ad apprendere, sia per motivi biologici sia psicologici, l'adulto, invece, sceglie le opportunità formative in modo selettivo e finalizzato ad uno scopo ben preciso, il suo interesse è indirizzato verso ciò che gli consente di realizzare il proprio ruolo sociale (Alessandrini in Begotti, 2006, p. 12).

Le competenze che si intende sviluppare nell'adulto divengono funzionali a una serena vita sociale e professionale. Dunque, oltre alle competenze di base (informatica, lingua straniera, ecc.), vi sono le competenze tecnico-professionali (relative specificatamente alla professione) e infine quelle trasversali (abilità di *problem solving*, di comunicazione, ecc.). Come afferma Loiodice:

Elemento fondamentale diventa allora riconoscere il peso e il valore di conoscenze e competenze non solo specificamente tecnico-professionali ma anche strategiche e trasversali, cognitive e metacognitive, riflessive, in un nesso reciprocamente costruttivo tra apprendimenti e competenze di tipo formale, informale e non formale, quindi di base, tecnico-professionali e trasversali. Ciò pone il problema del necessario riconoscimento, validazione e certificazione degli apprendimenti non formali e informali anche ai fini di un produttivo "ricongiungimento" con quelli formali (2019, p. 93).

Il tema/problema del riconoscimento delle competenze degli adulti che entrano in formazione è affrontato anche da Di Rienzo (2021) che individua quali principi cardine dell'educazione degli adulti la valorizzazione dell'esperienza pregressa e la personalizzazione del percorso di apprendimento.

Il tema si inserisce tra gli studi che puntano al riconoscimento del valore, in particolare per gli adulti, dell'esperienza, come risorsa per l'apprendimento, anche attraverso la riscoperta, da parte dei soggetti in formazione, delle conoscenze e competenze, spesso tacite, acquisite nei diversi contesti di vita e di lavoro [...]. Il progetto trova, in effetti, i suoi presupposti nelle strategie di cambiamento proposte dal modello del *lifelong learning* [...] che, nell'accezione condivisa dall'Unione europea, sostiene l'importanza della valorizzazione e certificazione delle competenze ovunque acquisite, in particolare nei cosiddetti contesti non formali e informali di apprendimento [...]. È quindi un tema di grande interesse e di importanza cruciale, perché pone al centro l'apprendimento, la formazione e le procedure di emersione delle competenze, considerandoli come chiave per lo sviluppo individuale, sociale e civile, sostenibile e inclusivo [...] (Di Rienzo, 2021, p. 19).

2.3.3 L'educazione degli adulti

Si ritiene utile recuperare, in maniera non esaustiva, i principi cardine di alcuni dei più importanti modelli di riferimento per l'insegnamento/apprendimento degli adulti, al fine di individuare dei punti di partenza da declinare in maniera specifica nell'ambito dell'alfabetizzazione linguistica dell'italiano L2 ad adulti stranieri.

Il primo autore di riferimento è sicuramente Eduard C. Lindeman che nel suo testo *The meaning of adult education* del 1926 mette in luce la dimensione ludiforme dell'apprendimento inteso quale componente permanente dell'intera esistenza.

Superata la cesura tra educazione – da subire passivamente – e “vita reale” – della quale il lavoro costituisce una parte importante –, viene recuperata l'idea che sia proprio l'educazione (per tutta la vita) a dare senso all'esistenza attraverso il “gioco dell'apprendimento”. L'adulto apprende quando è capace di mettere in discussione le proprie abitudini e di sperimentare nuove soluzioni attraverso l'uso del processo creativo. Presupposto di base per un pensiero libero, creativo, capace di cercare, sperimentare, espandersi, che divenga piena realizzazione dell'*intelligenza* umana, è la strutturazione di ambienti di apprendimento stimolanti e dinamici (Loiodice, 2019). Inoltre, è dalla “ricerca creativa” che si “generano”, in maniera circolare, nuove idee, esperienze, saperi che determinano l'esistenza stessa dell'uomo. Come Erikson (1902-1994) afferma, è proprio nel penultimo stadio di crescita dell'uomo, quello dell'età adulta (che va dai 40 ai 60 anni), che l'individuo sviluppa la “virtù della generatività” intesa come capacità di dare vita a nuovi individui (procreatività), nuovi prodotti (produttività) e soprattutto nuove idee (creatività) (Alberici, 2013).

La generatività è peraltro apertura alla possibilità di percorsi inediti, resi possibili proprio dal superamento dell'idea di stabilità e definitività dell'età adulta (con il crollo del “mito dell'adulto” evidenziato da Lapassade, 1971) e invece dalla valorizzazione dell'“incompiutezza” dello sviluppo umano e quindi della permanente evolutività e trasformatività di uomini e donne, da realizzarsi proprio attraverso la formazione permanente (Loiodice, 2019, p. 97).

Lo sviluppo e la piena realizzazione dell'individuo si compiono, secondo Abraham H. Maslow (1908-1970) a partire dal soddisfacimento di una “piramide” di bisogni che, partendo dal semplice nutrimento, giungono alla più complessa autorealizzazione.

Esponente della psicologia umanista, Maslow struttura una piramide che racchiude i bisogni che l'individuo sviluppa lungo il corso dell'esistenza raggruppati in quattro grandi categorie: fisiologici, di sicurezza, dell'Io e infine, di autorealizzazione.

I bisogni secondo Maslow sono sempre sostanziati da una motivazione che può essere di due tipi: “carenziale” – si presenta in maniera episodica e discontinua e mira al soddisfacimento di bisogni fondamentali – e “accrescitiva” – si manifesta in maniera continua ma solo dopo il soddisfacimento dei bisogni carenziali –. Vi sono poi delle esperienze definite “apicali” (come il momento di creatività, quello in cui si diventa genitore, ecc.) che portano l'adulto a una reale crescita e cambiamento attraverso il superamento dei conflitti interni.

L'adulto pienamente realizzato, secondo tale visione dello sviluppo umano, è colui che ha acquisito:

- una percezione della realtà chiara ed efficace;
- una maggior disponibilità all'esperienza;
- una personalità integrata e unitaria;
- una maggior spontaneità ed espressività del sé;
- un'identità autonoma;
- una maggiore obiettività grazie alla capacità di trascendere dal sé;
- una creatività che sembrava perduta;
- una capacità d'integrazione tra concretezza e astrattezza;
- una democraticità nel carattere;
- una capacità d'amare (Alberici, 2013, p. 34).

Del resto, anche Levinson (1920-1994) definisce un “disegno di base della vita di una persona” nel quale a periodi di stabilità della durata di 7-10 anni, si susseguono periodi di transizione della durata di 4-5 anni durante i quali il soggetto cambia, muta. Ed è proprio durante questi periodi di “transizione”, di scelta, di decisioni, che si costruisce, secondo Levinson, la persona, il sé. Il cambiamento è inoltre sempre determinato dall’avvento di un “evento marcatore” che acquisisce significato profondo nella biografia personale.

Malcom Knowles (1913-1997) sviluppa negli anni Settanta una teoria “andragogica” (da *andros*: uomo e *agogus*: educazione, dunque, educazione dell’uomo), in netta contrapposizione a quella “pedagogica” (dal greco *παιδος/paidos*: bambino e *αγω/ago*: condurre, accompagnare). Tale contrapposizione è stata poi rivista e ammorbidita dallo stesso Knowles nel corso del tempo tanto che, da una prima edizione del testo del 1980 intitolata *The Modern Practice of Adult. Andragogy versus Pedagogy*, si è passati a una seconda edizione il cui sottotitolo è diventato *From Pedagogy to Andragogy*.

La teoria andragogica di Knowles si basa su alcuni capisaldi fondamentali che la contraddistinguono dalle teorie “pedagogiche” dell’apprendimento; infatti, si considera:

- una sempre maggiore *autonomia* del soggetto in apprendimento;
- l’importanza dell’*esperienza* per cui gli adulti in formazione divengono, essi stessi, una ricca risorsa per l’apprendimento;
- una *disponibilità ad apprendere* degli adulti finalizzata all’espletamento dei compiti evolutivi richiesti dai ruoli sociali assolti;
- la necessità avvertita dall’adulto di un’*applicazione immediata* (o a breve termine) degli apprendimenti;
- un *orientamento centrato sul problema* anziché sulle materie di insegnamento;
- una *motivazione* strettamente riferita a moventi prevalentemente interni (autostima, soddisfazione nella vita, ecc.);
- un *bisogno di conoscere*, quale primaria esigenza avvertita dall’adulto in formazione, di sapere *perché* apprendere e *a che cosa ciò può servire* (Alberici, 2013, p. 40).

Cambia anche il ruolo dell’educatore che, servendosi del “contratto di apprendimento”, guida l’adulto alla scoperta del suo *bisogno di conoscenza* ed è un facilitatore della formazione. L’obiettivo ultimo è quello di rendere il soggetto in formazione proattivo, artefice del proprio apprendimento che diviene “autodiretto”.

Infine, il ruolo del “contratto di apprendimento” che, largamente diffuso nell’ambito dell’Eda, è stato denominato “patto formativo”. Esso è un vero e proprio patto, un accordo tra il docente e il discente, al fine di concordare insieme, di negoziare obiettivi, mezzi, strategie e metodologie per il raggiungimento degli stessi. Il patto formativo, che pur esiste in altri ordini di scuola, assume un valore specifico nell’ambito della formazione degli adulti in quanto consente una piena responsabilizzazione, secondo Knowles, una “presa in carico” da parte del soggetto in formazione.

Una delle critiche mosse alla teoria di Knowles è che il soggetto in formazione venga da lui considerato astorico, naturalmente buono e predisposto al raggiungimento dell’autorealizzazione personale. La stessa critica, per altro, è stata fatta da Duccio Demetrio alla teoria della psicologia umanistica elaborata da Carl Rogers (Begotti, 2006).

Rogers (1902-1987) infatti, pone al centro della sua teoria “dell’apprendimento significativo”,

un adulto positivo, costruttivo, che guarda alla propria formazione come ad un processo sostanzialmente autogestito e autopromosso, poiché l’apprendimento parte dall’interno, coinvolge tutta la persona ed è valutato dal discente in base ai suoi bisogni personali, ed in quanto tale è più duraturo e pervasivo (Rogers in Begotti, 2006, p. 19).

Il soggetto che Jarvis (1995) pone al centro del processo di apprendimento è invece un adulto che avverte un’incongruenza tra l’esperienza posseduta e le situazioni di vita da affrontare. Dunque, l’apprendimento, per il pedagogo, nasce dall’esperienza quotidiana per la quale l’individuo non possiede strumenti, risorse, risposte ed è generatore, in senso proattivo, di nuove esperienze.

Il modello dell’*experiential learning* che Jarvis costruisce, recupera tutte le possibili “vie dell’apprendimento”, raggruppate in tre macrocategorie:

- il *non apprendimento* (che include la presunzione, la non considerazione e il rifiuto);
- l’*apprendimento non riflessivo* (con cui s’intende tanto l’apprendimento preconcio che l’apprendimento di abilità e la memorizzazione);
- l’*apprendimento riflessivo* (che include la speculazione, l’apprendimento riflessivo di abilità e l’apprendimento sperimentale) (Alberici, 2013, p. 42).

Jarvis riconosce anche l'importanza che i processi di insegnamento (da non confondere con i metodi di insegnamento), rivestono per l'apprendimento. Gli stili che un insegnante può adottare variano da quello *didattico*, derivante dalla selezione effettuata a monte dall'insegnante delle conoscenze da "trasmettere" allo studente sulla base degli obiettivi da raggiungere, a quello *socratico*, che prevede una valorizzazione della conoscenza pregressa dello studente che diviene punto di partenza imprescindibile, a quello *di facilitazione*, il cui presupposto è la riflessione intorno al problema alla ricerca di una soluzione non fornita a priori.

La difficoltà di insegnare a discenti adulti risiede nell'acquisizione di valori, atteggiamenti mentali, prospettive di significato e abitudini già inquadrate in *frame* strutturati per cui gli adulti si dispongono malvolentieri verso il cambiamento. Per questa ragione la teoria dell'apprendimento trasformativo elaborata da Jack Mezirow (1923-2014) focalizza la necessità per gli educatori di facilitare, non imporre, la trasformazione attraverso un processo di negoziazione: apprendere a negoziare e ad agire è il primo passo per disporsi verso il cambiamento, un cambiamento proiettato verso la formazione di adulti critici ed emancipati e di una società aperta e democratica. All'origine del metodo c'è sempre un *dilemma disorientante* per cui un evento improvviso costituisce un *insight* del processo trasformativo che passa attraverso le seguenti fasi:

1. un dilemma disorientante;
2. autoanalisi (paura, rabbia, senso di colpa o vergogna);
3. revisione critica degli assunti di fondo;
4. riconoscimento della propria insoddisfazione e condivisione con altri;
5. esplorazione di nuove opzioni (ruoli, relazioni, comportamenti);
6. pianificazione di un nuovo corso di azione;
7. acquisizione di conoscenze e abilità;
8. tentativi provvisori;
9. costruzione di competenza e autostima;
10. integrazione nella vita quotidiana della nuova prospettiva (Marescotti, 2022, p. 177).

Riformulando la metodologia, è essenziale evidenziare la capacità della persona adulta di mettere in gioco le proprie convinzioni: non basta soltanto riflettere prima e dopo sugli eventi e non basta neanche considerare l'individuale modalità di problem solving, decision making, di riflessione metacognitiva di cui ciascuno è capace, è piuttosto

necessario maturare la riflessione in azione ovvero la capacità di trasformare in profondità a livello epistemologico e ontologico le proprie strutture di significato.

La pluralità dei modelli a disposizione non si rappresenta in maniera categorica e gerarchica ma, piuttosto, come possibilità di scegliere quel modello che maggiormente traduce la situazione di apprendimento in contesto.

2.4 *L'italiano per adulti "stranieri"*

2.4.1 *La strutturazione del curriculum*

I corsi di alfabetizzazione funzionale degli adulti sono organizzati secondo i dettami delle *Linee Guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana* del gennaio 2012, aggiornate e integrate dalle *Linee guida per la realizzazione dei Percorsi di Garanzia delle Competenze della Popolazione Adulta* (approvate il 30 luglio 2021 dal gruppo di lavoro nazionale P.A.I.DE.I.A. (D.D.G. 1329 del 2.10.2018 e 1815 del 18.11.2019) e prevedono:

- una *fase di accoglienza e orientamento* durante la quale viene analizzato il contesto di partenza dello studente, il suo vissuto personale, la sua motivazione ad apprendere e le sue prospettive future; sulla base di queste informazioni viene poi redatto il patto formativo tra studente e CPIA;
- una *fase di valutazione/accertamento* delle competenze già possedute attraverso la compilazione di un "dossier individuale";
- una *fase di attestazione* dei crediti in ingresso e delle competenze già acquisite (Alberici, 2013).

Per strutturare un curriculum che risponda in maniera efficace alle necessità e ai bisogni del discente straniero, è necessario partire dalla considerazione di quelli che Vedovelli definisce *domini*, cioè «ambiti di esperienza, di saperi e di socialità nei quali il migrante si trova a svolgere la propria vita e a interagire comunicativamente» (2011, p. 153).

Nella strutturazione del percorso di insegnamento/apprendimento la divisione in macroaree/domini è di estrema utilità in quanto consente di procedere alla personalizzazione degli interventi educativi e di definire gli obiettivi della formazione a partire dai dati rilevati. Tali obiettivi devono poi essere in *equilibrio* e *gerarchizzati*

(Vedovelli, 2011). Il principio di *equilibrio* dei domini prevede che ogni contesto d'uso debba essere contemplato nel percorso di insegnamento/apprendimento al fine di porre il discente nelle condizioni di poter gestire non solo le situazioni che già conosce, ma anche delle nuove; il principio di *gerarchizzazione* prescrive invece che nella strutturazione del percorso di insegnamento/apprendimento e più in generale di contatto con la lingua e la cultura italiana, si tenga conto delle priorità tra contesti d'uso (fondamentale in tal senso risulta essere il dominio del lavoro).

Non è detto comunque che *tutti* i contesti d'uso della lingua riguardino l'esperienza di *tutti* i migranti.

I domini possono essere così elencati:

- accoglienza e processi di regolarizzazione;
- lavoro;
- abitare;
- salute e assistenza;
- formazione;
- socializzazione;
- tempo libero.

Il dominio dell'*accoglienza* e dei *processi di regolarizzazione* è il primo in ordine cronologico e rappresenta anche il primo momento in cui il migrante emerge dal gruppo e si espone mettendosi in gioco. Segue la macroarea del *lavoro*, nella quale la lingua italiano L2 diviene strumento indispensabile per trovare un'occupazione e per poter poi comprendere e svolgere regolarmente le attività lavorative previste. La terza fase individuata da Vedovelli è quella della *ricerca dell'abitazione*. Questo contesto d'uso è particolarmente delicato poiché assume un valore simbolico oltre che concreto: l'abitazione è dimora, sancisce stabilità. Inoltre, diviene luogo in cui si concretizzano i processi di inclusione (si pensi ai rapporti con i vicini), oppure di esclusione e, nei casi più estremi, divengono evidenti le forme di razzismo. È di fondamentale importanza poi sapersi orientare nel complesso mondo della *salute e dell'assistenza*. Quello della *formazione*, soprattutto linguistica, è invece un diritto di cui ancora pochi studenti con cittadinanza non italiana decidono di usufruire riconoscendone l'importanza in quanto strumento atto a favorire il processo di inclusione e garantire il successo dell'esperienza migratoria. Dunque, il primo obiettivo diviene la sensibilizzazione di un'utenza sempre più ampia attraverso il contatto con enti, centri e strutture che operano nel settore.

Di seguito si riporta una schematizzazione delle macroaree/domini e delle relative applicazioni.

Macroaree/domini nel progetto migratorio in Italia	
Macroaree	Articolazione dei bisogni
Accoglienza e regolarizzazione	Trovare un luogo di ascolto e orientamento
	Localizzare un ufficio informazioni
	Presentare la domanda di regolarizzazione
	Ottenere i documenti per il soggiorno
Lavoro	Trovare un lavoro “qualsiasi” per il sostentamento
	Inserirsi socialmente sul lavoro
	Acquisire lessico tecnico-specialistico
	Individuare corsi di qualificazione-specializzazione professionale
	Trovare un lavoro qualitativamente ed economicamente migliore
Abitazione	Trovare un alloggio provvisorio
	Trovare una sistemazione abitativa definitiva (anche in funzione del ricongiungimento familiare)
	Acquisire strumenti e competenze per una gestione adeguata della casa
Salute e assistenza	Conoscere la mappa del territorio
	Localizzare i servizi presenti sul territorio
	Acquisire le modalità per usufruire dei servizi
	Acquisire la terminologia specialistica
Formazione	Ascolto e accoglienza
	Localizzare i corsi di italiano come L2

	Accedere ai corsi in orari compatibili con impegni lavorativi e familiari
	Poter abbandonare e rientrare nei percorsi formativi
	Acquisire competenze comunicative verbali e non verbali
	Conoscenza della cultura del Paese ospite
	Riconoscimento dei titoli e delle competenze acquisite
	Formazione professionale
Socializzazione e tempo libero	Entrare in contatto con nativi e connazionali
	Rapporto con mezzi di comunicazione di massa
	Localizzare luoghi di aggregazione con nativi e connazionali
	Ampliare le proprie relazioni interpersonali con nativi e connazionali

Vedovelli, 2011, p. 155

Il curriculum dei CPIA prevede una strutturazione per unità di apprendimento (Uda), ciascuna delle quali consente il raggiungimento di specifiche conoscenze, abilità e competenze, nonché l'apprendimento di determinati contenuti fortemente collegati a ciascun dominio. L'organizzazione in Uda rappresenta inoltre il presupposto fondamentale per la personalizzazione del percorso di apprendimento.

Al centro della progettazione didattica sono poste le competenze chiave europee, sulla base della nuova *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del maggio 2018, che sostituisce e aggiorna quella del gennaio 2006. Con l'aggiornamento del 2018, che risente dei cambiamenti economici, sociali e culturali intercorsi in ambito europeo nell'ultimo decennio, si intende sviluppare nel corso dell'intera esistenza, competenze chiave indispensabili per la realizzazione personale e lavorativa, nonché per un'efficace inclusione sociale.

Lo sviluppo delle competenze chiave deriva dalla combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, così definiti dalla *Raccomandazione*:

- la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento;
- per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati;
- gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni (2018, p. 7).

Le competenze chiave individuate nella *Raccomandazione* del 2018, da considerarsi interconnesse tra loro, sono le seguenti:

- Competenza alfabetica funzionale;
- Competenza multilinguistica;
- Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria;
- Competenza digitale;
- Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
- Competenza in materia di cittadinanza;
- Competenza imprenditoriale;
- Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

La progettazione didattica dei Cpia tiene conto di tali competenze, lavorando in particolar modo sulla competenza multilinguistica, fortemente legata a quella alfabetica e la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali, considerando però il pensiero critico, la risoluzione di problemi, il lavoro di squadra, le abilità comunicative e negoziali, le abilità analitiche, la creatività e le abilità interculturali, trasversali allo sviluppo di tutte le competenze chiave.

In particolare, la competenza multilinguistica è definita come «la capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare» (Raccomandazione, 2018). Dunque, può essere intesa come la capacità di comprendere, interpretare, esprimere idee e concetti in una molteplicità di contesti, in forma orale e scritta. La competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali, invece,

implica la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture e tramite tutta una serie di arti e altre forme culturali. Presuppone

l'impegno di capire, sviluppare ed esprimere le proprie idee e il senso della propria funzione o del proprio ruolo nella società in una serie di modi e contesti» (Raccomandazione, 2018).

Tale competenza presuppone una consapevolezza della propria identità culturale e una piena apertura nei confronti della pluralità di forme culturali e comunicative. Del resto, «la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale è [...] aspetto innovativo del nuovo sistema di istruzione degli adulti, in coerenza con le politiche nazionali dell'apprendimento permanente così come delineate dall'art.4, comma 51, Legge 92/2012» (Di Rienzo, 2021, p. 31).

La *Raccomandazione* prescrive, infine, un apprendimento di tipo interdisciplinare, che tenga conto dei diversi apporti di ogni singola disciplina e che consenta, attraverso approcci scolastici globali e integrati, di rispondere alle esigenze degli studenti in una società del cambiamento.

Pur essendo evidente la necessità di strutturare percorsi multilinguistici e interculturali, è la competenza alfabetica funzionale a costituire il punto di partenza del percorso di formazione. Un riferimento essenziale a tal proposito è rappresentato dal *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (QCER, 1996/2020).

2.4.2 *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*

Il *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) o *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (QCER) è uno strumento di valutazione elaborato dal Consiglio d'Europa (1996/2020) funzionale al miglioramento della qualità dell'insegnamento/apprendimento delle lingue e a rendere più coerenti e trasparenti obiettivi, metodi e risultati.

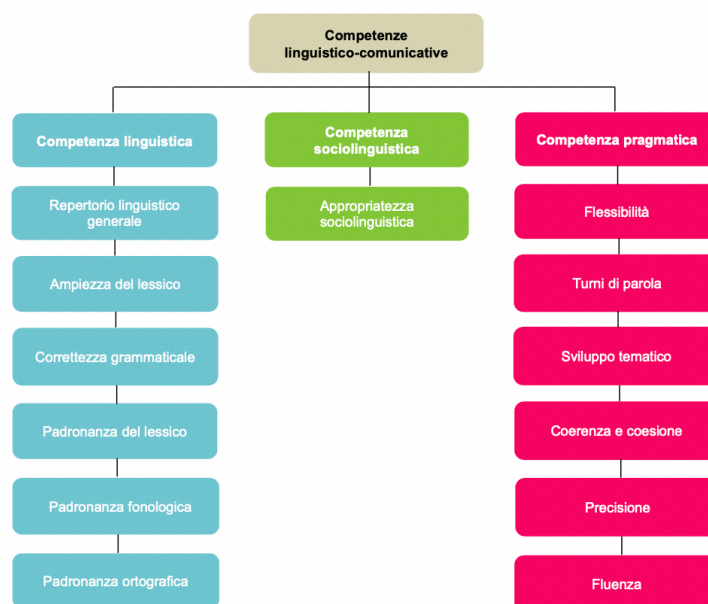
Il QCER prevede sei livelli di competenza (A1, A2, B1, B2, C1, C2) e tre livelli intermedi (A2+, B1+, B2+) utilizzati come parametri dagli insegnanti di lingua per la preparazione di materiali didattici e per la valutazione delle conoscenze linguistiche: il primo livello è dato dalla padronanza strumentale di base, quella che la letteratura internazionale definisce come *Basic Interpersonal Communication Skill* (BICS), che è la forma di padronanza che si raggiunge più facilmente, anche per acquisizione spontanea (interlingua).

Dal QCER emerge una visione *pragmatica, sociolinguistica* e soprattutto un approccio orientato all'azione nei processi di insegnamento/apprendimento della lingua (Vedovelli,

2011). Gli utenti-apprendenti vengono considerati come “agenti sociali”, «soggetti sociali, cioè membri di una società che hanno dei compiti da compiere (non esclusivamente collegati alla lingua) in un dato insieme di circostanze, in uno specifico contesto e entro un particolare campo di azione» (Vedovelli, 2011, p. 45), la cui identità si definisce all'interno del gruppo sociale. Inoltre, tale tipo di approccio considera tutte le risorse cognitive, emotive, relazionali e le abilità degli individui coinvolti.

Il QCER mira allo sviluppo di una competenza *linguistico-comunicativa*, intesa, da un lato, come la capacità di dominare le strutture di base della lingua (competenza linguistica), e dell'altro come la capacità di saper utilizzare la lingua per comunicare nel contesto sociale (competenza comunicativa). Dunque, le due dimensioni risultano intimamente unite e non possono essere considerate separatamente. Lo sviluppo della competenza *linguistico-comunicativa* tiene conto della dimensione *linguistica*, *sociolinguistica* e *pragmatica*. Per dimensione *linguistica* si intende la struttura, la forma, il sistema di regole che sta alla base della lingua da apprendere; la componente *sociolinguistica* riguarda invece le condizioni socio-culturali per l'uso linguistico (convenzioni sociali, regole di cortesia, norme che regolano le relazioni tra generazioni e gruppi sociali); infine, la dimensione *pragmalinguistica* fa riferimento, secondo Vedovelli (2011, p. 50) all'«uso funzionale delle risorse linguistiche nella gestione di scenari e schemi di scambi interattivi». La competenza linguistica, sociolinguistica e pragmatica viene declinata in modo differente in base al livello linguistico-comunicativo che si intende raggiungere.

Figura 16 – Le competenze linguistico-comunicative

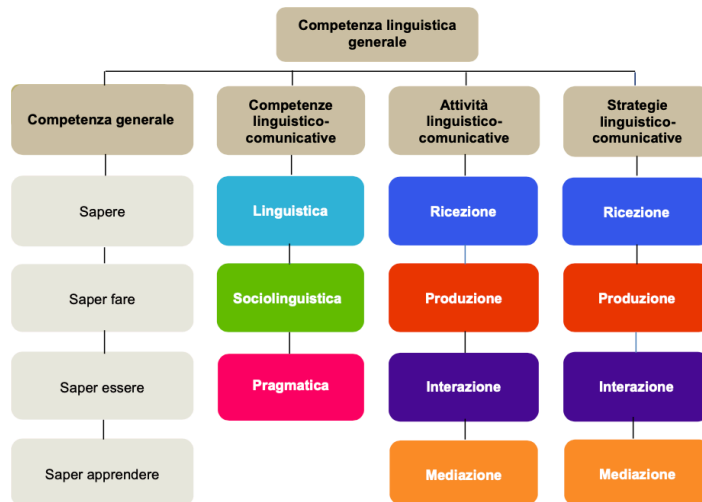


(Council of Europe, 2020, figura 16, p. 140).

Le competenze generali che secondo il QCER, in una visione *pragmatica* e *sociolinguistica* della lingua, è necessario sviluppare si articolano in *sapere* (conoscenza dichiarativa), *saper fare* (*know-how*), *saper essere* (categoria che comprende le caratteristiche individuali e il risultato dei processi di acculturazione) e *saper apprendere* (competenza esistenziale, conoscenza dichiarativa e abilità). Il *sapere* e *saper fare* riguardano le procedure, mentre *saper essere* e *saper apprendere* sono competenze esistenziali (Vedovelli, 2011).

Viene di seguito riportato lo schema relativo alla struttura di base del QCER nel quale le quattro abilità tradizionali dell'ascoltare, parlare, leggere e scrivere, vengono sostituite con attività e strategie linguistico-comunicative più aderenti alla complessità della comunicazione in lingua. «L'organizzazione proposta dal QCER è più vicina all'uso reale della lingua, fondato sull'interazione e sulla co-costruzione del significato. Le attività sono presentate sotto quattro modalità di comunicazione: ricezione, produzione, interazione e mediazione» (Council of Europe, 2020, p. 31).

Figura 1 - Struttura dello schema descrittivo del QCER²⁹



(Council of Europe, 2020, figura 1, p. 31).

Tali attività linguistiche si svolgono in contesti differenti, definiti dal QCER *domini*: pubblico, personale, occupazionale e soprattutto educativo.

Infine, si riporta una breve descrizione delle soglie di competenza da raggiungere per ciascun livello linguistico. È necessario tenere in considerazione che il livello di competenza linguistica A2, definito “livello di sopravvivenza” (*waystage*) (QCER, 2020), è considerato il livello soglia minima da raggiungere per gli adulti che vivono in un paese straniero e per questa ragione, i corsi di alfabetizzazione organizzati dai CPIA mirano al raggiungimento di tali obiettivi linguistico-comunicativi. I corsi hanno generalmente una durata complessiva di 200 ore di cui il 10% (20 ore) destinato, secondo direttive, all’accoglienza e all’orientamento, 100 ore all’alfabetizzazione di base (livello A1) e 80 ore all’alfabetizzazione livello A2.

Utente esperto	C2	È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
	C1	È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per ricercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.
Utente autonomo	B2	È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
	B1	È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
Utente di base	A2	È in grado di comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). È in grado di comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. È in grado di descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
	A1	È in grado di comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore si esprima lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

(Council of Europe, 2020, p. 187).

Le indicazioni del QCER, lungi dall'aver una valenza prescrittiva, suggeriscono sempre interventi di tipo personalizzato a partire dalla valorizzazione dell'esperienza del singolo corsista e per questo assume un valore determinante la fase di orientamento.

In quest'ottica, l'approccio semiotico del QCER, orientato all'azione, considera il «codice come condizione di possibilità per la formazione delle identità, e a tale azione non sfugge né il contesto né l'identità dell'azione stessa» (Vedovelli, 2011, p. 54).

Ma, fondamentale ai fini della presente dissertazione risulta considerare che

questo allargamento innanzitutto collega l'apprendimento alla comunicazione, e dunque riguarda tutti i fattori di contesto e di azione che, concernendo la comunicazione, sono presenti anche nell'apprendimento. Per uscire dai limiti dell'insegnamento tradizionalmente incentrato sulla forma linguistica si aprono nuove vie che dalla lingua portano ad altri linguaggi, e dai linguaggi conducono a ciò che apparentemente, ma solo apparentemente, viene considerato come non linguistico (Vedovelli, 2011, p. 55).

2.4.3 Italiano per adulti stranieri: linguistica acquisizionale e glottodidattica

A seguito della diffusione di un nuovo tipo di apprendenti, gli adulti immigrati, la linguistica acquisizionale ha conosciuto un notevole sviluppo.

L'adulto straniero appena giunto nel nostro Paese acquisisce la lingua italiana primariamente attraverso lo scambio comunicativo spontaneo con i parlanti nativi, prima che in un contesto scolastico formale (Vedovelli, 2011). A partire da questo assunto fondamentale, gli studi di linguistica acquisizionale sono volti a individuare le fasi di apprendimento dell'italiano L2: prebasiche, basiche e postbasiche.

A differenza degli studi di glottodidattica e di linguistica educativa, la linguistica acquisizionale parte dal presupposto che i processi di apprendimento dell'italiano L2 abbiano origine dai rapporti interattivi e, in particolare, dalla dimensione del "gioco" presente in tali rapporti. Dunque, le dinamiche sociali che danno vita a un apprendimento di tipo spontaneo, divengono punto di riferimento per orientare l'azione didattica.

Nell'ottica degli studi di glottodidattica e di didattica educativa, invece, tali fasi divengono livelli di competenza che il discente deve raggiungere al fine di gestire in maniera efficace situazioni e relazioni a livello sociale. In quest'ottica, fondamentale diviene la dimensione sociale del gruppo classe in quanto "luogo" in cui si intessono rapporti, si scambiano esperienze, si apprende la lingua, si realizza il processo di inclusione.

Il gruppo classe, è composto da soggetti inseriti in rapporti sociali e quindi costituisce un contesto di scambi sociali che i soggetti sviluppano in rapporto a un generale intento di apprendimento. Tale intento esiste come carattere intrinseco di quella istituzione sociale, che è il sistema formativo [...] La classe, inserita entro un sistema formativo e di istruzione, lega gli individui in un comune carattere di apprendimento che orienta e comunque condiziona tutti i loro comportamenti (Vedovelli, 2011, pp. 120-121).

Dunque, la comunicazione tra i membri del gruppo classe ha la specificità di essere *educativa*, finalizzata all'apprendimento. Compito del docente sarà quello di costruire una "rete sociale" all'interno del gruppo classe che, a seconda dei livelli di competenza, possa avere funzione di rinforzo.

Come già affermato in precedenza, il discente adulto apprende diversamente rispetto al bambino. In particolare, l'intervento didattico rivolto ad adulti stranieri deve tener conto di alcune variabili fondamentali:

- i *bisogni* e le *motivazioni* che conducono un adulto ad affrontare un percorso di formazione, in maniera da strutturare un curriculum che tenga conto di queste variabili, che sia rispondente alle aspettative degli studenti e, come afferma Freddi (1974), che contenga materiale linguistico scelto in base all'età e alla psicologia degli studenti;
- le *difficoltà* che uno studente adulto che si accosta ad una lingua straniera può incontrare durante il percorso;
- le *mete educative* da raggiungere;
- la scelta di un *approccio metodologico* che sia appropriato al tipo di studenti ai quali l'intervento si rivolge (Begotti, 2006).

Per quanto riguarda i *bisogni* e le *motivazioni* che spingono lo studente adulto a intraprendere un percorso di apprendimento della lingua straniera o seconda, esse variano in base alla condizione che lo studente vive nel presente ma anche al suo background. Diversi saranno i bisogni formativi di un immigrato in fuga dalla guerra, alla ricerca di un alloggio, di un lavoro in un paese straniero, e di un professionista trasferitosi per lavoro. È bene sempre considerare comunque che l'adulto necessita di conoscenze da utilizzare *hic et nunc*, anche nell'ambito dell'apprendimento di una lingua straniera, e in ciò si differenzia dal bambino che, al contrario, è in grado di rimandare l'utilizzo di ciò che ha appreso a un momento successivo (Begotti, 2006).

Ancora, secondo Freddi (1974), poiché per un adulto la lingua è definizione della realtà, può accadere che egli sviluppi una forma di rifiuto nell'apprendimento della lingua straniera che si traduce in una serie di *difficoltà*.

Bouton (in Begotti, 2006) ha stilato un elenco delle reazioni avverse che il discente adulto può manifestare nel corso del processo di apprendimento di una lingua straniera:

- insicurezza e senso del ridicolo che può anche portare alla paralisi psicomotoria;
- coscienza della gratuità dello sforzo;
- esagerata tensione muscolare e meccanica;
- enorme dispendio di energie;
- senso di frustrazione per il divario tra il pensiero in lingua madre e la limitata competenza e conoscenza lessicale della lingua straniera o seconda;
- interferenze con la lingua madre (p.26).

Sicuramente determinante risulta la scelta delle *metodologie didattiche* da adottare. È bene infatti, soprattutto in un primo momento, evitare esercizi, attività ludiche che possano mettere in imbarazzo gli studenti, facendoli sentire “troppo esposti” ai giudizi del gruppo classe, ovviamente tenendo conto anche delle differenze individuali, caratteriali, dell’esperienza pregressa e soprattutto, del contesto culturale di provenienza.

È fondamentale inoltre considerare l’influenza che la lingua madre esercita sull’apprendimento della lingua straniera e soprattutto le possibili interferenze: «l’apprendimento di una lingua, infatti, comporta un complicato processo di riorganizzazione mentale e ne consegue che una delle lingue prevale sulle altre dal punto di vista fonologico, morfosintattico, lessicale e culturale» (Begotti, 2006, p. 26).

I documenti più recenti raccomandano l’uso di un approccio di tipo induttivo, per favorire lo sviluppo nello studente della capacità di “imparare ad imparare”, la riflessione su meccanismi e schemi di funzionamento della lingua e, soprattutto, una sempre maggiore autonomia.

A partire dagli anni Settanta del secolo scorso si è sviluppato, per opera della psicologia umanistica di Allport, Fromm e Rogers, l’*approccio umanistico affettivo*, spesso utilizzato con i bambini, che però risulta avere particolare successo anche con i discenti adulti. Questo tipo di approccio ha come obiettivo quello di partire dalla componente emotiva dello studente cercando di limitare le sensazioni negative, definite *filtro affettivo* (come l’ansia e la competitività), individuandone i fattori scatenanti, nella consapevolezza che possano inficiare il processo di apprendimento. Fondamentale risulta il pieno coinvolgimento emotivo del discente che deve ricercare e sviluppare un’intima motivazione a sostegno dell’apprendimento.

La glottodidattica umanistico affettiva si contraddistingue per la centralità che assumono gli aspetti affettivi, relazionali e l’attenzione verso l’autorealizzazione. Tale approccio e tutti i metodi che da esso sono scaturiti presentano una grande attenzione al concetto di *filtro affettivo*, vale a dire un meccanismo di difesa della personalità che s’istaura in situazioni di ansia e di emotività (Begotti, 2006, p. 28).

Nell’ambito di un approccio umanistico-affettivo tante sono le metodologie che è possibile adottare: *Community Language Learning* (Curran), *Total Physical Response* (Asher), *Silent Way* (Gattegno), *Suggestopedia* (Lozanov), *Strategic Interaction* (Di Pietro), *Natural Approach* (Terrel-Krashen).

Di particolare successo risulta essere anche la *glottodidattica ludica* (Caon & Rutka, 2004), metodologia grazie alla quale è possibile proporre contenuti e condurre attività in forma giocosa al fine di rendere l'ambiente di apprendimento più rilassato e distensivo e ridurre le situazioni di ansia e competitività. La glottodidattica ludica consente inoltre di sviluppare una forma di apprendimento basato sul *piacere* e non sul *dovere*, e di promuovere il coinvolgimento affettivo, cognitivo, sensoriale e sociale dello studente che diviene così attivo e partecipe di un processo di apprendimento più efficace e di acquisizione maggiormente duratura.

Le attività che il docente può promuovere in classe possono essere di *problem solving* e di *cooperative learning* e si classificano in base all'abilità che si intende sviluppare.

Paola Begotti (2007) realizza una classificazione dei giochi didattici in tre macrocategorie: i giochi *per* lo sviluppo della lingua, i giochi tramite i quali lavorare sull'aspetto creativo *della* lingua e la risoluzione di enigmi *attraverso* la lingua.

Nella prima categoria rientrano le attività ludiche di ascolto, information gap, i giochi di ruolo, di insiemistica, di memoria, di enigmistica, su schema o percorso (Battaglia Navale, il Gioco dell'Oca, ecc..) e di sfida a gruppi (come la Caccia al tesoro).

Della seconda categoria (definita ludolinguistica), fanno parte l'acrostico, il lipogramma, il tautogramma e l'allitterazione.

Infine, i giochi enigmistici come il cruciverba, il crucipuzzle, il rebus, l'aggiunta, l'anagramma, il bifronte, il palindromo, il cambio, la catena, l'indovinello, lo scarto e la sciarada.

L'introduzione dei giochi didattici dovrà comunque essere graduale e ponderata sulla base del livello del gruppo classe. Soprattutto in un primo momento, è importante alternare l'utilizzo dei giochi didattici con lezioni strutturate seguendo il metodo tradizionale, per superare gradualmente resistenze e opposizioni che gli studenti possono porre per motivi caratteriali o culturali.

Inoltre, la Begotti raccomanda di introdurre le attività di ludolinguistica in un secondo momento e soprattutto a partire da livelli linguistici più avanzati, come il B1. I giochi di enigmistica, invece, risultano maggiormente flessibili e si prestano ad essere adattati anche a livelli di competenza linguistica più bassa.

Le attività di ludolinguistica sono da condurre prevalentemente in maniera individuale mentre le attività enigmistiche possono essere realizzate anche da piccoli gruppi. Rebus, cruciverba e altri giochi didattici possono essere proposti dall'insegnante per essere

realizzati autonomamente a casa e successivamente corretti in classe, in modo da promuovere l'autoapprendimento.

L'introduzione dei giochi didattici all'interno della lezione di lingua per stranieri può favorire il rilassamento e una maggiore concentrazione degli studenti, soprattutto dopo una lunga giornata di lavoro, può agevolare l'introduzione e la spiegazione di strutture linguistiche particolarmente complesse e può essere utile al termine della lezione, come attività di sintesi, ripetizione, recupero e per fissare e mettere in pratica gli argomenti appresi.

Le attività musicali proposte al gruppo classe in un contesto di *glottodidattica ludica* si prestano perfettamente a favorire la cooperazione tra gli studenti, in un clima sereno, rilassato, coinvolgente e stimolante e ad attivare la sfera cognitiva, psico-affettiva, sensomotoria, linguistica e semiotica (Caon, 2022).

Nello specifico, Fabio Caon (2022) recupera alcuni dei principi di riferimento della metodologia ludica rivolta ai bambini, enunciati da Giovanni Freddi nel testo *Azione, gioco, lingua* (1990), riferendoli a discendenti di diverse età. Insieme allo sviluppo della *sensorialità*, della *semioticità* e della *relazionalità*, è fondamentale quello della *motricità* a cui concorrono attività come la danza, il mimo, la musica, la gestualità. «In prospettiva glottodidattica, sensorialità e motricità concorrono insieme alla elaborazione di percorsi di insegnamento-apprendimento che accostano e integrano linguaggi verbali e non verbali» (Caon, 2022, p. 73).

Nella classificazione ontogenetica delle tipologie di giochi di glottodidattica operata da Caon rientrano i *giochi di esercizio* (ripetizioni, composizioni, scomposizioni, ricomposizioni, associazioni di parole-immagini e testi-immagini, incastri di battute in un dialogo, catene di parole e frasi, giochi di movimento, interviste e questionari); i *giochi simbolici*, tra i quali rientrano i giochi di natura insiemistica, giochi epistemici (problem solving), giochi di enigmistica, e soprattutto gli esercizi didattici che mettono in comunicazione il linguaggio verbale con quello non verbale come le *attività espressive, ritmiche, musicali e teatrali*, le attività di mimica, le attività di canto collegato alla gestualità, le filastrocche collegate a ritmo e gestualità, le attività di transcodificazione, la creazione di cartelloni e collage, i fumetti, i giochi di memoria, la drammatizzazione di scenette e storie e i giochi di simulazione; infine, i *giochi di regole* come i giochi dell'assumere ruoli, i giochi comunicativi basati sull'information gap e sull'opinion gap, alcuni giochi tradizionali, i giochi che utilizzano griglie grafiche, schemi e percorsi,

battaglia navale, domino di sillabe e di parole, giochi di carte e tria/tris/filetto (Caon, 2022, p. 71).

Dunque, tutti i laboratori incentrati sul fare, che si avvalgano dell'uso di molteplici linguaggi espressivi come la musica, l'arte, il teatro, la gestualità, il movimento possono contribuire in maniera significativa al progetto di inclusione e all'apprendimento della lingua L2. È importante tenere in considerazione questo elemento se si intende favorire il processo di apprendimento della L2, intervenendo anche sul contesto e sulle condizioni del gruppo classe poiché, come afferma Von Humboldt «non si può insegnare una lingua, si possono solo creare le condizioni perché qualcuno la apprenda».

2.5 I Cpia tra esempi virtuosi e prospettive di miglioramento

I Centri provinciali di istruzione degli adulti costituiscono una realtà scolastica che, seppur fondamentale in quanto garante della formazione di studenti adulti con cittadinanza italiana e degli stranieri, risente ancora della mancanza di una propria identità e di un pieno riconoscimento dei servizi elargiti sul territorio.

Diversi sono infatti i documenti elaborati dai Cpia di tutta Italia che sottolineano la necessità di rafforzare l'identità degli Istituti valorizzandone i punti di erogazione e soprattutto incrementandone i rapporti con gli altri ordinamenti scolastici e con gli enti presenti sul territorio. Tale urgenza è emersa anche dal questionario condotto nell'ambito del presente progetto di ricerca e rivolto a tutti i dirigenti dei Centri provinciali di istruzione degli adulti presenti sul territorio nazionale, per la cui analisi si rimanda al capitolo 4.

Sul piano organizzativo-gestionale, fondamentale risulta la valorizzazione del corpo docente e soprattutto la sua formazione specifica che deve essere orientata al miglioramento delle competenze informatiche, della didattica innovativa e, per quanto riguarda gli alfabetizzatori, al continuo aggiornamento delle competenze di insegnamento dell'italiano L2. Per far fronte a tale necessità è stata istituita una nuova classe di concorso ministeriale (A-023) il cui accesso è consentito a coloro che hanno già conseguito una laurea magistrale in lettere o in lingue, in abbinamento a un titolo di specializzazione in italiano L2, che si propone di fornire competenze specifiche in ambito glottodidattico, linguistico-comunicativo e sociolinguistico ai futuri operatori nel settore. Per favorire la

formazione e l'aggiornamento dei dirigenti, dei docenti e del personale amministrativo, tecnico e ausiliario dei Cpia, nell'anno scolastico 2014/2015 è stato inoltre istituito il Piano di Attività per l'Innovazione Dell'Istruzione degli Adulti (P.A.I.DE.I.A.) con il compito di individuare dispositivi utili all'elaborazione del Patto formativo individuale, definire misure di sistema al fine di garantire continuità tra i percorsi di primo livello e i percorsi di secondo livello, e realizzare attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo finalizzata all'ampliamento dell'offerta formativa.

Infine, risulta necessario incrementare l'utilizzo di strumenti didattici e laboratoriali innovativi e dunque anche ai Cpia viene richiesta la partecipazione al Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD).

Da un punto di vista didattico, invece, le prospettive di miglioramento dei Centri Provinciali di istruzione degli adulti riguardano soprattutto la fase di accoglienza, orientamento e la continuità dei percorsi, il riconoscimento delle competenze in ingresso, e l'ampliamento dell'offerta formativa al fine di scongiurare il rischio di dispersione e di abbandono scolastico. La fase di accoglienza risulta particolarmente delicata e talvolta difficoltosa da un punto di vista linguistico e per l'elaborazione del patto formativo si rende necessario l'intervento dei mediatori linguistici. La stessa difficoltà è riscontrata nella fase di accertamento delle competenze in ingresso derivanti anche da percorsi di tipo informale e non formale, per la quale ogni Cpia lavora sulla messa a punto degli strumenti di valutazione più indicati. Fondamentale risulta poi la valorizzazione del bagaglio culturale e professionale di cui ciascuna persona è portatrice; questa è

una sfida che allarga di molto l'orizzonte dell'educazione e dell'istruzione degli adulti, spingendolo ad oltrepassare i confini delle tradizionali funzioni della alfabetizzazione e dell'istruzione in senso stretto; che non significa abbandono di questi compiti e di queste funzioni, bensì una loro trascrizione e trasposizione ad un livello più alto, all'incrocio di sapere e saper fare, sapere e saper agire, sapere e saper vivere (Di Rienzo, 2021, p. 31).

Tra le priorità rientra poi la costruzione di una "rete" con gli altri enti del territorio come centri per l'impiego, assessorati ai servizi sociali, sportelli per l'immigrazione, ecc. per garantire una spendibilità del titolo acquisito e un miglioramento dei tassi di occupabilità dell'utenza.

Tra le maggiori criticità dei Centri Provinciali di istruzione degli adulti, si inserisce indubbiamente il fenomeno di dispersione e di abbandono scolastico. Per far fronte a tale

emergenza, fondamentale risulta l'ampliamento dell'offerta formativa, che si apre ad altre attività e ad altri linguaggi, al fine di essere più coinvolgente sul piano cognitivo, emotivo e psico-motorio sulla base delle necessità e dei bisogni espressi dall'utenza dei Cpia.

Il 24 ottobre 2012 nasce a Bologna la RIDAP (Rete nazionale dei CPIA) per iniziativa di sette dirigenti scolastici di Centri provinciali di istruzione degli adulti. L'obiettivo comune è quello di favorire e facilitare la diffusione del nuovo sistema di istruzione, promuovendone anche le attività e le iniziative attraverso l'organizzazione di convegni periodici. Tra le priorità che la RIDAP si è posta a dieci anni dalla sua istituzione, finalizzate a potenziare e rilanciare i CPIA, rientrano:

1. Edilizia scolastica per l'Istruzione degli Adulti;
2. Superare l'attuale assetto organizzativo e didattico e far evolvere i CPIA in Poli territoriali per l'Istruzione degli Adulti e per l'Apprendimento permanente;
3. Potenziare i percorsi di Alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana per stranieri;
4. Potenziare la scuola in carcere;
5. Potenziare il ruolo dei CPIA nel sistema dell'Apprendimento permanente (Reti territoriali per l'Apprendimento permanente e Sistema nazionale della certificazione delle competenze);
6. Avviare un piano nazionale di formazione del personale dell'Istruzione degli Adulti;
7. Determinare nuovi criteri per le dotazioni organiche;
8. Rendere strutturale la DID, in particolare la didattica sincrona, puntare all'innovazione digitale e all'apprendimento a distanza;
9. Adeguamento del SIDI e dell'Anagrafe degli studenti alle specificità dei CPIA;
10. Istituire la giornata nazionale dell'Istruzione degli adulti (Tuttoscuola, 2022, pp. 8-11).

La RIDAP dà voce anche alle iniziative didattiche che risultano innovative e di successo.

Per concludere, imprescindibile è il riferimento al continuo lavoro svolto dal Laboratorio Itals, Ricerca e didattica dell'italiano a stranieri⁴⁸, che fa capo al Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università "Ca' Foscari" di Venezia, il cui direttore è il Prof. Paolo Balboni. Il gruppo di ricerca Itals, che da sempre

⁴⁸ Per maggiori informazioni, visitare il sito <https://www.itals.it/materiali-didattici>.

opera nel settore, ha reso gratuitamente disponibili sul proprio sito una raccolta di materiali e strumenti utili all'insegnamento dell'italiano L2 a studenti stranieri. È disponibile anche il video di presentazione della sperimentazione avviata dal Prof. Fabio Caon della lezione-concerto, strutturata con una continua alternanza tra sezioni parlate (la lezione) e parole cantate e suonate dal vivo (il concerto). Il fine ultimo della sperimentazione è quello di diffondere temi di rilevanza culturale attraverso l'uso di linguaggi alternativi come quello musicale, che per sua stessa natura risulta essere maggiormente coinvolgente e soprattutto diretto e immediatamente comprensibile. I temi fino ad ora affrontati riguardano l'identità italiana a 150 anni dall'Unità, canzoni, viaggi e intercultura e il cantautorato italiano. Dal 2007 ad oggi, la lezione concerto è stata già sperimentata in: Grecia (Atene), Francia (Nizza), Italia (Venezia, Padova, Parma, Portogruaro, Mestre, Longiano, Modena, Porto San Giorgio), Slovenia (Pirano), Svizzera (San Gallo), Teheran.

Dunque, la realtà dei CPIA rappresenta una risorsa fondamentale per lo sviluppo e la crescita di un Paese in continua evoluzione, ma al contempo il suo assetto organizzativo e soprattutto didattico, necessita di continue modificazioni e aggiornamenti sulla base dei cambiamenti in atto. Si tratta di concepire una sfida che è al contempo educativa, culturale e sociale:

è infatti all'interno del quadro culturale di riferimento che va considerata la necessità di elevare i livelli di alfabetizzazione della popolazione quale fattore decisivo tanto per lo sviluppo economico quanto per la coesione sociale, per la piena occupabilità e il diritto di cittadinanza attiva. È in tale senso che i [Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti], in quanto agenzie culturali, oltre che educative, possono contribuire favorevolmente, anche attraverso l'elevamento e il rafforzamento dei livelli di alfabetizzazione della popolazione alla quale si rivolgono, allo sviluppo culturale del paese nella sua totalità (Alberici, 2013, p. 65).

Le trasformazioni dell'assetto organizzativo-didattico, in particolare dei corsi di alfabetizzazione rivolti all'utenza straniera, sono oggetto di riflessione e approfondimento del terzo capitolo del presente lavoro di tesi.

Capitolo III

La ricerca

*“Tutti gli educatori hanno la responsabilità e il dovere, di fare le seguenti cose:
-promuovere attivamente la riflessione critica dei discenti sui loro assunti, non solo riguardo al contenuto e al processo del problem solving, ma anche alle premesse che sottendono le loro convinzioni sociolinguistiche, epistemologiche e psicologiche;
-costruire delle comunità di dialettica razionale nelle classi, nei seminari, nei convegni e negli ambiti di azione, governate da norme coerenti con le condizioni di apprendimento ideali entro cui si possono mettere in discussione e validare consensualmente le diverse convinzioni;
-aiutare i discenti affinché imparino a intraprendere azioni appropriate, nel limite del fattibile, in conseguenza dell’apprendimento trasformativo [...].*

Tutti gli educatori degli adulti hanno il dovere professionale di partecipare alle iniziative pubbliche di supporto al cambiamento politico, economico e sociale che aiutano i discenti adulti a rimuovere i vincoli che ne ostacolano la piena e libera partecipazione alla dialettica razionale”

Mezirow, 2003, *Apprendimento e Trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina, p. 205.

3.1 Premessa teorica

Le tensioni soggettive delle migrazioni contemporanee si esprimono attraverso la pluralità di storie, di narrazioni, di individualità alle prese con il loro personale processo di inclusione. Si tratta di un processo situato, storico, rispondente al qui e ora, connesso alle variabili umane ma anche ambientali, sociali, politiche che in quel momento sono in campo: esse sono espressione delle “turbolenze” culturali in grado di modificare la società. Le scelte che si compiono a sostegno del processo di inclusione partono dal basso ma anche dall’alto: seguono i canali ufficiali della politica e delle istituzioni ma anche le spinte sociali che orientano verso il cambiamento.

Le modalità con cui vengono discussi dalle élite politiche e dalle scienze sociali i problemi dei paesi “in via di sviluppo”, ispirate alla logica del “non ancora”, sono

costrette a convivere in una tensione permanente con l'insistenza sul "qui e ora" che caratterizza tutti i movimenti popolari verso la democrazia (Mezzadra, 2001).

Da una parte, quindi la lotta soggettiva e individuale del migrante che intende ricomporre la propria identità, dall'altra le tendenze istituzionali a ragionare sui modelli culturali e sociali, come quello assimilazionista, che tendono a ingabbiare l'immagine del migrante entro un'interpretazione occidentale di tipo neocolonialista.

Proprio gli studi relativi al neocolonialismo, soprattutto nell'ultimo ventennio, hanno consentito di riscrivere la storia delle migrazioni mettendo da parte l'unico ed esclusivo punto di vista occidentale e consentendo di dare voce alle narrazioni plurime e molteplici dei protagonisti con esempi di contronarrazione. Si tratta di dare valore identitario ai singoli, di decostruire gli stereotipi legati alle migrazioni, valutando che la spinta a emigrare risponde all'esigenza di autodeterminazione, di agentività, di libertà. A ciò fa da contraltare un sistema che innalza barriere e costruisce muri materiali e immateriali a partire dall'uso improprio dei termini da adottare per definire la questione delle migrazioni. La letteratura neocoloniale, quella degli scrittori stranieri e quella italoфона di stampo multiculturale hanno focalizzato la questione: la lingua, nel suo uso comunicativo e culturale, diventa strumento fondamentale di inclusione, di valorizzazione delle singole identità, unica via di rappresentazione e di narrazione autentica della propria esistenza, in particolare se la narrazione è quella di un adulto.

Adottando il punto di vista di Freire,

la cui attenzione verso l'alfabetizzazione di giovani adulti in situazioni di disagio e di marginalità lo ha reso certamente un esponente di spicco dell'educazione popolare [...] non mera scolarizzazione, ma la formazione di una coscienza critica. L'idea è dunque quella di una educazione volta a liberare l'adulto da uno stato di oppressione politico-culturale attraverso un processo di coscientizzazione per giungere ad un adulto liberato, critico, capace di vivere nel mondo e di trasformarlo attraverso un'opera concreta. [...]

L'obiettivo di un'educazione liberante è quello di trasformare l'oppressione strutturale attraverso una re-umanizzazione sia degli oppressi che degli oppressori per dare compimento alla realizzazione di «essere di più» (*ser mais*) (Marescotti, 2022, pp. 147-148).

Nel caso degli immigrati che giungono nel nostro Paese, assimilabili agli oppressi a cui si riferisce Freire, l'esperienza di un'"educazione liberante" può essere rappresentata dai percorsi di alfabetizzazione linguistica e culturale strutturati nei CPIA, in rete con il

territorio e le Università, purché capaci di fornire occasioni di autoaffermazione e di realizzazione personale per costruire il proprio progetto di vita.

Imparare la lingua del paese ospitante rappresenta per l'immigrato, insieme un'opportunità e una necessità: in Italia esiste l'obbligo di apprendere la lingua quale requisito non unico e inderogabile per la permanenza nella Nazione e anche se l'intenzione fosse quella di considerare il nostro Paese una meta di passaggio, l'obbligo rimarrebbe invariato. Molti immigrati vivono con difficoltà, soprattutto i primi mesi, le discrepanze tra le aspettative di libertà, giustizia, sicurezza, solidarietà e la realtà che li obbliga entro rigidi limiti anche temporali, della ricerca di una casa, di un lavoro, in attesa che vengano espletate le pratiche previste per il riconoscimento e la regolarizzazione.

La necessità di apprendere diventa opportunità solo a condizione di ritrovarsi in un ambiente adeguatamente strutturato in grado di rispondere ai bisogni dello studente in formazione: comunicare nella lingua della società ospite rappresenta una forma di riscatto sociale e traduce il desiderio di abbandonare la condizione di "straniero". La possibilità che questo accada dipende, come sostiene Malcom Knowles (1993), da alcuni fattori specifici dell'apprendente adulto relativi al suo bisogno di conoscenza, al concetto di sé, al ruolo dell'esperienza precedente, all'orientamento verso l'apprendimento e alla motivazione.

La spinta più potente rimane quella motivazionale che è quella su cui agire efficacemente per promuovere l'emancipazione della persona in tutti i suoi ruoli sociali. Il fattore motivazionale è al centro delle teorie che nel tempo si sono occupate dell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere.

Alla fine degli anni Sessanta del Novecento la glottodidattica, che si occupa dell'insegnamento delle lingue straniere secondo criteri scientifici, è diventata scienza a sé staccandosi dalla linguistica applicata. La glottodidattica si configura come una tra le scienze del linguaggio che includono, oltre alla linguistica, la filosofia del linguaggio, la linguistica pragmatica, quella computazionale, la psicolinguistica e la sociolinguistica. Questa pluralità e specificità di scienze confinanti tra loro interpreta il mutamento della società e recepisce le sue complesse sfide.

Nel suo *Le sfide di Babele* (2008/2019) Balboni sostiene uno spostamento dello sguardo dalla lingua come sistema alla lingua in atto, rendendo fertili i molti studi condotti nel tempo in questo campo.

Saussure, considerato il padre della linguistica moderna, è stato il primo a individuare la dicotomia tra la *langue* cioè l'intero sistema linguistico (il codice) e le parole, ovvero

l'uso individuale che ciascuna persona fa delle lingue. Se si interviene sulla *langue* si prediligono approcci metodologici di tipo formalistico e strutturalistico, al contrario, lavorando sulle parole risulta adeguato l'approccio comunicativo: in altri termini, dal Novecento ai giorni nostri, il concetto di competenza linguistica si è evoluto passando da una competenza grammaticale (basata sulla conoscenza della grammatica) alla competenza comunicativa (Diadori, Palermo e Troncarelli, 2009). Il QCER, nel suo aggiornamento del 2020, identifica le competenze linguistico-comunicative: competenza linguistica, competenza sociolinguistica e competenza pragmatica. Il raggiungimento di queste competenze dipende dalle caratteristiche dell'apprendente, dall'input dell'ambiente esterno ma anche dalla modalità e dalla qualità dell'interazione comunicativa. Si può quindi sostenere che «non è più l'insegnamento a determinare l'apprendimento ma sono le modalità di acquisizione linguistica ad orientare le scelte metodologiche e le pratiche didattiche» (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009, p. 92).

Per la comprensione delle modalità di acquisizione linguistica si deve fare riferimento ai processi neurologici che governano i due emisferi cerebrali, agli studi psicologici che indagano i meccanismi della memoria e a quelli di neurolinguistica che si occupa dell'elaborazione dei messaggi nei due emisferi. A partire da queste conoscenze multidisciplinari, sono state elaborate differenti teorie linguistiche:

- Ispirandosi al comportamentismo skinneriano, Bloomfield ha sostenuto che l'apprendimento linguistico procede per imitazione dello stimolo ambientale e quanto più alta è la frequenza del feedback alla risposta, tanto più alta risulta l'acquisizione delle abitudini linguistiche;
- Nell'impostazione cognitivista di Chomsky (1959) l'apprendente assume un ruolo centrale. Il linguista sostiene che gli uomini sono geneticamente dotati di un meccanismo innato di acquisizione delle lingue definito LAD (*Language acquisition device*) e che la competenza linguistica propria dell'*homo loquens* si basa sui principi di grammatica condivisi da tutte le lingue (Grammatica universale);
- Nel solco della teoria socio-interazionista ipotizzata da Bruner acquisisce importanza l'input ambientale: il meccanismo del LAD viene ripreso in chiave psicologica (psicologia evolutiva) e Bruner ritiene fondamentale nel processo di acquisizione linguistica l'aiuto che il bambino riceve dagli adulti e dai bambini più grandi di lui. Non solo l'apprendimento linguistico ma soprattutto la comunicazione linguistica e quindi l'interazione sociale tra i parlanti costituirebbero un fattore determinante, il

cosiddetto LASS, cioè il *Language acquisition support system* che risulta efficace anche nell'acquisizione di una seconda lingua;

- Si deve a Stephen Krashen (1981) la differenziazione tra apprendimento (imparare qualcosa riguardo la lingua) e acquisizione (imparare a utilizzare la lingua): esponendosi in maniera continua e naturale a una lingua, si riesce secondo Krashen a interiorizzarla, a condizione che l'input (un contenuto audio, video o scritto) sia comprensibile, cioè occupi un livello di poco superiore al livello di conoscenza della lingua target (lingua da apprendere). Non sono adeguati perciò input troppo difficili perché lontani dal livello di conoscenza di partenza come l'autore sostiene nella teoria della SLAT (*Second language acquisition theory*, 1981);
- Cummins (1979) distingue tra abilità comunicative interpersonali (*basic interpersonal communication skills*) che coincidono con la padronanza strumentale dell'italiano di base da utilizzare nei vari contesti ai fini della comunicazione, e competenza linguistica cognitivo-accademica (*cognitive academic language proficiency*): la prima può essere definita lingua per comunicare, l'altra è la lingua per studiare;
- Jhon H. Schumann attribuisce importanza ai fattori affettivi (tradizione psicoanalitica) direttamente operanti nell'apprendimento di una L2 e che definisce come: shock linguistico, shock culturale, permeabilità dell'io e motivazione.

Il breve excursus presentato sulle teorie linguistiche è utile a orientare la comprensione degli approcci e dei metodi della glottodidattica a partire dal metodo grammaticale-traduttivo scaturito dall'approccio formalistico: si tratta di un primo modello basato sull'applicazione delle regole di insegnamento valide per il latino e per le lingue classiche traslato poi alle lingue moderne. Ciò che ne è scaturito è stato un metodo fortemente basato sulla memorizzazione e sulla traduzione ma incapace di comunicazione situata. Tra la fine dell'Ottocento e gli anni Quaranta del Novecento, in reazione alla diffusione dei metodi grammaticali traduttivi, ha avuto un grande successo l'approccio diretto (anche detto "metodo diretto") basato sulla convinzione che sapere una lingua straniera equivalesse a saper pensare in essa come succede con la lingua materna. Si diffuse la convinzione che l'apprendimento scaturisse per contatto con l'ambiente e che determinanti fossero la conversazione con la madre lingua e il supporto di materiali autentici, senza troppo preoccuparsi dell'aspetto grammaticale.

La teoria dell'apprendimento comportamentista è stata tradotta nell'approccio strutturalista (stimolo-risposta-rinforzo positivo o negativo). Il metodo che si riferisce a

questo approccio è quello audio-orale che sfrutta le tecnologie didattiche e il laboratorio linguistico.

L'approccio comunicativo (anni Sessanta) sostiene che l'insegnamento della lingua straniera non si esaurisce nella semplice competenza linguistica (regole e conoscenze) ma bisogna puntare alla competenza comunicativa che ricomprende la competenza linguistica ma anche la competenza sociolinguistica, quella para-linguistica e quella extra-linguistica. Si dà, inoltre, valore alla pragmatica e all'interazione lingua-cultura. I metodi comunicativi relativi a questo approccio sono quelli situazionali e quelli nozionali-funzionali. Al meccanicismo del metodo audio orale fa da contraltare il metodo situazionale che recupera dalla sociolinguistica il concetto di situazione e lo pone al centro di ogni intervento educativo e formativo. Il metodo nozionale funzionale è un metodo comunicativo messo a punto per gli adulti dagli esperti del Consiglio d'Europa all'interno del progetto "Lingue vive". Tale progetto ha portato alla definizione dei cosiddetti livelli soglia, cioè il livello minimo di conoscenza della lingua che deve essere posseduto dallo straniero per sopravvivere nel Paese ospitante.

Gli approcci umanistico-affettivi di cui si è parlato nel secondo capitolo, condividono con l'approccio comunicativo l'obiettivo della competenza comunicativa e spesso interagiscono fra loro. I vari metodi (Suggestopedia, Total Physical Response, Natural Approach, Silent Way) sono accomunati dall'attenzione riservata agli aspetti cognitivi ma anche a quelli affettivi e fisici, all'abbassamento del "filtro affettivo" (Krashen, 1981) generativo dei processi d'ansia e alla valorizzazione del contesto sociale.

I metodi presentati costituiscono un essenziale riferimento per la strutturazione dei percorsi individualizzati rivolti agli adulti stranieri in formazione. I Cpia "alla prova dell'innovazione" (di Rienzo, 2021) sono chiamati a compiere un impegnativo salto di qualità attraverso il riconoscimento dei crediti formativi, la certificazione delle competenze in ingresso e l'evidente necessità da parte dei docenti di adottare approcci metodologici efficaci e innovativi anche integrandoli fra loro.

Nella strutturazione di percorsi individualizzati che prediligono metodi, strumenti e procedure di tipo qualitativo, gli interventi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiano L2 sono tanto più efficaci quanto più valorizzano tutti i canali sensoriali e si arricchiscono e completano attraverso l'apporto di tutti i linguaggi come la musica, il teatro e la danza.

Ogni studente possiede dei canali sensoriali preferiti per elaborare e organizzare le informazioni, ad esempio c'è lo studente che preferisce ascoltare e impara preferibilmente ascoltando e ripetendo le nozioni a voce alta, quello che predilige l'aspetto visivo e quindi immagazzina dati guardando e osservando, infine quello cinestetico che ama drammatizzare e utilizzare tecniche didattiche che prevedono il movimento.

Importante è rilevare che ognuno di noi può sviluppare un adeguato livello di competenza considerando che le intelligenze interagiscono tra loro. In didattica, di conseguenza, il docente dovrà proporre attività variate, che prendano in considerazione la maggior parte dei tipi d'intelligenza (Hefferman, 1998) e di canali sensoriali preferiti, in modo da stimolare ciascun discente nella sua diversità (Begotti, 2006, p. 15).

In percorsi di alfabetizzazione che si possano definire di successo, l'apprendimento del linguaggio verbale, basato sulla parola, viene sostenuto, valorizzato e necessariamente accompagnato dai linguaggi estetico-comunicativi ed espressivi come quello della musica, della danza, del canto, del cinema, della pittura e via dicendo, capaci di rendere più piacevole e significativo l'apprendimento, di stimolare le capacità di trasfert e di metacognizione, di agire sulla motivazione ad apprendere. Un percorso adeguatamente strutturato, deve avvalersi in particolare dell'apporto della musica. Perché ascoltare musica, cantare e suonare aiuta l'apprendimento della lingua L2 o LS?

Nel presente lavoro di tesi si intende fare luce sulle potenzialità del linguaggio musicale a partire dai punti di contatto che esso presenta con il linguaggio verbale: «nel caso del linguaggio musicale, basato sul *sonum*, cioè sul suono, ci troviamo di fronte ad un ulteriore tratto specie-specifico che, analogamente alla parola, ci permette di agire insieme agli altri, con finalità sociali interpersonali e culturali» (Freddi, 2012, p. 77).

3.2. *Suono e parola: un naturale binomio per la formazione dell'adulto straniero*

È stata teorizzata da Nettl⁴⁹ (1956) l'esistenza, in epoche remote, di una forma di comunicazione che fosse precedente sia al linguaggio che al canto e che possedeva dell'uno e dell'altro alcuni caratteri comuni; tale forma di comunicazione sopravviverebbe oggi solo nelle articolazioni pre-verbali dei neonati (Garzantina, 2010).

⁴⁹ Bruno Nettl (1930-2020) è stato un etnomusicologo statunitense di origine ceca, docente di antropologia musicale all'Università dell'Illinois.

Anche i neo-evoluzionisti teorizzano l'esistenza di un comune ceppo comunicativo, pre-linguistico e pre-musicale. Esistono alcuni autori del passato come Gianbattista Vico⁵⁰, e del nostro tempo come Brenet⁵¹ che sostengono la tesi secondo cui la musica ha origine dal linguaggio: il linguaggio, per esempio, è imitato musicalmente in alcune culture e inoltre la melodia «scaturisce da una doppia fonte: la parola, le cui inflessioni amplificate hanno ispirato, anzitutto, la scelta degli intervalli; e la danza, i cui gesti simmetrici hanno dettato l'ordine dei ritmi» (Garzantina, 2010, voce "musica e linguaggio"). Tutto questo non costituisce una prova definitiva dell'origine linguistica della musica, o viceversa, ma ribadisce l'esistenza di forti analogie semiotiche tra il linguaggio verbale e quello musicale, tali per cui la scelta di programmare interventi di insegnamento/apprendimento di L2 avvalendosi della musica, scaturisce naturalmente.

A livello strutturale, il linguaggio verbale e il linguaggio della musica presentano:

- Una componente fonologica che riguarda i suoni del linguaggio;
- Una componente sintattica che si riferisce alle regole alla base della struttura del linguaggio;
- Una componente semantica a cui affrisce l'attribuzione di significato ai vari elementi del linguaggio.

È inoltre possibile a livello generale, riflettere su alcuni aspetti che consentono e rafforzano il parallelismo tra musica e linguaggio verbale considerando che la musica e il linguaggio sono universalmente diffusi e specifici per la specie e che le forme di musica e di linguaggio presentano caratteristiche comuni e universali nonostante ogni cultura ne sviluppi delle proprie (Sloboda, 1985)⁵².

Da un punto di vista neurologico, questo stretto legame è confermato: le parole, collocate in un contesto melodico e metrico, possono essere pronunciate con un ritmo che attiva le cortecce uditive e le aree corticali del sistema motorio favorendo una maggiore e più facile memorizzazione delle informazioni (Cadorna, 2009). Fondamentale risulta la funzione svolta dall'ippocampo, compreso nel circuito audio-motorio; l'ippocampo consente la codifica musicale e linguistica mentre il circuito audio-motorio è costituito da una serie di aree cerebrali uditive deputate alla ricezione e produzione della musica. Dunque, tali aree sono coinvolte sia nella codifica e comprensione del linguaggio verbale,

⁵⁰ Gianbattista Vico (1668-1744) è stato un filosofo, storico e giurista italiano.

⁵¹ Michel Brenet (1858-1918) è stata una musicologa di origine francese.

⁵² Sloboda (1950) è un pianista, compositore e psicologo britannico, docente di psicologia all'Università di Keele. I suoi studi sulla psicologia della musica si concentrano principalmente sul rapporto tra la componente cognitiva e il senso del gusto e dell'estetica nell'apprezzamento di un evento musicale.

sia di quello musicale. È a partire da queste evidenze scientifiche che si può ipotizzare di utilizzare la musica nell'ambito della didattica delle lingue moderne al fine di migliorare la comprensione e la memorizzazione testuale attraverso "elementi guida" del linguaggio musicale (melodia, armonia e ritmo) e di indurre nel soggetto apprendente delle condizioni neurofisiologiche e psicologiche favorevoli all'apprendimento (approccio umanistico-affettivo) (Cadorna, 2009).

I sistemi sonori linguistici presentano infatti delle caratteristiche specifiche e differenti tra loro sul piano dei contrasti di altezze, di timbro, di melodia e di sintassi. Dal punto di vista delle altezze, già Tomatis⁵³ aveva intuito quanto ogni lingua fosse caratterizzata da una propria estensione in hertz, differente da ogni altra lingua. Dunque, i suoi studi in ambito audio-psico-fonologico sono stati incentrati proprio sull'allenamento dell'orecchio dello studente (e soprattutto del paziente affetto da differenti disturbi causa di un ritardo dell'apprendimento linguistico) al fine di predisporlo a cogliere suoni ai quali non è normalmente abituato, in questo caso quelli di una lingua straniera. Paolo Manzelli⁵⁴ sottolinea quanto spesso a scuola le modalità di insegnamento delle lingue morte (latino e greco antico), basate sulla traduzione da vocabolario, vengano poi applicate anche alle lingue parlate, causando un rallentamento delle capacità di apprendimento dinamico della lingua stessa. Al contrario, gli studi più recenti in ambito neurologico hanno dimostrato l'indubbia efficacia di un approccio linguistico-comunicativo che non trascuri l'importanza del cosiddetto "bagno sonoro"⁵⁵.

Lo stesso Tomatis (1963) elabora tre leggi fondamentali dell'audiopsicofonologia la prima delle quali (definita "prima legge di Tomatis") afferma che siamo in grado di pronunciare solo ciò che siamo in grado di udire e per questo un allenamento costante dell'orecchio, condotto attraverso uno strumento di sua invenzione denominato "orecchio elettronico", risulta di successo. Inoltre, in molte lingue, definite tonali, la variazione

⁵³ Alfred Tomatis (1920-2001) è stato un medico e otorinolaringoiatra francese. I suoi studi si sono concentrati sullo sviluppo dell'ascolto per migliorare l'acquisizione del linguaggio in pazienti affetti da sordità professionali come gli aviatori e da disturbi dell'emissione vocale nel caso dei cantanti. Le sue ricerche hanno condotto ad importanti acquisizioni scientifiche che tutt'ora trovano largo impiego. Per maggiori informazioni si può visitare il sito: <https://www.tomatis.com/it>.

⁵⁴ Paolo Manzelli è direttore di LRE/EGO-CreaNET, Network Telematico per l'Espansione Globale degli Osservatori sulla Creatività dell'Università degli Studi di Firenze.

⁵⁵ Per definire il processo di formazione dell'identità musicale Mario Piatti elabora un modello articolato in quattro ambiti: imprinting originario, vissuto, valori, abilità e competenze. Il primo si costruisce proprio sulla base delle esperienze in ambito sonoro vissute durante la fase prenatale e i primi mesi di vita: «si tratta di un processo di inculturazione spontanea che passa attraverso la madre, la famiglia, il gruppo sociale di cui il neonato e più tardi il bambino fanno parte e che comprende un ricco "bagno sonoro" di suoni e musica» (Disoteo, 2018, p. 98).

dell'altezza di parola determina il cambiamento di significato della parola stessa: dunque, l'altezza diviene parte integrante dell'identità di una parola (Patel, 2008). Sono tonali la maggior parte delle lingue africane e del sud-est asiatico: in agguato c'è sempre il pericolo di *misunderstanding* per cui il contesto e l'uso di altri linguaggi possono dirimere la questione orientando verso un'interpretazione autentica.

I contrasti timbrici linguistici, che in definitiva consentono la comprensione del linguaggio stesso, presentano forti legami con quelli musicali di una cultura. Questo è stato dimostrato da uno studio condotto da Patel (2008) in cui ad ascoltatori ignari è stato sottoposto l'ascolto di coppie di vocaboli hindi e suoni di percussioni tabla tra loro associati. Agli ascoltatori è stato poi chiesto, con successo, di individuare le coppie corrette. Dunque, l'ipotesi che sottende tutte le considerazioni sui sistemi di suono musicale e linguistico è che musica e lingua condividano meccanismi di apprendimento di categorie sonore ("ipotesi di meccanismi di apprendimento di categorie sonore condivisi" o SSCLMH di McMullen e Saffran, 2004), anche se i prodotti finali dello sviluppo sono differenziati. In particolare, «un esame più approfondito delle prove suggerisce che sia il linguaggio che la musica rappresentano le loro categorie sonore *bilateralmente* nella corteccia uditiva» (Patel, 2008, p. 77). La SSCLMH è un ulteriore elemento di conferma all'ipotesi che l'apprendimento di categorie sonore musicali abbia effetto sull'apprendimento delle categorie sonore del linguaggio e viceversa (Patel, 2008). A sostegno di queste deduzioni la ricerca condotta da Slevc e Miyake (2006) su cinquanta adulti giapponesi residenti negli Stati Uniti e studenti di lingua inglese, ha evidenziato come:

I risultati erano chiari: la capacità musicale lasciava prevedere di fatto una variabile unica nelle competenze in L2. Relativamente ai nostri fini, questo rapporto predittivo era limitato alla fonologia ricettiva e produttiva in L2, in altre parole, agli aspetti del linguaggio più direttamente correlati alle competenze di categorizzazione sonora nella percezione.

Gli studi di [...] Slevc e Miyake sono notevoli perché suggeriscono un legame specifico tra le competenze di categorizzazione del suono in parole e musica, coerente con l'idea di meccanismi condivisi per la formazione delle categorie sonore nei due domini (Patel, 2008, p.83).

Non si tratta di chiedersi *se* musica e lingua possano reciprocamente rafforzarsi ma piuttosto *in che misura* percorsi musicali strutturati possano intervenire a sostegno dell'apprendimento linguistico.

Pur riconoscendo le sostanziali differenze tra i sistemi melodici relativi alla musica e al linguaggio (uso differente di categorie di intervalli, ritmo regolare e centro tonale), resta indiscutibile il legame tra parola e musica in particolare nella forma della canzone. L'uso didattico delle filastrocche e delle canzoni nell'apprendimento della lingua madre è ormai diventato prassi consolidata avvalorata dal contributo di numerosi pedagogisti e studiosi come Dewey, Montessori, Freinet, Don Milani. La canzone assume un ruolo fondamentale anche nell'insegnamento della lingua seconda (LS) perché facilmente si presta a un apprendimento di tipo interculturale, ludico e interdisciplinare agevolando i processi di memorizzazione e di transfert.

Nel curriculum di apprendimento della L2 non può mancare l'uso didattico della canzone: ai fini di garantire un apprendimento che sia realmente significativo e duraturo nel tempo, è necessario che esso preveda, secondo Carl Rogers (1977), un coinvolgimento globale del soggetto, sul piano cognitivo, psico-motorio e affettivo-relazionale e che sia basato sull'esperienza del soggetto apprendente, soprattutto quando ci si rivolge a studenti adulti. La musica soddisfa entrambe le condizioni e la forma della canzone in particolare, possiede una forte valenza affettiva, fondamentale anche nell'ambito dell'apprendimento linguistico (Schumann, 1999).

Il cervello, inoltre, nella percezione degli *input*, opera un'*appraisal* (valutazione) che ha influenze sulla memorizzazione delle informazioni. I criteri alla base del processo di *appraisal*, tutti soddisfatti dalla musica, sono:

- Novità;
- Attrattività;
- Funzionalità (*need significance*);
- Realizzabilità;
- Sicurezza psicologica e sociale (Caon, 2009).

Ovviamente l'utilizzo dello "strumento musica" quale facilitatore dell'apprendimento linguistico nelle classi di italiano agli stranieri, per essere realmente efficace non può essere considerato un fenomeno sporadico (per indurre rilassamento, per godersi un momento di pausa) ma deve diventare elemento costitutivo della lezione stessa sulla base di una scelta metodologica ben precisa da parte del docente. Fondamentale risulta la consapevolezza che l'utilizzo sistematico della musica (e in particolare delle canzoni) per la lezione di lingua, possa favorire la creazione di un clima disteso e collaborativo incentivando le dinamiche positive di gruppo; possa valorizzare vari tipi di intelligenze,

competenze, potenzialità; possa recuperare l'esperienza pregressa che ogni studente possiede, facilitare la memorizzazione di informazioni e la realizzazione di compiti complessi e sostenere la motivazione.

Affinché esse [le potenzialità della musica] siano rese uno strumento strategico occorre che il docente sappia armonizzare, nella sua situazione, i fattori motivazionali ed emotivi con quelli cognitivi e relazionali che condizionano l'apprendimento. Occorre cioè che la canzone sia inserita all'interno di una metodologia in cui siano *quotidianamente* valorizzati gli apporti degli studenti. Proporre canzoni *una tantum* come momento di svago e di distensione, ha sicuramente un valore ma non identifica la scelta strategica che invece contraddistingue la nostra idea di educazione linguistica "a mediazione sociale" in cui, cioè, gli allievi siano considerati risorse e origine dell'apprendimento e vengano attivamente impegnati nella costruzione della loro conoscenza (Caon, 2009, p. 5).

Quando dunque si propone una canzone in italiano o quando si chiede agli studenti di condividere canzoni nelle rispettive lingue madri con il resto del gruppo, si facilita lo scambio comunicativo e, allo stesso tempo, si fanno circolare idee, valori e norme attraverso un processo dinamico e in continuo divenire. In Italia vige lo *ius sanguinis* per cui di fatto gli stranieri che giungono nel nostro Paese non sono considerati cittadini e neppure partecipano pienamente dei diritti fondamentali di cittadinanza dello Stato di nascita: in realtà, sebbene la questione dei rifugiati politici, dei richiedenti asilo e più ampiamente degli immigrati per cause economiche e ambientali sia diventata di scottante attualità, «tutti gli immigrati acquistano ogni giorno legittimazione, voce e diritti, mediante diverse forme di cittadinanza dal basso» (Ambrosini, 2014, quarta di copertina). Lo strumento principale per l'esercizio dei diritti di cittadinanza risiede proprio nella capacità di comprendere e farsi comprendere dagli altri e dunque l'apprendimento della lingua del Paese di accoglienza diventa la chiave di accesso verso la partecipazione attiva alla vita culturale, sociale e democratica. Un'efficace educazione linguistica, che abbia come obiettivo quello di sostenere la competenza in L2 (scritta, parlata, produttiva e ricettiva) attraverso un ampliamento progressivo del lessico, l'uso di tipi di testo differenti, la proposta di situazioni comunicative funzionali e la diversificazione dei contesti di apprendimento, è sempre orientata teleologicamente verso l'esercizio attivo di cittadinanza. Ciò comporta una revisione del concetto stesso di cittadinanza non più legata alla nazionalità, al "territorio", ma direttamente connessa ai processi di inclusione, di

partecipazione attiva, in definitiva alla maturazione di un atteggiamento responsabile, libero, inclusivo (Mortari, 2004; Tarozzi, 2005).

L'idea di scuola, comunità, territorio che si intende proporre si inserisce nel solco tracciato dalla pedagogia *militante* intesa come necessità di andare al di là della pura teoria, per affrontare problemi storico-pratici: «la posta in gioco è il genere di scuola che avremo nel nostro paese, quale tipo di cittadini e di lavoratori ne usciranno, quale forma di società ne sarà promossa» (Baldacci, 2014, p. 7). A questa visione di scuola si aggancia una nuova prospettiva di *piano curricolare* inteso come l'intero percorso formativo caratterizzato da *intenzionalità educativa* (Programmi ministeriali o Curricoli nazionali) e da *sistematicità formativa* (monte ore settimanali e annuali di lezione) in cui assumono centralità i *saperi disciplinari* e i loro rapporti.

Nel segmento scolastico relativo ai Centri provinciali di istruzione degli adulti si è a lungo navigato a vista, fino a quando, soprattutto negli ultimi tempi, è stata posta l'urgenza del cambiamento e dell'innovazione che punti verso la sistematizzazione del bagaglio di esperienze e buone pratiche, orientate dagli studi e dalle conoscenze della glottodidattica e teleologicamente proiettate alla formazione della persona e del cittadino.

3.3 Domanda di ricerca, ipotesi e obiettivi

Gli assunti teorici attraverso cui è stato possibile spiegare la relazione tra linguaggio musicale e verbale, calati nella prassi, dovrebbero trovare rispondenza nell'esperienza dei docenti alfabetizzatori. Ma è davvero così? Nonostante l'importanza che la musica (e più in generale l'arte) assolve nei processi di insegnamento/apprendimento dell'italiano L2, cosa sappiamo degli orientamenti metodologico/didattici dei docenti? In quale misura si può affermare che i docenti di lingua italiana abbiano adeguate competenze per attivare percorsi musicali in grado di incidere sull'apprendimento linguistico? È possibile proporre un cambiamento organizzativo del Cpia che preveda la “messa in campo” di una pluralità di formatori competenti ciascuno nella propria area e capaci di un lavoro sinergico?

Il problema però, non è solo metodologico, è anche sostanziale, concettuale. Cosa si intende per progetto formativo di successo? Arrivare a migliorare la competenza linguistica lavorando in team sui livelli ci consente di dedurre *sic et simpliciter* un

miglioramento delle relazioni comunicative e umane? Quali sono i vantaggi ottenuti dai migranti e dalla comunità?

La domanda di ricerca alla base del presente lavoro di tesi è dunque la seguente: in che modo la musica interviene nel processo di insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 agli adulti stranieri? E in che misura l'acquisizione dell'italiano L2 agisce nei processi di inclusione?

L'ipotesi riferita alla domanda di ricerca chiama in causa la relazione tra il linguaggio musicale e il linguaggio verbale per cui la musica, intervenendo nell'apprendimento della lingua seconda (L2), come anche di quella straniera (LS), ne agevola i processi di acquisizione.

Dunque, gli obiettivi del presente lavoro di ricerca mirano a:

1. Effettuare una mappatura completa dei percorsi musicali già attivati dai diversi Cpia diffusi sul territorio nazionale;
2. Confrontare esempi di buone pratiche linguistico-musicali agli studenti stranieri, relative a realtà territoriali differenti;
3. Esaminare l'offerta formativa dei Cpia relativa ai percorsi di alfabetizzazione degli studenti stranieri;
4. Rendere strutturali percorsi linguistico-musicali affidati a un team di esperti.

L'interesse di ricerca è perciò orientato a sostenere i processi di cambiamento dei Cpia focalizzando l'esigenza della messa a sistema di metodologie e strumenti operativi inclusivi.

3.4 Metodologia della ricerca

Nel presente lavoro si è inteso adottare una duplice prospettiva: nella prima fase la ricerca è stata svolta sul piano *teoretico* attraverso l'utilizzo del *metodo riflessivo* e dell'*indagine argomentativa*, al fine di definire e analizzare principi rilevanti nell'ambito della riflessione pedagogica, di individuare e problematizzare situazioni reali di intervento e riflettere sulle finalità, sui valori e soprattutto sui problemi ontologici ed epistemologici associati all'educazione degli adulti stranieri.

Fondamentali per la ricerca, in prima istanza, sono stati i dati raccolti durante l'esperienza formativa presso la Scuola universitaria del Conservatorio della Svizzera

Italiana (SUPSI) a Lugano, dove si è svolto il periodo di studio all'estero previsto dal regolamento di Dottorato: in quell'occasione è stata condotta un'intervista a un responsabile del progetto "Raccontare le migrazioni. Teatro e comunicazione interculturale" sulle buone pratiche di inclusione degli stranieri adulti (Allegato 1). Lo stimolo che ne è seguito ha suggerito a chi scrive di ricercare corrispondenze nella realtà scolastica italiana e precisamente presso il Cpia BAT (Barletta-Andria-Trani) dove è stato possibile intervistare una docente formatrice (Allegato 2) ricavandone, anche in questo caso, esempi di buone pratiche.

L'osservazione e il confronto tra realtà differenti hanno messo in luce l'efficacia dello stimolo musicale nei processi di apprendimento della lingua L2 agli stranieri a patto che vengano agiti interventi mirati: si è inteso così circoscrivere problematicamente la questione della strutturazione di percorsi musicali nei curricula dei corsi di italiano L2 tenuti nei Centri provinciali di istruzione degli adulti.

Dunque, alla definizione della situazione-problema affrontata dalla ricerca si è pervenuti a seguito di un attento processo di ragionamento sullo stato attuale di inserimento prima e di inclusione poi degli adulti stranieri e della loro formazione linguistica e di cittadinanza.

La ricerca *empirica* si è svolta sul piano *descrittivo-ermeneutico* e della ricerca standard o ricerca basata sulla matrice dei dati. Considerati gli scopi e gli obiettivi presentati, la ricerca si è caratterizzata per un approccio metodologico di tipo *quali-quantitativo*: sono stati contattati i dirigenti di tutti i Cpia diffusi sul territorio nazionale chiedendo la loro disponibilità a partecipare alla ricerca attraverso la compilazione di un questionario. È stato somministrato un questionario semi-strutturato con intento *nomotetico* ai dirigenti dei Cpia che hanno deciso di partecipare all'indagine (Allegato 3) e ciò ha consentito di individuare realtà riferite al segmento dell'istruzione per adulti stranieri già dotate di laboratori musicali. L'obiettivo è stato quello di astrarre, dalle situazioni oggetto di studio, leggi e regole applicabili in altri contesti educativi e fornire agli *stakeholders* (dirigenti scolastici, insegnanti ed educatori), un patrimonio di conoscenze utile ad agire e compiere scelte in maniera consapevole e informata.

Sul piano *ontologico*, l'indagine si è caratterizzata per un approccio di tipo *costruttivista* attraverso l'utilizzo di strumenti propri della ricerca *interpretativa*. La scelta è stata dettata dal personale punto di vista di chi scrive, secondo cui la realtà è frutto della percezione che noi abbiamo di essa ed è riflesso della nostra attività mentale di costruzione di significato. Da ciò sono derivate le scelte *epistemologiche* alla base del

presente lavoro: l'aspirazione non è stata quella di elaborare teorie che avessero come obiettivo la spiegazione di un dato fenomeno ma solo di *interpretare* l'evidenza empirica al fine di provare a *comprendere* i significati attribuiti alle azioni, al contesto, agli eventi, alla realtà dagli attori che vi operano, nella ferma convinzione che ogni forma di conoscenza è determinata dal contesto storico e sociale di riferimento; e dunque, anche l'attività del ricercatore e le scelte compiute sono frutto di tali condizionamenti. «Non avrà senso quindi chiedersi se esistono relazioni strutturali tra fattori. [...] In questo approccio non si stabiliscono le determinanti di un fatto ma solo le condizioni che lo rendono possibile. [...] nell'approccio relativista viene rivalutata l'*intenzionalità* che sta alla base dei comportamenti degli esseri umani, più che la struttura di fattori che li determina» (Trincherò, 2004, pp.8-9).

Le scelte epistemologiche hanno profondamente influenzato quelle compiute sul piano *metodologico* e la selezione di approcci e metodi più consoni allo studio della realtà sotto esame. E a loro volta, dalle scelte compiute in ambito metodologico, sono derivate le decisioni in merito alle *tecniche* di rilevazione e di analisi dei dati e agli *strumenti* da adottare al fine di raccogliere informazioni sulla realtà in esame e rielaborarle alla luce degli obiettivi prefissati.

Tra gli *strumenti*, si è prediletto l'uso dell'*intervista* e del *questionario semi-strutturato* al fine di cogliere e interpretare le dinamiche operanti in una determinata situazione, nella piena consapevolezza che i dati ottenuti non sono da intendere come *leggi* valide in ogni tempo e in ogni luogo ma come enunciati con validità spazialmente e temporalmente situata. La scelta di adottare un approccio di tipo quali-quantitativo risponde alla concreta necessità di un'"apertura metodologica" che, evitando il confinamento della ricerca entro i rigidi limiti di metodi esclusivamente qualitativi o quantitativi, giunga a un sapere realmente scientifico basato su un ampio quadro di dati.

L'analisi delle interviste è stata condotta nel solco della ricerca *interpretativa* al fine di giungere a una conoscenza approfondita del quadro situazionale e motivazionale di riferimento, seguendo un approccio olistico più che riduzionistico.

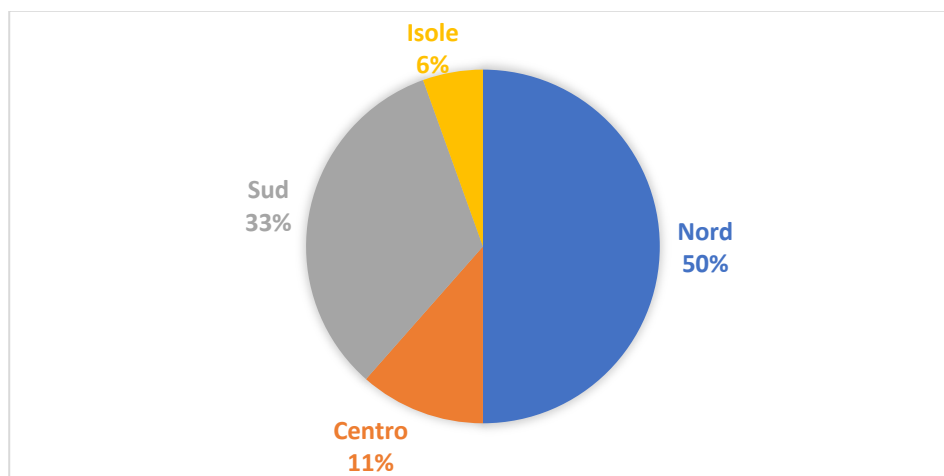
Per l'analisi dei questionari la strategia di ricerca adottata è stata invece quella *basata sulla matrice dei dati* (o *ricerca standard*): questa ha permesso di organizzare i dati raccolti in maniera altamente strutturata in sistemi di matrici in cui in corrispondenza delle righe sono stati posti i *casi* (singoli soggetti) e sulle colonne le *variabili* generate dalle risposte dei singoli soggetti al questionario.

3.5 Il campione della ricerca

La presente ricerca si è avvalsa di una strategia di campionamento *non probabilistico di convenienza*.

I dirigenti di tutti i Cpia diffusi sul territorio nazionale sono stati invitati a partecipare alla ricerca accettando di rispondere a un questionario relativo alla strutturazione dei percorsi di alfabetizzazione italiano L2 attivati e delle discipline coinvolte: coloro che hanno deciso di aderire inviando riscontro positivo hanno costituito il campione della ricerca. Il numero complessivo dei Cpia presenti sul territorio nazionale è di 129 e di questi 52 hanno accettato di partecipare all'indagine.

Nella Tab. 1, si riporta il numero totale dei Centri provinciali di istruzione degli adulti che costituiscono il campione di riferimento divisi tra nord, centro, sud Italia e isole.



Un ulteriore elemento preso in considerazione è stata la distribuzione del campione partecipante allo studio per regione di appartenenza.

NORD ITALIA		
Regione	Cpia presenti	Cpia partecipanti
Liguria	6	3
Lombardia	19	10
Piemonte	12	4
Val d'Aosta	0	0
Emilia-Romagna	12	4
Friuli-Venezia Giulia	4	2
Trentino-Alto Adige	0	0
Veneto	7	3
Totale	60	26

CENTRO ITALIA		
Regione	Cpia presenti	Cpia partecipanti
Toscana	11	2
Marche	5	2
Umbria	2	0
Lazio	10	2
Totale	28	6

SUD ITALIA		
Regione	Cpia presenti	Cpia partecipanti
Abruzzo	3	0
Molise	2	2
Campania	8	2
Puglia	7	6
Basilicata	2	2
Calabria	5	5
Totale	27	17

ISOLE		
Regione	Cpia presenti	Cpia partecipanti
Sicilia	10	2
Sardegna	5	1
Totale	15	3

Nei grafici sottostanti vengono inoltre riportati i dati relativi al numero complessivo degli iscritti al Cpia e quelli dei soli stranieri iscritti, divisi per regione di appartenenza, riferiti all'anno scolastico 2021/2022.

NORD ITALIA			
Regione	Numero iscritti	Numero iscritti stranieri	Percentuale degli iscritti stranieri
Liguria	3048	2725	89,4%
Lombardia	17206	15962	92,7%
Piemonte	8067	6729	83,4%
Val d'Aosta	/	/	/
Emilia-Romagna	5859	5660	96,6%
Friuli-Venezia Giulia	2793	1885	67,4%
Trentino-Alto Adige	/	/	/
Veneto	6457	5980	92,6%
Totale	43.430	38.941	89,6%

CENTRO ITALIA			
Regione	Numero iscritti	Numero iscritti stranieri	Percentuale degli iscritti stranieri
Toscana	1519	1381	90,9%
Marche	1818	1751	96,3%
Umbria	/	/	/
Lazio	1913	1844	96,3%
Totale	5250	4976	94,7%

SUD ITALIA			
Regione	Numero iscritti	Numero iscritti stranieri	Percentuale degli iscritti stranieri
Abruzzo	/	/	/
Molise	930	899	96,6%
Campania	1865	1662	89,1%
Puglia	7243	5559	76,7%
Basilicata	1108	1062	95,8%
Calabria	4646	3551	76,4%
Totale	15.792	12.733	80,6%

ISOLE			
Regione	Numero iscritti	Numero iscritt stranieri	Percentuale degli iscritti stranieri
Sicilia	2360	1611	68,2%
Sardegna	3286	1967	59,8%

Totale	5646	3578	63,3%
---------------	-------------	-------------	--------------

Per l'approfondimento e il commento sul campione e l'analisi dei dati, si rimanda al capitolo 4.

3.6 Gli strumenti della ricerca

Gli strumenti di rilevazione utilizzati ai fini della presente indagine, come già anticipato in precedenza, sono stati:

1. Le *interviste*, somministrate rispettivamente al Responsabile dell'Accademia Teatro Dimitri affiliata alla Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI) a Verscio e alla docente dei corsi di alfabetizzazione italiano L2 del Centro Provinciale di istruzione degli adulti Bat (Barletta-Andria-Trani);
2. Il *questionario*, somministrato ai dirigenti scolastici dei Centri provinciali di istruzione degli adulti che hanno deciso di aderire alla ricerca.

3.6.1 L'intervista

Nel presente progetto di ricerca sono state condotte interviste *semistrutturate faccia a faccia non direttive* in cui erano stati prefissati tema, linee guida e argomenti da toccare attraverso la costruzione di un'apposita *scaletta di intervista*, ma le domande sono state adattate alla luce delle risposte emerse nel corso dell'intervista stessa.

La griglia delle interviste, costituite da domande aperte dirette, ha sviluppato i seguenti punti:

- Organizzazione dell'Istituzione di afferenza degli intervistati;
- Utenza;
- Tempi e luoghi di svolgimento dei percorsi formativi;
- Modalità formative e didattiche;

- Ulteriori iniziative proposte;
- Formatori;
- Criticità e buone pratiche.

Nella strutturazione delle interviste si è tenuto conto di alcuni precisi accorgimenti: i quesiti, formulati con linguaggio semplice, preciso e attinente al tema affrontato, sono stati posti dal generale al particolare. Inoltre, fondamentali sono risultati la preparazione e lo studio preventivo dei temi affrontati.

Gli intervistati, scelti in quanto *testimoni privilegiati*, sono stati anticipatamente informati degli scopi dell'indagine, della durata approssimativa dell'intervista e dell'uso dei dati della ricerca; sono inoltre state prese tutte le precauzioni possibili affinché l'intervista rimanesse in forma anonima.

Di seguito si riporta la tabella di decodifica delle interviste condotte.

<i>Codifica</i>	<i>Ruolo intervistato</i>	<i>Tipologia istituzione</i>	<i>Data</i>
Int. 1	Responsabile progetti di ricerca presso la Scuola universitaria professionale	Scuola universitaria professionale Accademia Dimitri, Verscio	25/03/2023
Int. 2	Docente alfabetizzatrice	Centro provinciale di istruzione degli adulti, BAT	23/04/2023

Per condurre le interviste la scrivente ha fatto ampio uso della tecnica del *probing* e in particolare sono stati adottati i seguenti accorgimenti:

-un cenno di interesse che si può esprimere con affermazioni del tipo «si, ho capito», «mi sembra sia chiaro» e che serve a indicare che si è capito quello che il soggetto intervistato ha detto, ma che ci si aspetta qualcosa in più;

-una pausa di attesa, accompagnata da uno sguardo o da un cenno del capo, che è il modo più semplice per dire all'intervistato che la risposta va bene, ma che si può aggiungere qualcosa;
-se la risposta è troppo breve e schematica, la ripetizione della domanda in modo da consentire all'intervistato di spiegare meglio il significato di ciò che gli viene richiesto;
-ripetere, come se fosse un'eco, la risposta dell'intervistato appena si interrompe in modo da indurlo a un chiarimento o al completamento della frase (Lucisano & Salerni, 2021, p. 206).

Entrambe le interviste *sul campo strutturate*, sono state condotte in ambiente naturale (a scuola di teatro nel caso di D. e in un'aula del Cpia nel caso di A.) e in un contesto di interazione formale tra intervistatore e intervistato. L'intervistatrice ha adottato tutte le misure necessarie a rendere l'atmosfera calma e rilassata per mettere gli intervistati a proprio agio evitando momenti di imbarazzo. L'indagine è stata inoltre condotta in maniera da evitare distorsioni e influenze che potessero indirizzare le risposte del soggetto intervistato. Il clima è sempre stato di ascolto attivo, le risposte sono state accolte senza pregiudizi e preventive classificazioni.

Le risposte degli intervistati ai diversi quesiti sono state registrate su supporto digitale, previa autorizzazione dell'intervistato e successivamente riportate in forma scritta per poter essere analizzate. I dati emersi hanno permesso di raccogliere buone pratiche, opinioni approfondite e identificare nuove questioni e prospettive.

3.6.2 Il questionario

Il questionario proposto (Allegato 3), standardizzato e autosomministrato, ha consentito un confronto sincronico tra i livelli di organizzazione strutturale e curricolare relativi ai Cpia presenti sul territorio italiano. Il questionario è stato accompagnato da una breve spiegazione degli obiettivi dell'indagine motivando il rispondente (dirigenti scolastici dei Centri provinciali di istruzione degli adulti) e chiedendone la collaborazione per la compilazione.

Per la diffusione del questionario è stata seguita la modalità di somministrazione elettronica secondo la tecnica CAPI (*Computer-Assisted-Personal-Interviewing*) che consiste nell'autocompilazione di un supporto digitale somministrato tramite una rete informatica che, nel caso specifico, è stato *Google Moduli*.

Il questionario, strutturato con domande a risposta chiusa e aperta, è stato diviso in quattro sezioni:

1. Contesto: sezione composta da 14 items attraverso i quali sono stati raccolti dati caratteristici delle singole istituzioni come il numero di studenti che hanno frequentato il Cpia nell'anno scolastico 2021/2022, il numero di studenti stranieri che hanno frequentato il Cpia nell'anno scolastico 2021/2022, il genere, l'età, i loro Paesi di provenienza, la loro occupazione e la loro formazione pregressa. Le domande sono state strutturate a risposta chiusa e ad alternativa fissa; solo nel caso dell'item riferito ai Paesi di provenienza degli studenti stranieri, il quesito è stato lasciato aperto al fine di dare libertà ai dirigenti di rispondere. I dati ottenuti sono stati di tipo qualitativo e quantitativo;
2. Percorsi di alfabetizzazione italiano L2: la seconda sezione è stata composta da 8 items finalizzati a raccogliere dati relativi ai percorsi di alfabetizzazione italiano L2 attivati dai diversi Centri provinciali di istruzione degli adulti, sulla loro percentuale di successo, sulle metodologie didattiche adottate dai formatori e, soprattutto, su possibili percorsi musicali rivolti agli studenti stranieri, attivati negli ultimi cinque anni dai Cpia. Gli items, a risposta chiusa, hanno consentito di raccogliere dati di tipo quantitativo e qualitativo;
3. Attività musicali: questa sezione del questionario, costituita da 12 quesiti, è stata visibile e compilabile solo da coloro che nella sezione precedente avessero dichiarato, alla domanda filtro, di aver attivato dei percorsi musicali nei corsi di insegnamento dell'italiano L2 agli studenti stranieri. Obiettivo degli items è stato quello di raccogliere informazioni di tipo qualitativo sulla strutturazione degli interventi musicali in orario curricolare o extra-curricolare, sulle risorse utilizzate, sui repertori e sulla percentuale di successo dei percorsi stessi. Gli items sono stati costruiti a risposta chiusa e ad alternativa fissa e, in alcuni casi, a risposta aperta;
4. Inclusione scolastica: l'ultima sezione del questionario composta da 13 quesiti è stata dedicata ai processi di inclusione messi in atto dalle singole istituzioni, e ha mirato a indagare l'efficacia del patto formativo individuale, dei percorsi di orientamento in uscita e l'eventuale utilizzo della musica a sostegno di tali processi. Anche in questo caso, le domande a risposta chiusa e alternativa fissa e le domande a risposta aperta, hanno consentito di acquisire dati di tipo qualitativo.

Il questionario si è chiuso con un ultimo item a risposta aperta in cui i dirigenti hanno potuto esprimere le priorità e le prospettive di miglioramento delle loro istituzioni scolastiche.

Di seguito si riporta la tabella riassuntiva della struttura del questionario somministrato.

	Numero items	Classificazione items in base al tipo di risposta	Classificazione items in base al tipo di variabili
SEZIONE 1: CONTESTO	14	6 a risposta aperta 8 a risposta chiusa	Variabile cardinale di rapporti: 5 Variabile testuale: 1 Variabile cardinale a intervalli: 8
SEZIONE 2: PERCORSI DI ALFABETIZZAZIONE ITALIANO L2	8	2 a risposta aperta 6 a risposta chiusa	Variabile cardinale di rapporti: 2 Variabile cardinale a intervalli: 4 Variabile categoriale non ordinata: 2
SEZIONE 3: ATTIVITA' MUSICALI	12	2 a risposta aperta 10 a risposta chiusa	Variabile testuale: 2 Variabile categoriale non ordinata: 10
SEZIONE 4: INCLUSIONE SCOLASTICA	13	5 a risposta aperta 8 a risposta chiusa	Variabile testuale: 5 Variabile categoriale non ordinata: 8

Il questionario è stato strutturato dopo un'attenta indagine preliminare affinché ogni quesito servisse a verificare le ipotesi di ricerca. Esso è risultato dunque strettamente collegato al quadro teorico e alle ipotesi alla base del presente progetto di ricerca. In

posizione intermedia sono stati inseriti gli items più complessi, che hanno richiesto maggiore attenzione: i criteri generali di costruzione di un questionario di successo suggeriscono infatti di evitare di porre le domande impegnative all'inizio poiché possono demotivare il rispondente nel proseguire la compilazione, e alla fine quando la fatica si può far sentire.

Per quanto riguarda il linguaggio e la lunghezza delle domande è stato rispettato il criterio della focalizzazione su un singolo argomento per volta, della brevità e della chiarezza e comprensibilità degli items. Complessivamente il questionario somministrato ha contenuto 49 quesiti ma, nonostante la lunghezza, ha richiesto un tempo di compilazione di circa 20 minuti in quanto molti dati relativi soprattutto al numero di frequenze e al numero di certificazioni rilasciate, erano già in possesso dell'istituzione scolastica. Per l'analisi e la valutazione dei dati si rimanda al capitolo successivo.

Capitolo IV

Analisi dei dati raccolti

4.1 Le interviste

Il binomio lingua-musica è stato indagato attraverso interviste di tipo *esplorativo* (Lucisano & Salerni, 2021) che hanno consentito di raccogliere e analizzare dati qualitativi sulla realtà oggetto di interesse. L'intervista esplorativa può essere intesa come sintesi tra l'intervista strutturata e quella libera, cogliendo dell'una e dell'altra aspetti significativi: i dati restituiti da un'intervista strutturata riescono a sviluppare temi precisi così come, al contrario, l'intervista libera permette di approfondire i modelli di rappresentazione della realtà dei soggetti intervistati. Entrambi questi aspetti sono stati recuperati e, da una parte, sono stati raccolti dati relativi alle istituzioni, all'organizzazione, alla didattica, alla metodologia e nondimeno alle problematiche delle due realtà considerate (Accademia teatro Dimitri in Svizzera e Centro provinciale di istruzione degli adulti Barletta-Andria-Trani), dall'altra, si è cercato di fare emergere le opinioni dei soggetti intervistati.

I dati così raccolti, sottoposti ad analisi attraverso un lavoro di decostruzione e ricostruzione di quanto affermato dai soggetti intervistati sono diventati oggetto di *interpretazione* prima, e di *elaborazione teorica* dopo.

Al termine dell'analisi di ciascuna intervista è stata poi costruita una *mappa concettuale* in cui ai nodi sono stati fatti corrispondere i *concetti* e agli archi le *relazioni* tra i concetti stessi. La creazione della mappa «rappresenta il background conoscitivo e interpretativo con il quale il ricercatore potrà accostarsi all'analisi dei dati raccolti su un secondo soggetto» (Trincherò, 2004, p. 131).

4.1.1 L'intervista a D.

La prima intervista è stata somministrata a un responsabile dell'Accademia Teatro Dimitri affiliata alla Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI) a

Verscio durante il periodo di *visiting* presso la Scuola universitaria del Conservatorio della Svizzera italiana di Lugano. L'intervista ha avuto come oggetto la riflessione sul binomio arte e immigrazione riportando due esperienze progettuali condotte dal gruppo di ricercatori dell'Accademia: "Raccontare le migrazioni. Teatro e comunicazione interculturale per le scuole" e "Dalla mia Riva. Teatro comunitario e integrazione". Suddivisa in sette nuclei tematici, l'indagine di cui si riportano i risultati, ha approfondito il ruolo delle arti e in particolar modo del teatro nel campo della ricerca sociale ed educativa facendone emergere aspetti rilevanti.

Organizzazione dell'Istituzione di afferenza degli intervistati

L'Accademia teatro Dimitri, riconosciuta dal 2006 quale Scuola universitaria affiliata alla Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, è attiva nel settore della ricerca e della formazione. Negli ultimi anni è stata impegnata anche a rafforzare il dialogo tra l'università, la ricerca e le istituzioni esterne pubbliche e private. «L'apertura verso questa nuova missione è giustificata dal bisogno di ripensare l'università, valutando la necessità di innovazione in termini di apertura verso la società, la comunità e il territorio» (Allegato 1). A questa esigenza risponde l'attivazione dei due progetti oggetto dell'intervista.

Il progetto "Raccontare le migrazioni. Teatro e comunicazione interculturale per le scuole" ha avuto l'ambizioso obiettivo di presentare il tema dell'immigrazione e dell'emigrazione, fenomeno dilagante anche in Ticino, attraverso la prospettiva del dialogo interculturale. Per raggiungere lo scopo un ampio gruppo di ricercatori e attori è stato coinvolto per circa due anni, dal 1 febbraio 2017 al 31 gennaio 2019, in un lavoro di ricerca che ha seguito una duplice traiettoria: da una parte, il tema delle migrazioni nella Svizzera italiana è stato approfondito da un punto di vista storico e sociale attraverso la somministrazione di 36 interviste semi-strutturate a persone immigrate in Ticino; dall'altra, la ricerca si è sviluppata "sul campo" e si è rivolta a un gruppo di 50 allievi di scuola elementare e media, di cui buona parte con retroterra migratorio, resi protagonisti del percorso di teatro "dalla finestra"⁵⁶ che ha consentito loro di avvicinarsi al complesso

⁵⁶ «Nella realtà si può entrare dalla porta principale o infiltrarsi – è più divertente – da un finestrino [...]. Con le storie e i procedimenti fantastici per produrle, noi aiutammo i bambini a entrare nella realtà dalla finestra, anziché dalla porta. È più divertente: dunque è più utile» (G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi ragazzi, 1997, p. 36-37).

tema della migrazione e poi di comunicarlo a un pubblico più ampio, con l'auspicio di condurre a una più profonda comprensione interculturale.

Inoltre, la ricerca si è conclusa con la creazione di tre spettacoli teatrali e con la stampa di un doppio volume che ne riporta i risultati teorici ed empirici e si offre come manuale di pedagogia teatrale nelle scuole⁵⁷.

A seguito del successo ottenuto da questo primo laboratorio di ricerca, ne è stato attivato un secondo chiamato "DestinAzioni" e rivolto a svizzeri e stranieri di diversa età e provenienza. Il progetto si è concluso con uno spettacolo *site-specific* che ha messo in scena storie e narrazioni legate all'idea di destino, fato, origine.

Infine, il progetto di ricerca scientifica applicata intitolato "Dalla mia Riva" è stato generato dall'unione delle prime due esperienze.

Anche in questo caso, l'indagine si è articolata in più fasi: in prima istanza sono stati raccolti testi, poesie, alcune interviste e aneddoti relativi alla gente del quartiere ticinese Rivapiana di Minusio. Successivamente, sono state raccolte storie ed esperienze di un gruppo laboratorio multietnico formato da cittadini della Svizzera italiana e tedesca, Colombia, Siria e Afghanistan. Le loro storie sono poi state messe a confronto con quelle raccolte in precedenza e, sulla base di queste, è stato organizzato un laboratorio teatrale con musicisti e attori professionisti. Lo spettacolo conclusivo, intitolato "Dalla mia Riva", ha richiesto il pieno coinvolgimento dei partecipanti al progetto in qualità di attori e organizzatori. Nell'ultima fase, infine, si è curata la diffusione del progetto attraverso una rassegna di eventi come spettacoli, dibattiti e mostre alla cui organizzazione hanno contribuito gli stessi partecipanti al gruppo laboratorio.

Utenza

Il lavoro ha visto la partecipazione di adulti, bambini, ragazzi, studenti, attori, musicisti e drammaturghi professionisti; sono stati coinvolti inoltre docenti di scuola elementare e media. Tutti hanno partecipato alle attività proposte con estremo interesse, garantendo sempre il proprio contributo personale.

Tempi e luoghi di svolgimento dei percorsi formativi

Il primo progetto laboratorio ha avuto inizio a settembre 2017. Da quel momento in poi ne sono seguiti altri con incontri a cadenza settimanale. I luoghi di svolgimento sono

⁵⁷ Hungerbühler R. & Provenzale V. (2020), *Raccontare le migrazioni. Teatro e comunicazione interculturale*, Verscio, Accademia Teatro Dimitri.

stati molteplici: il teatro, le vie, la riva del lago e i locali messi a disposizione dalle istituzioni scolastiche coinvolte nel lavoro di ricerca.

Modalità formative e didattiche

L'intervistato ha messo in luce come le attività teatrali proposte abbiano consentito il superamento di barriere culturali e linguistiche (soprattutto nel caso del teatro muto). In un clima partecipativo e non giudicante, i protagonisti dei laboratori sono stati posti nella condizione di esplorare nuove prospettive sulla realtà, in particolare quella legata ai contesti migratori, di esprimere idee e valori, di sperimentare soluzioni inedite e di esercitare anche l'utilizzo della lingua L2. Il teatro, infatti, consentendo il coinvolgimento di tutta la persona calata in un contesto comunicativo reale, rappresenta una via privilegiata per esercitare e sviluppare le competenze in L2. «Il teatro parla al cuore oltre che alla mente attraverso le storie che racconta, le musiche che accompagnano quelle storie, il coinvolgimento di un gruppo che recita e che dialoga con lo spettatore» (Allegato 1).

Tutte le attività proposte hanno promosso uno scambio culturale: per raggiungere l'obiettivo prefissato fondamentali sono stati i giochi/esercizio come “Uno, due, tre, stella!”, l'utilizzo di canzoni come “Ritti ritti” (un canto popolare dalla Lettonia), di storie narrate come “La strada che non andava in nessun posto” di Gianni Rodari e la drammatizzazione delle storie di vita, dei vissuti, dei rischi, delle speranze degli immigrati. Determinante secondo l'intervistato, è stato l'utilizzo della musica e, in particolare, di canzoni provenienti sia dal repertorio locale che da quello dei Paesi d'origine dei partecipanti ai laboratori. La musica ha consentito un pieno coinvolgimento dei protagonisti e ha avuto ricadute importanti anche sull'apprendimento della lingua.

Tutte le attività si sono concluse con la messa in scena di spettacoli teatrali che hanno rappresentato il momento di massima condivisione e di più esplicita connessione.

Ulteriori iniziative proposte

Per indagare ulteriormente il rapporto che lega la musica alla lingua, è stato chiesto all'intervistato di esprimere la sua opinione sull'utilizzo della musica nei percorsi di apprendimento linguistico. La risposta è stata positiva e ha messo in evidenza la necessità di migliorare le buone pratiche formative anche attraverso la ricerca in campo universitario.

Formatori

La ricerca applicata ha richiesto un lavoro di squadra al fine di mettere insieme diverse professionalità e lavorare nell'ottica dell'interdisciplinarietà. I formatori e i ricercatori coinvolti nel percorso (artisti, drammaturghi, musicisti) erano afferenti all'Accademia teatro Dimitri di Verscio e al Teatro Zigoia, oltre che ai vari partner del territorio.

Criticità e buone pratiche

Le esperienze condotte hanno sicuramente messo in luce le potenzialità che uno strumento come quello del teatro possiede da un punto di vista formativo ed educativo: per affrontare temi complessi come quello delle migrazioni, le attività laboratoriali proposte risultano di grande efficacia. In particolare, l'attività teatrale permette l'immedesimazione per poter giungere a una forma di apprendimento interiorizzata, che genera una comprensione profonda della materia in oggetto.

Attraverso il teatro, in uno spazio non giudicante, aperto al confronto e al dialogo, i partecipanti hanno potuto sviluppare un'empatica comprensione dell'altro; hanno potuto rafforzare la collaborazione per giungere a un obiettivo comune; hanno imparato ad accogliere le opinioni altrui pur sentendosi sicuri di esprimere le proprie.

Alla stessa maniera, le situazioni problema (barriere di tipo culturale e mentale, la ricerca dei fondi, la gestione degli spazi) hanno sempre rappresentato l'input da cui partire e ripartire.



Momenti degli spettacoli finali - foto di Giulia Caramori © Accademia Teatro Dimitri SUPSI



Immagine tratta da: https://www.teatrozigoia.org/progetto_dalla_mia_riva.html

Di seguito si riporta la mappa riassuntiva dell'intervista condotta a D.



4.1.2 L'intervista ad A.

La seconda intervista è stata somministrata a una docente del Centro provinciale di istruzione degli adulti attivo nella provincia BAT (Barletta-Andria-Trani). Scopo dell'intervista è stato quello di mettere in luce l'organizzazione dei percorsi di insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 ad adulti stranieri, le metodologie e gli strumenti adottati e ulteriori eventuali iniziative proposte. Anche in questo caso, l'intervista è stata suddivisa in sette nuclei tematici e ha approfondito in particolare il ruolo che la musica può svolgere per facilitare l'apprendimento linguistico.

Organizzazione dell'Istituzione di afferenza degli intervistati

I Centri provinciali di istruzione degli adulti sono stati istituiti con il DPR 63 del 2012 e raccolgono l'eredità dei Centri territoriali permanenti (ex CTP) che, attraverso corsi organizzati in orario pomeridiano e rivolti a studenti adulti, consentivano il completamento del ciclo di studi e la riqualificazione delle competenze spendibili nel mondo del lavoro. Il Cpia BAT, nello specifico, è nato nel 2015 con sede centrale ad Andria e succursali diffuse su tutto il territorio provinciale.

Utenza

L'utenza dei Centri provinciali di istruzione degli adulti è costituita da lavoratori, disoccupati, italiani e stranieri, carcerati.

I corsi organizzati mirano al rilascio di titoli di studio e certificazioni di primo e secondo livello (diploma di istruzione di istituti tecnici, professionali e artistici), anche attraverso un lavoro sinergico con le istituzioni locali e territoriali pubbliche e private.

Molto frequentati da un'utenza multietnica, multiculturale e multilinguistica sono anche i corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana finalizzati all'attestazione dei livelli di conoscenza linguistica L2 come previsto dal Quadro comune europeo elaborato dal Consiglio d'Europa.

Tempi e luoghi di svolgimento dei percorsi formativi

I corsi organizzati dal Centro provinciale di istruzione degli adulti attivo nella provincia pugliese si tengono in orario pomeridiano per rispettare le esigenze dell'utenza a cui si rivolgono. Le iniziative di ampliamento dell'offerta formativa e la partecipazione a progetti di formazione possono richiedere la presenza degli studenti in diverse fasce orarie.

Le sedi in cui si svolgono le attività sono costituite per la maggior parte da aule utilizzate in orario mattutino dagli studenti di altri segmenti scolastici.

Modalità formative e didattiche

Il primo passaggio per la definizione del patto formativo individuale è rappresentato dall'accoglienza degli studenti e delle studentesse che in questa fase parlano di sé, delle proprie esperienze e della propria formazione pregressa. Ciò consente il riconoscimento e la certificazione delle competenze iniziali in particolare per ciò che riguarda la conoscenza della lingua italiana, consentendo di definire il livello di partenza e di programmare eventuali attività di rinforzo e di messa a livello.

Stabiliti gli obiettivi da raggiungere, diventa fondamentale la scelta metodologico/didattica che secondo l'esperienza dell'intervistata, risulta essere più efficace se svolta in maniera laboratoriale e per gruppi di livello evitando un approccio di tipo trasmissivo. *Brainstorming*, *storytelling*, situazioni comunicative "libere" incoraggiate all'interno del *circle time* e di *focus group*, vengono individuati dalla stessa come efficaci tecniche di intervento che consentono di esplorare e riflettere su problemi reali che emergono dal confronto stesso con gli studenti e che hanno a che fare con i documenti, la casa, il lavoro, la costruzione identitaria, la relazione con la gente del posto e così via.

Ulteriori iniziative proposte

Nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2, secondo l'intervistata, le espressioni artistiche e culturali (disegno, recitazione, poesia, musica, cinema e cucina) possono intervenire significativamente, migliorandone i risultati. La stessa descrive l'efficacia di alcune canzoni tratte dal repertorio italiano e concorse all'introduzione e al consolidamento per esempio delle azioni routinarie, delle forme dei tempi verbali, della grammatica o per farsi conoscere e conoscere il gruppo, per evocare emozioni e ricordi, per riflettere sui pregiudizi, per sviluppare competenze di cittadinanza.

Inoltre, la musica rappresenta una facile modalità di confronto autentico e di scambio interculturale facendo spazio anche a repertori appartenenti ad altri contesti culturali.

Non è in dubbio, dunque, che l'apprendimento linguistico possa giovare del codice musicale ma è opportuno chiarire come questo accada. Secondo l'intervistata serve un cambio di paradigma a partire dall'approccio professionale per cui diventa essenziale la formazione *permanente*. Attraverso questa formazione in sociolinguistica, psicolinguistica e glottodidattica la docente ha potuto focalizzare i processi di mediazione e negoziazione linguistica alla base della competenza comunicativa da sviluppare in classe. L'accento è posto sullo scambio comunicativo autentico da attuarsi attraverso la programmazione di attività e tecniche proattive in grado di agire sugli input e sulle loro modificazioni. Come dimostra la verifica delle attività proposte, le competenze lessicali e grammaticali degli studenti e delle studentesse risultano migliori a seguito di interventi centrati su input di tipo esperienziale che facciano ricorso ad una molteplicità di stimoli sensoriali.

L'intervistata si è soffermata sull'importanza assunta in questo tipo di approccio dall'oralità che insiste sulla co-costruzione dei significati. La musica, perciò, interviene «nell'apprendimento nella misura in cui lo rend[e] “forte”, “vivo”, pulsante e contribuisce a sviluppare un tipo di insegnamento/apprendimento non alternativo a quello tradizionale ma di integrazione e di completamento di quest'ultimo» (Allegato 2).

Formatori

Alla luce di quanto affermato viene sostenuta la necessità di sostanziare l'offerta formativa attraverso percorsi musicali strutturati e interventi sistematici i cui risultati possano divenire oggetto di studio e di ricerca. Infatti, i Cpia quali centri di innovazione, sperimentazione e sviluppo in materia di istruzione degli adulti, adempiono anche alla *mission* della ricerca in questo ambito. La docente alfabetizzatrice insiste sulla preparazione professionale dei formatori che dovrebbero lavorare in team insieme a mediatori linguistici, docenti di musica e altre professionalità del caso.

Criticità e buone pratiche

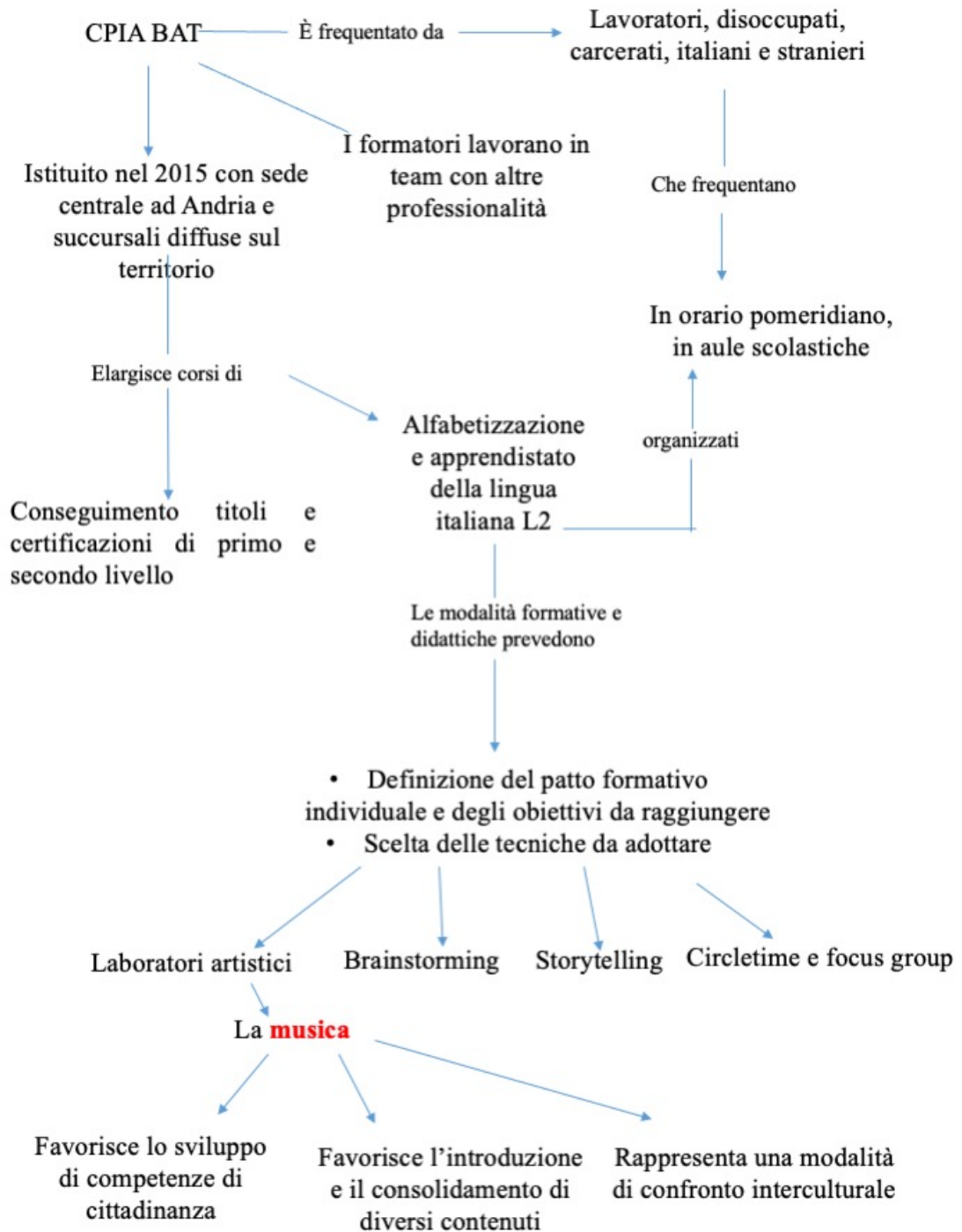
Tra le criticità emerse c'è sicuramente l'insufficiente/scarso impiego di risorse umane e materiali che caratterizza anche questo segmento scolastico in un tempo segnato da forte crisi sociale, economica e morale. Dovendo stressare al massimo le risorse disponibili è

possibile (e auspicabile) puntare su buone pratiche affidate a professionisti, specialisti nel settore. Si auspica anche una maggiore apertura al territorio e alle istituzioni private.



Immagine tratta da: <https://www.andriaviva.it/notizie/l-istruzione-al-centro-di-tutto-inaugurato-il-murales-al-cpia-nel-quartiere-san-valentino/>

Di seguito si riporta la mappa riassuntiva dell'intervista condotta ad A.



4.1.3 Resoconto delle interviste: due esperienze a confronto

Le interviste proposte hanno contribuito a rappresentare due differenti realtà educative e formative afferenti a diversi contesti socio-culturali.

Gli *stakeholders* contattati hanno consentito di riflettere su esperienze di lavoro interessanti e di alta professionalità mettendo in evidenza luci e ombre sulle delicate questioni poste dai processi migratori (interculturalità, inclusione, formazione linguistica, esercizio di cittadinanza e via dicendo). È noto che si tratta di un percorso già più volte “cavalcato” e che, tuttavia, si presta a continue revisioni, cambiamenti di prospettive e paradigmi, frutto soprattutto del confronto delle buone pratiche. Tenendo conto della irriducibilità delle narrazioni, legate al contesto di appartenenza, è tuttavia possibile astrarre elementi di riflessione e di azione in grado di concorrere al processo di innovazione e di miglioramento della formazione degli adulti stranieri.

I progetti dell’Accademia teatro Dimitri in Svizzera rappresentano un esempio di dialogo tra scuola, università e territorio di cui non vi è traccia nella realtà italiana considerata. Questo primo aspetto ha suggerito un’ulteriore indagine e motivato un questionario (Allegato 3) finalizzato a indagare l’incidenza della ricerca artistica e universitaria con particolare riferimento ai percorsi dei Centri provinciali di istruzione degli adulti nel nostro Paese.

Il team dell’Accademia ha realizzato nelle scuole e sul territorio progetti di ricerca applicata che, a partire da situazioni-problema (presenza di barriere linguistiche, stereotipi culturali e atteggiamenti di pregiudizio) conduce verso la ricerca negoziata delle differenti interpretazioni e soprattutto delle soluzioni condivise: in questo processo autopoietico, vero e proprio *circolo virtuoso*, l’arte e in particolare il teatro, non sono stati vissuti come *strumenti* ma come *parte* integrante del processo.

La dilatazione dei tempi e degli spazi ha come diretta conseguenza l’inclusione del territorio e delle comunità di appartenenza nei processi di formazione.

In Italia, il dialogo tra i Cpia e il territorio andrebbe potenziato tenendo conto della vocazione di queste Istituzioni e della loro particolare utenza. Teatri, piazze, luoghi e *non luoghi*⁵⁸ (Augé, 2018) possono essere pensati in senso generativo di cultura e condivisione.

⁵⁸ I *nonluoghi* delle nostre società vengono intesi da Augé come spazi di solitudine e di vuoto silenzio, in contrapposizione agli spazi esistenziali, antropologici, *luoghi* di un’esperienza di relazione con il mondo da parte di un essere essenzialmente situato “in rapporto a un ambiente” (Merleau-Ponty in Augé, 2018, p. 95).

Se nella Svizzera ticinese l'apprendimento della lingua italiana è demandato a una molteplicità di enti, associazioni, fondazioni e scuole di lingua che organizzano a Lugano corsi di italiano, in Italia il segmento scolastico rappresentato dai Centri provinciali di istruzione degli adulti si occupa elitariamente ma non esclusivamente, della formazione linguistica e culturale degli stranieri secondo percorsi strutturati e linee guida prescrittive che inseriscono la formazione degli adulti stranieri all'interno del contesto più ampio della formazione degli adulti. Quest'ultimo aspetto potrebbe rappresentare un elemento di pregio dei percorsi italiani dedicati agli adulti stranieri, soprattutto se propedeutico ad un processo di innovazione e di aggiornamento metodologico-didattico che lasci spazio alla pluralità dei linguaggi, in particolare a quello artistico e musicale: si tratta di sviluppare non soltanto competenze linguistiche, ma anche di cittadinanza, digitali, economico-finanziarie, per muoversi nella complessa modernità.

4.2 Il questionario

Oltre alle interviste semi-strutturate, anche il questionario si è rivelato un utile strumento per focalizzare la questione relativa alle scelte metodologico-didattiche operate dai docenti dei corsi di lingua italiano L2 dei Cpia e all'eventuale utilizzo di linguaggi artistici e musicali per facilitare l'apprendimento linguistico. Il questionario *autocompilato* (Trincherò, 2004) è stato somministrato a cinquantadue Dirigenti dei Centri provinciali di istruzione degli adulti facenti parte del campione, di cui si riportano i risultati. Si è potuto così rilevare dati riferiti al contesto (numero di iscritti, Paesi di provenienza, età, impiego, formazione pregressa), ai corsi di alfabetizzazione di lingua italiano L2 (numero di percorsi attivati, numero di certificazioni linguistiche rilasciate, metodologie didattiche adottate), eventuali attività musicali condotte (organizzazione, risorse, repertorio, obiettivi) e infine inclusione scolastica (analisi dei bisogni formativi, elaborazione del patto formativo, attività di orientamento).

I dati così raccolti sono stati organizzati all'interno di una *matrice di dati* (Allegato 5) su foglio Excel, previa costruzione di un *codebook* riportato in allegato 4, in cui a ogni riga (*record*) è stato fatto corrispondere un *caso* (un questionario raccolto) e a ogni colonna una *variabile*. All'incrocio tra righe e colonne si collocano i *dati*, i valori assunti da ogni specifica variabile in ogni specifico caso.

Il lavoro di analisi dei dati quantitativi così organizzati è stato condotto con tecniche *monovariate* al fine di valutare l'andamento di ogni singolo fattore.

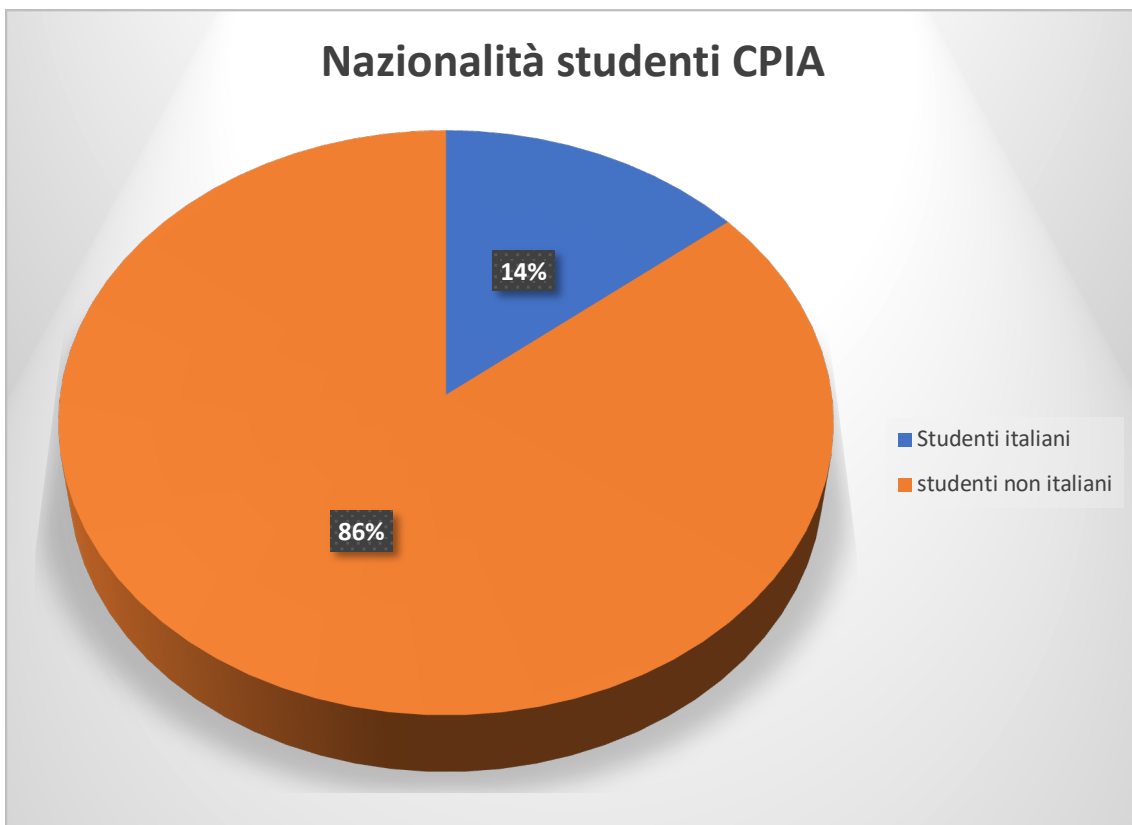
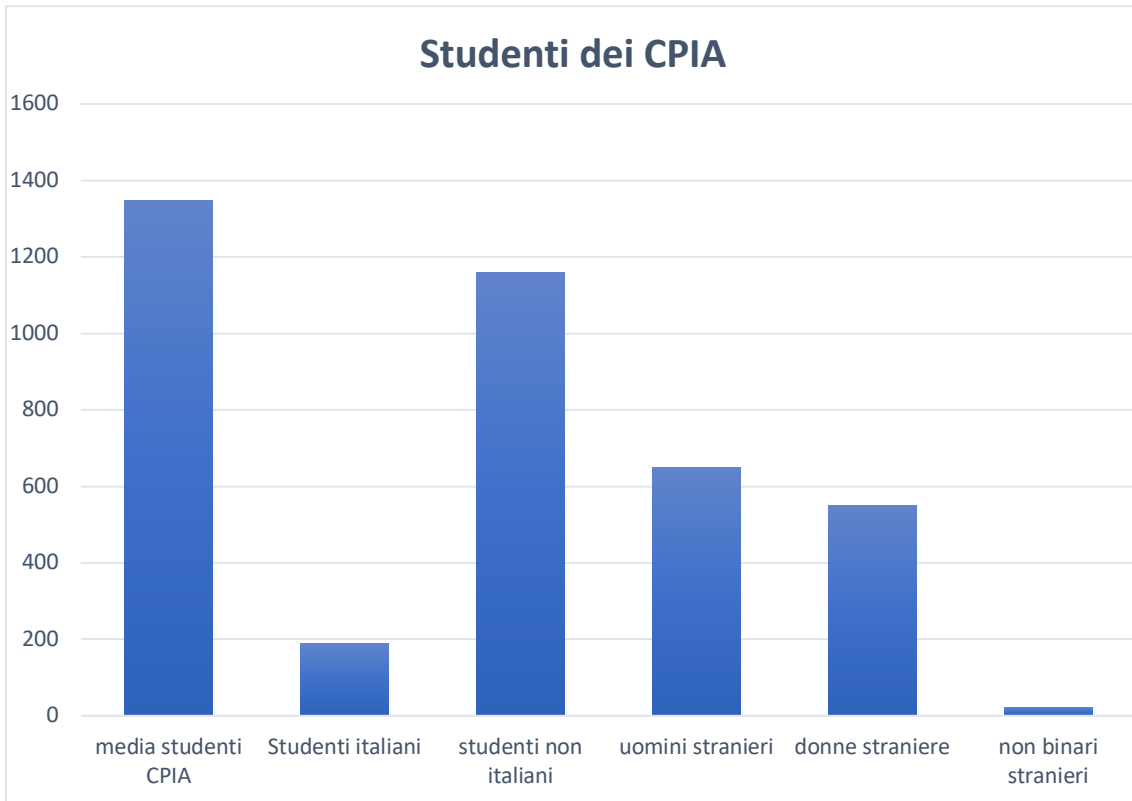
La valutazione dei dati qualitativi raccolti attraverso il questionario ha richiesto invece l'utilizzo di tecniche di analisi interpretativa.

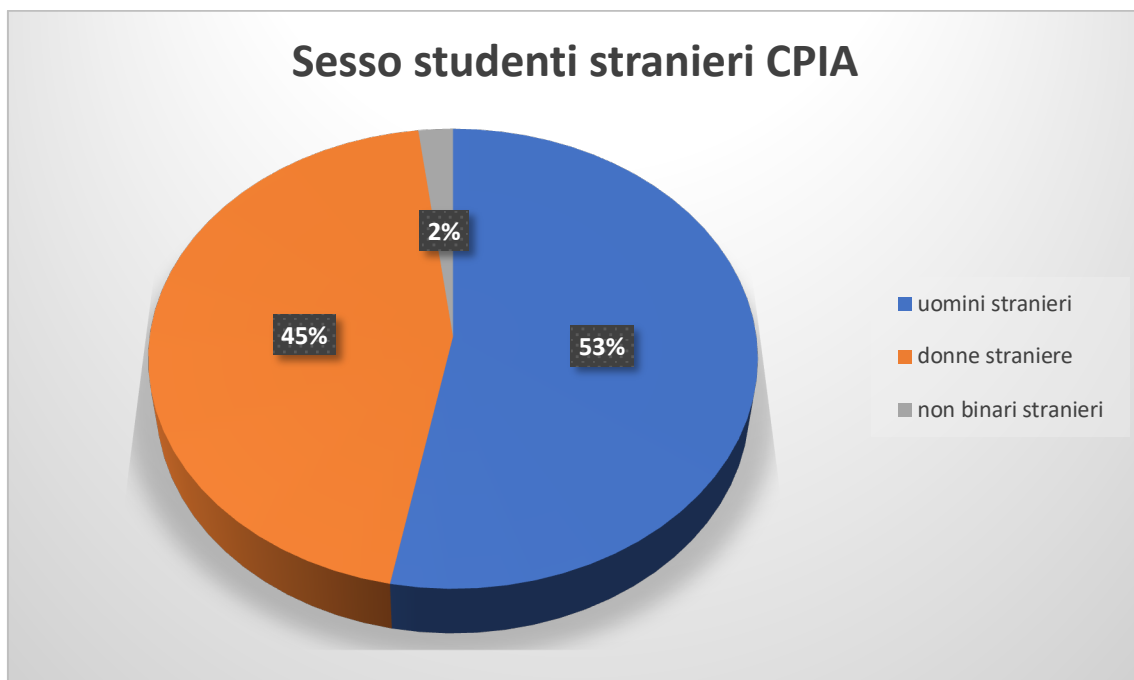
4.2.1 I risultati del questionario

I risultati del questionario somministrato a cinquantadue dirigenti scolastici facenti parte del campione vengono di seguito riportati secondo le sezioni in cui era diviso lo stesso questionario.

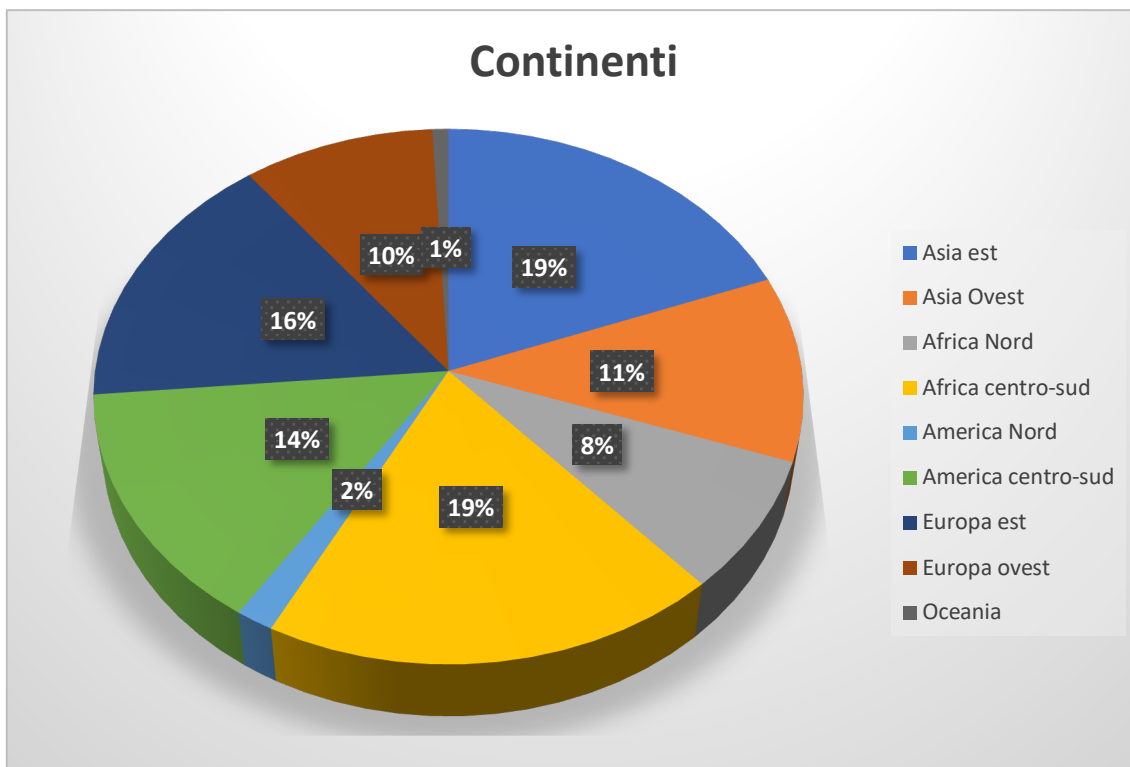
Contesto

I primi cinque *items* del questionario avevano lo scopo di approfondire la conoscenza del contesto dei Cpia con particolare riferimento alla loro utenza. Ne è emerso che la media di studenti frequentanti il Cpia facenti parte del campione, nell'anno scolastico 2021/2022, è di 1348 di cui 1158 avevano cittadinanza non italiana. Tra questi, dal calcolo della media, sono risultati 649 uomini, 551 donne e 25 non binari.





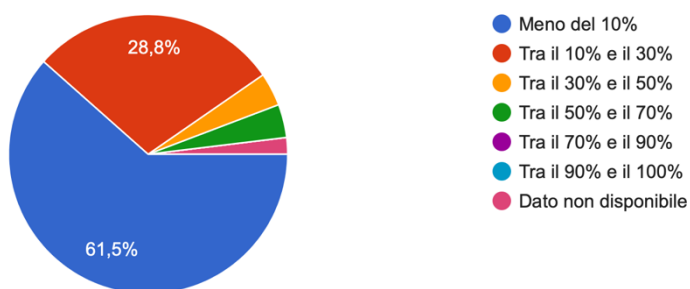
È stata condotta anche un'analisi dei Paesi di provenienza degli studenti dei Cpia dalla quale è emerso che Africa del centro-sud e Asia dell'est sono i maggiori bacini di partenza dell'utenza straniera, seguiti dall'Europa dell'est, dall'America del centro-sud e dall'Europa dell'ovest. In Allegato 6 viene inoltre riportato un grafico dettagliato relativo alle nazioni di provenienza degli studenti.



Il settimo *item* puntava l'attenzione sull'età degli studenti stranieri frequentanti i Cpia nell'anno scolastico 2021/2022: è emerso che meno del 10 per cento dichiara di avere un'età inferiore ai 18 anni.

Quanti studenti con cittadinanza non italiana frequentanti il CPIA dichiarano di avere un'età inferiore a 18 anni?

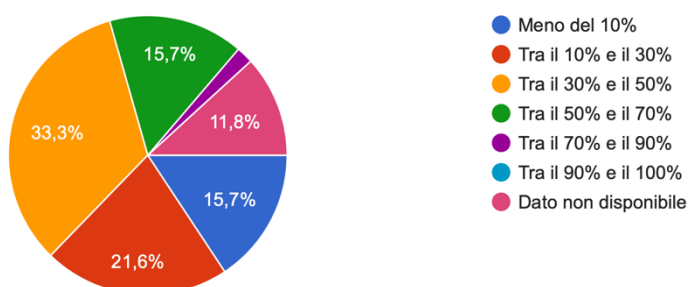
52 risposte



Ancora, è stata chiesta ai Dirigenti la percentuale di occupazione degli studenti frequentanti il Cpia nell'anno scolastico 2021/2022. I risultati emersi restituiscono un quadro molto vario; tuttavia, il 33,3 percento degli intervistati afferma che tra l'utenza della propria istituzione la percentuale di occupazione si attesta tra il 30 e il 50 percento. Nel caso di studenti con cittadinanza non italiana la percentuale si abbassa: il 21,6 percento degli intervistati afferma che meno del 30 percento degli studenti stranieri posseggono un impiego stabile o transitorio.

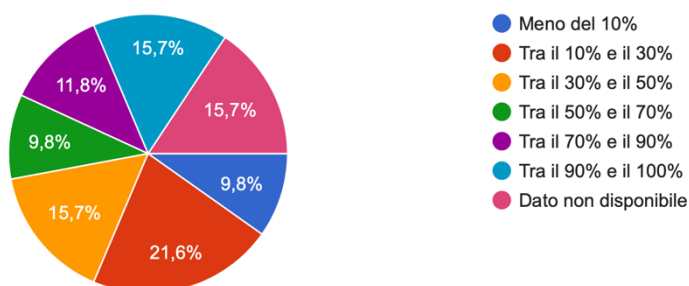
Quanti tra gli studenti frequentanti il CPIA nell'a.s. 2021/2022 dichiarano di avere un impiego lavorativo stabile o transitorio?

51 risposte



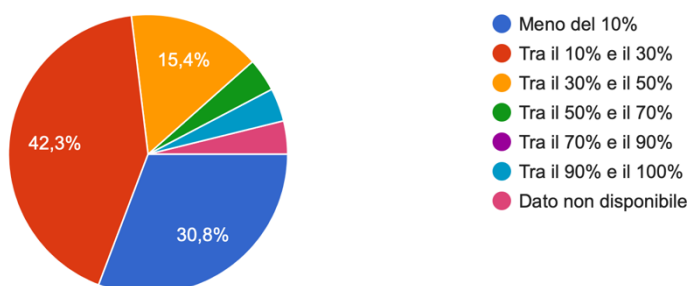
Quanti tra coloro che dichiarano di avere un impiego stabile o transitorio posseggono cittadinanza non italiana?

51 risposte

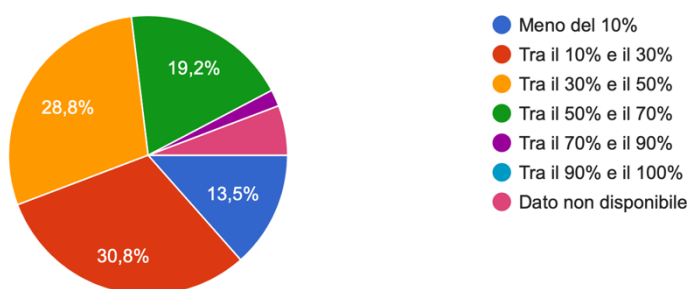


Fondamentale è stata anche l'indagine rispetto al grado di alfabetizzazione pregressa dell'utenza con cittadinanza non italiana di cui si riportano i grafici riassuntivi. Si evince che la maggior parte dell'utenza straniera non alfabetizzata iscritta ai Cpia oggetto di indagine, ha una qualche forma di alfabetizzazione pregressa. Il 42,3 percento degli intervistati sostiene infatti che, tra la sua utenza, i non alfabetizzati rappresentano tra il 10 e il 30 percento di tutti gli iscritti stranieri. Per il 50 percento degli intervistati, meno del dieci percento possiede un diploma di scuola secondaria di secondo grado o una laurea.

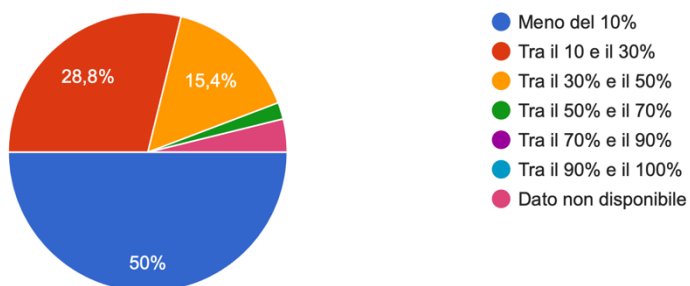
Quanti studenti con cittadinanza non italiana frequentanti il CPIA nell'a.s. 2021/2022 dichiarano di non essere alfabetizzati?



Quanti studenti con cittadinanza non italiana frequentanti il CPIA nell'a.s. 2021/2022 dichiarano di avere una formazione pregressa di base (corrispondente alla scuola secondaria di primo grado)?



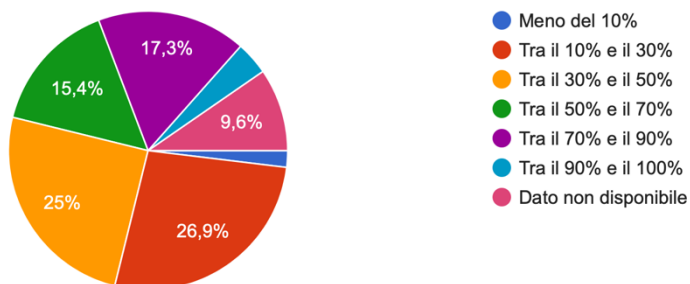
Quanti studenti con cittadinanza non italiana frequentanti il CPIA nell'a.s. 2021/2022 dichiarano di avere una formazione pregressa di livello avanzato (corrispondente alla scuola secondaria di secondo grado o laurea di prima e secondo livello)?



Si è inoltre chiesto ai dirigenti di quantificare in percentuale il numero degli studenti che avevano dichiarato di conoscere altre lingue oltre alla propria lingua madre. Il 26,9 percento degli intervistati ha affermato che tale percentuale si attesta tra il 10 e il 30 mentre il 9,6 percento non ha restituito alcun dato.

Quanti studenti con cittadinanza non italiana frequentanti il CPIA nell'a.s. 2021/2022 dichiarano di conoscere altre lingue oltre alla propria lingua madre?

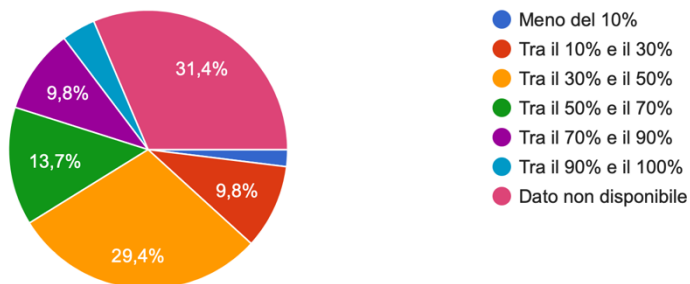
52 risposte



L'ultimo *item* riferito a questa sezione è stato finalizzato a valutare la percentuale di studenti che intende stabilirsi definitivamente in Italia. Rispetto alla questione, appare evidente dal grafico che oltre il 31 percento degli intervistati non dispone di questo dato e che al 29,4 percento degli intervistati risulta che meno della metà degli studenti intende stabilirsi definitivamente in Italia.

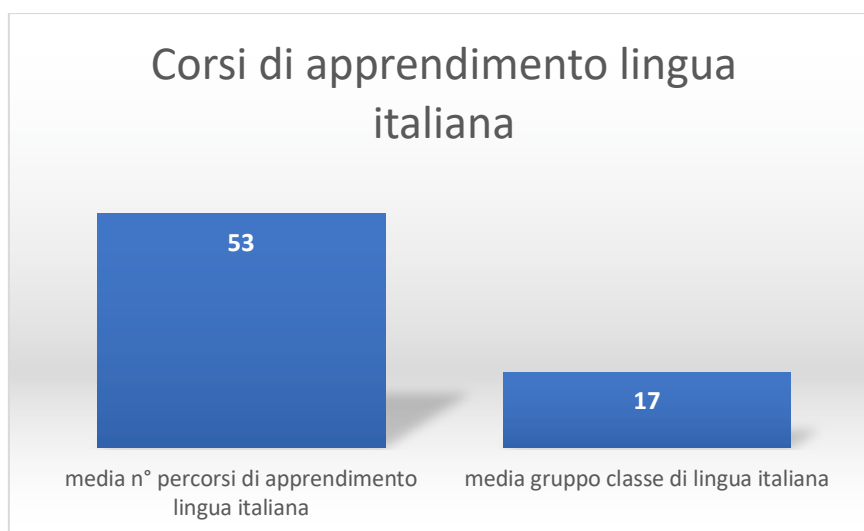
Quanti studenti con cittadinanza non italiana frequentanti il CPIA nell'a.s. 2021/2022 dichiarano di volersi stabilire definitivamente in Italia?

51 risposte



Percorsi di alfabetizzazione italiano L2

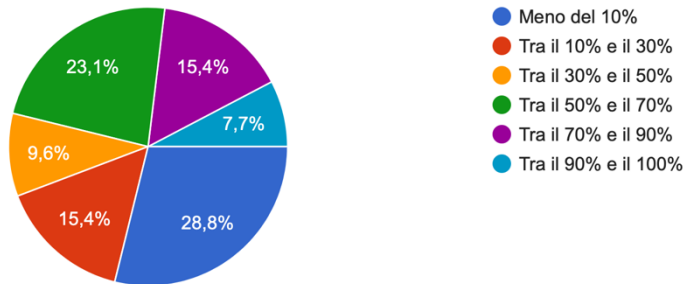
Restringendo l'osservazione ai percorsi di alfabetizzazione di italiano L2 per studenti stranieri è emerso che in media ogni Cpia ne ha attivati 53 e che ciascun gruppo classe è mediamente composto da 17 studenti e studentesse.



Rispetto alla competenza linguistica riferita alle indicazioni del QCER, i grafici riportati fanno emergere come il livello in cui si riscontra il maggior numero di certificazioni rilasciate risulta essere l'A1/A2. Resta alta, inoltre, la percentuale di coloro che abbandonano il percorso senza conseguire alcuna certificazione.

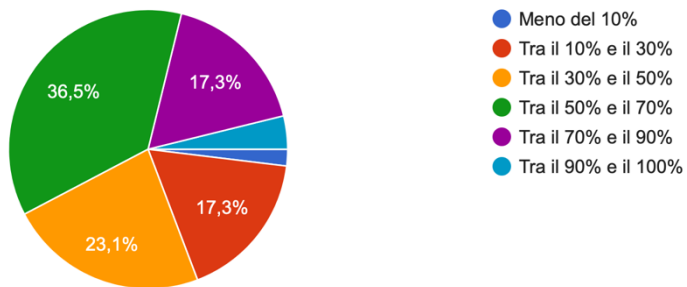
Quanti studenti hanno portato a termine il percorso acquisendo la certificazione linguistica di livello pre-A1?

52 risposte



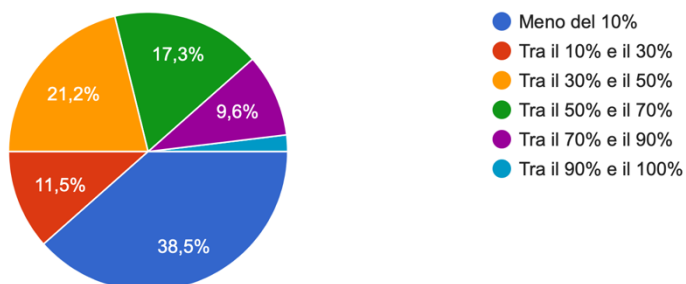
Quanti studenti hanno portato a termine il percorso acquisendo la certificazione linguistica di livello A1/A2?

52 risposte



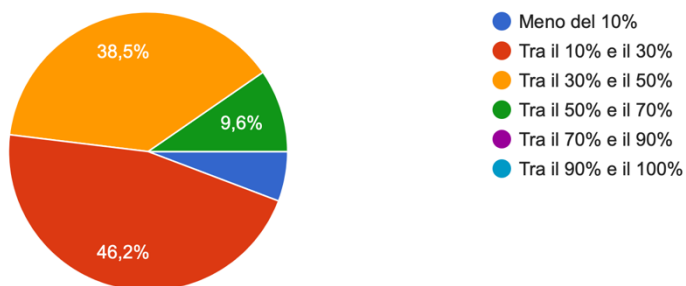
Quanti studenti hanno portato a termine il percorso acquisendo la certificazione linguistica di livelli successivi?

52 risposte

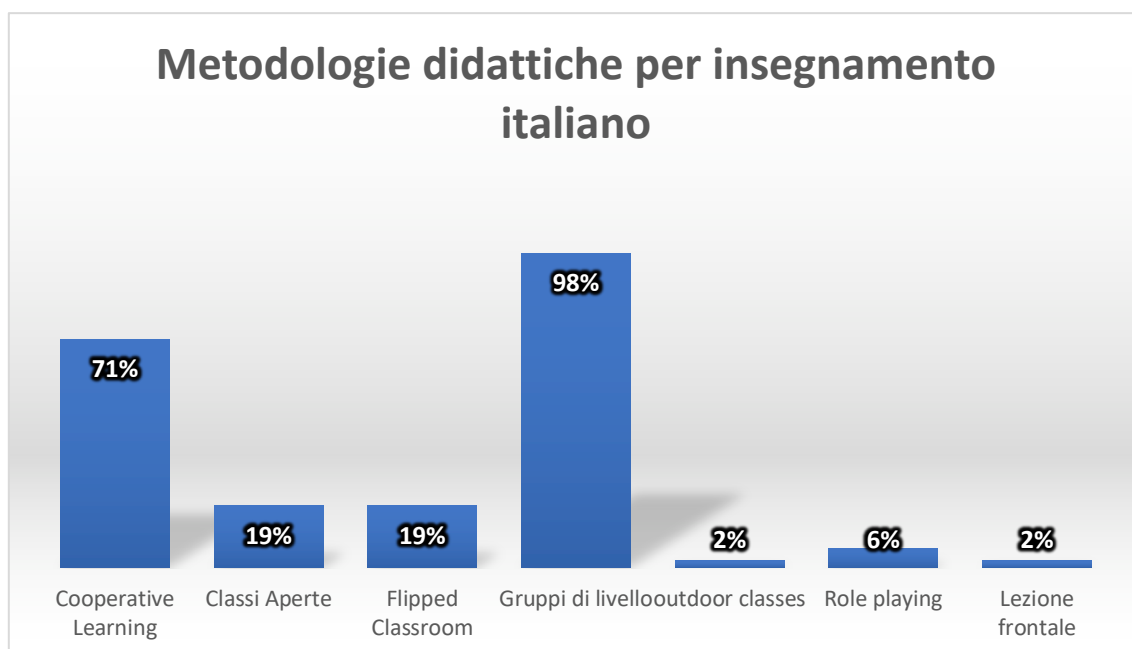


Quanti studenti hanno abbandonato il percorso?

52 risposte

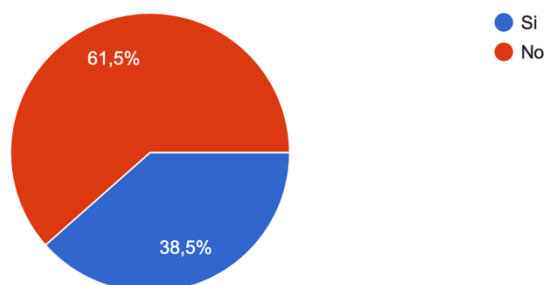


L'indagine sull'aspetto metodologico/didattico ha messo in luce la tendenza a organizzare la classe per gruppi di livello. Molto frequente è anche il ricorso al cooperative learning.



A conclusione di questo gruppo di domande si evidenzia che la maggior parte dei Cpia non ha previsto negli ultimi cinque anni alcun tipo di percorso musicale a sostegno dell'insegnamento/apprendimento della lingua italiano L2.

Sono stati previsti negli ultimi cinque anni percorsi che, attraverso l'utilizzo del linguaggio musicale (ritmica, canto, uso degli strumenti musicali), fornissero potenziamento e sostegno all'insegnamento/apprendimento della lingua italiano L2?

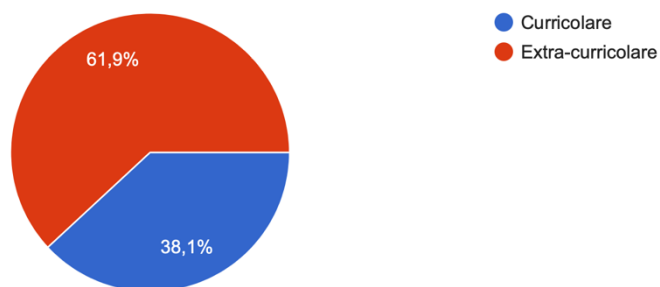


Attività musicali

Tra coloro che avevano risposto positivamente alla precedente domanda filtro la maggior parte ha dichiarato che i percorsi musicali proposti sono stati realizzati in orario extra-curricolare e sono stati completati con successo.

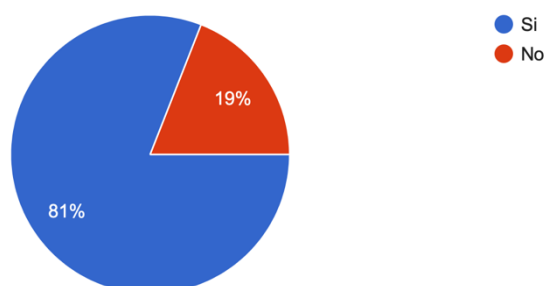
Tali percorsi sono stati previsti in orario curricolare o extra-curricolare?

21 risposte



Tali percorsi sono stati completati?

21 risposte

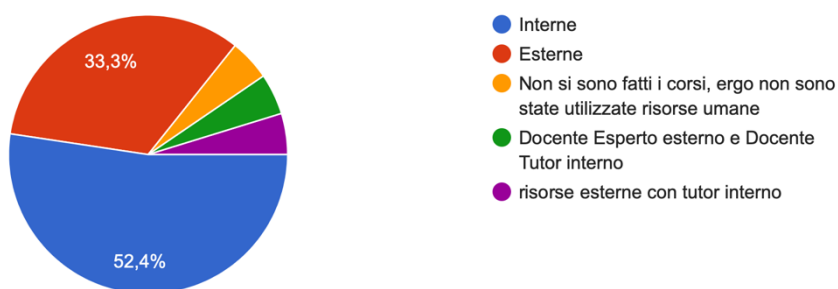


I percorsi musicali hanno coinvolto prevalentemente risorse umane interne. Sono state utilizzate in molti casi anche risorse esterne da sole o in collaborazione con il tutor interno. Per il 42,9 percento degli intervistati non è stato necessario acquistare materiale

specifico per la realizzazione di questi percorsi. La restante parte invece, ha utilizzato materiale di cui era già in possesso o ha dovuto acquistarne di nuovo.

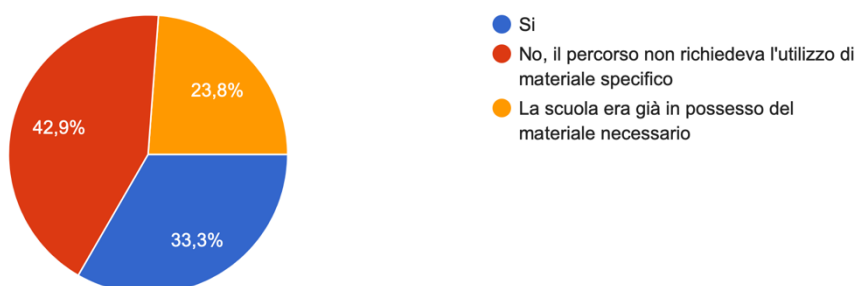
Per organizzare tali percorsi sono state utilizzate risorse umane interne o esterne?

21 risposte

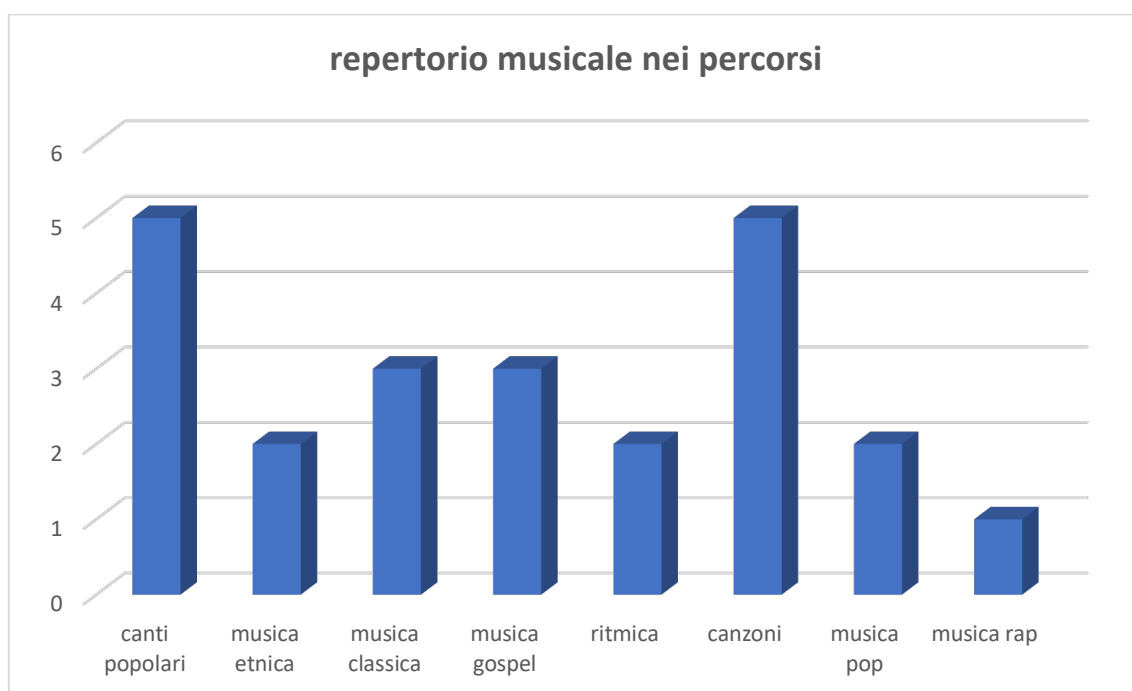


Tali percorsi hanno richiesto l'acquisto di materiale specifico da parte della scuola?

21 risposte

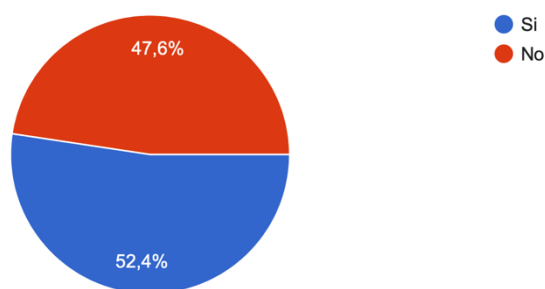


I canti popolari e le canzoni, seguite da musica classica e musica gospel, hanno costituito la maggior parte del repertorio musicale proposto e utilizzato per le attività condotte.



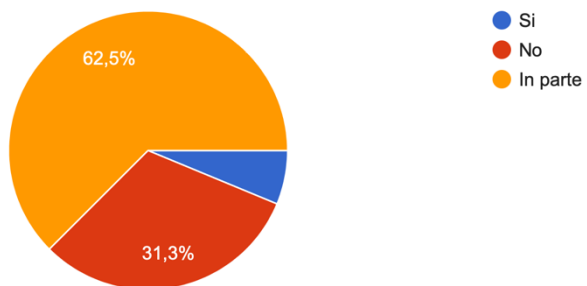
Più della metà degli intervistati ha registrato un aumento del numero di certificazioni rilasciate rispetto all'anno precedente. La maggior parte ha dichiarato che l'attività musicale proposta ha inciso solo parzialmente su tale incremento. Decisamente positivo è invece il parere dei partecipanti relativo al grado di soddisfazione e ai benefici riportati a conclusione di attività linguistico-musicali.

È stato registrato un aumento del numero di certificazioni rilasciate rispetto all'anno precedente?
21 risposte



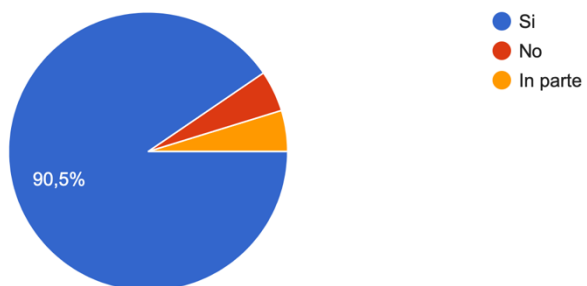
Se si, pensi che l'aumento possa essere stato determinato dai percorsi musicali attivati?

16 risposte



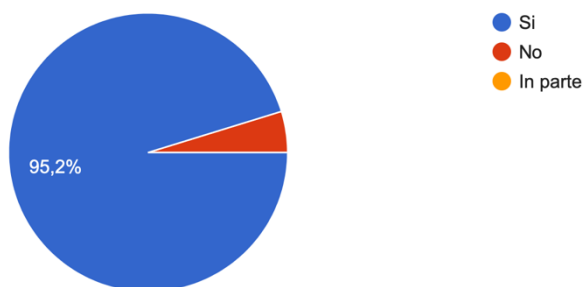
Secondo lei i partecipanti hanno tratto beneficio da tali percorsi?

21 risposte



Secondo lei i frequentanti sono stati soddisfatti di aver partecipato a tali percorsi?

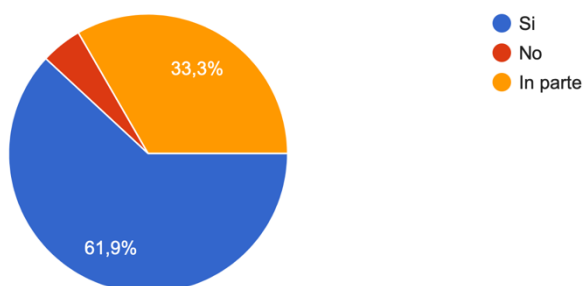
21 risposte



Gli obiettivi dei percorsi linguistico/musicali sono stati pienamente raggiunti nel 61,9 percento dei casi. Complessivamente il dato prospettico relativo alla realizzazione di nuovi percorsi supera il 95 percento.

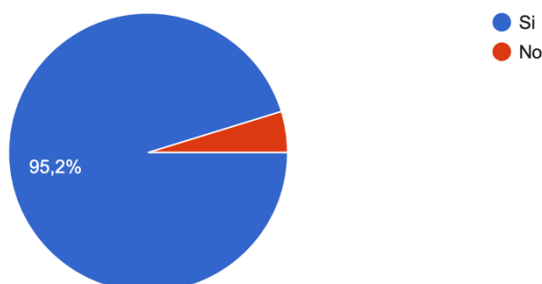
Gli obiettivi preposti a inizio percorso possono dirsi raggiunti?

21 risposte



Riorganizzerebbe tali percorsi?

21 risposte

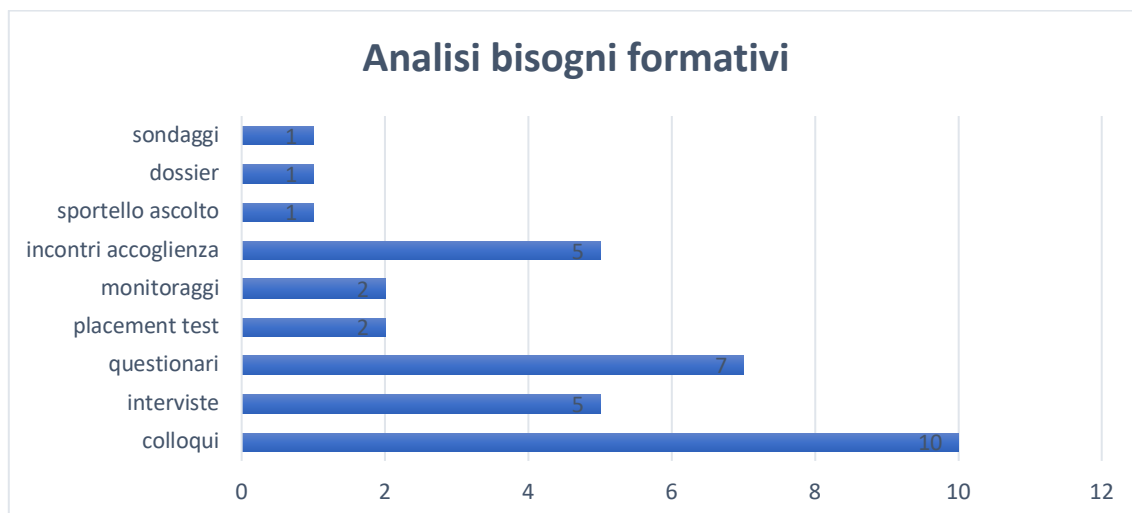
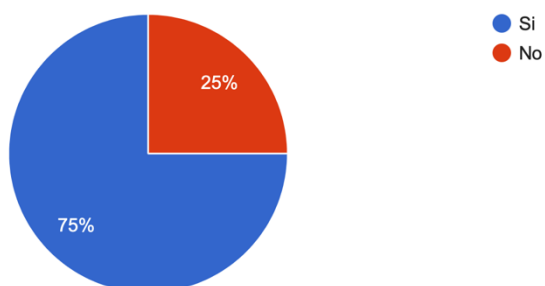


Inclusione scolastica

In questa sezione del questionario si è inteso indagare le modalità con le quali vengono analizzati i bisogni formativi degli studenti con cittadinanza non italiana iscritti ai Cpia oggetto di indagine e quanto essi incidano nel processo di costruzione del patto formativo. Secondo il 25 per cento degli intervistati si continua ancora a trascurare l'analisi dei bisogni formativi degli studenti e delle studentesse. Gli strumenti di indagine maggiormente adoperati per tale analisi risultano essere i colloqui, i questionari e le interviste. In qualche caso è stato preso in considerazione più che lo strumento di indagine, il momento dedicato all'accoglienza degli iscritti ed evidentemente ritenuto topico rispetto all'intero percorso. L'80,8 per cento degli intervistati ritiene il patto formativo strumento in grado di tener conto del contesto sociale e lavorativo di riferimento.

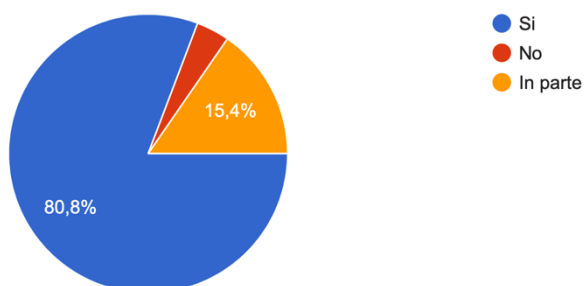
E' stata condotta un'analisi dei bisogni formativi degli studenti, (eventualmente anche attraverso la mediazione linguistica)?

52 risposte



Il patto formativo, oltre a tenere conto dell'alfabetizzazione italiano L2, considera i bisogni dello studente/studentessa inseriti in un contesto sociale e di lavoro?

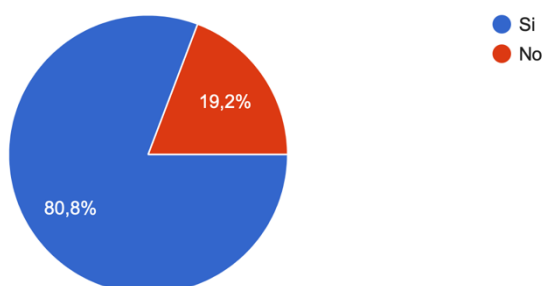
52 risposte

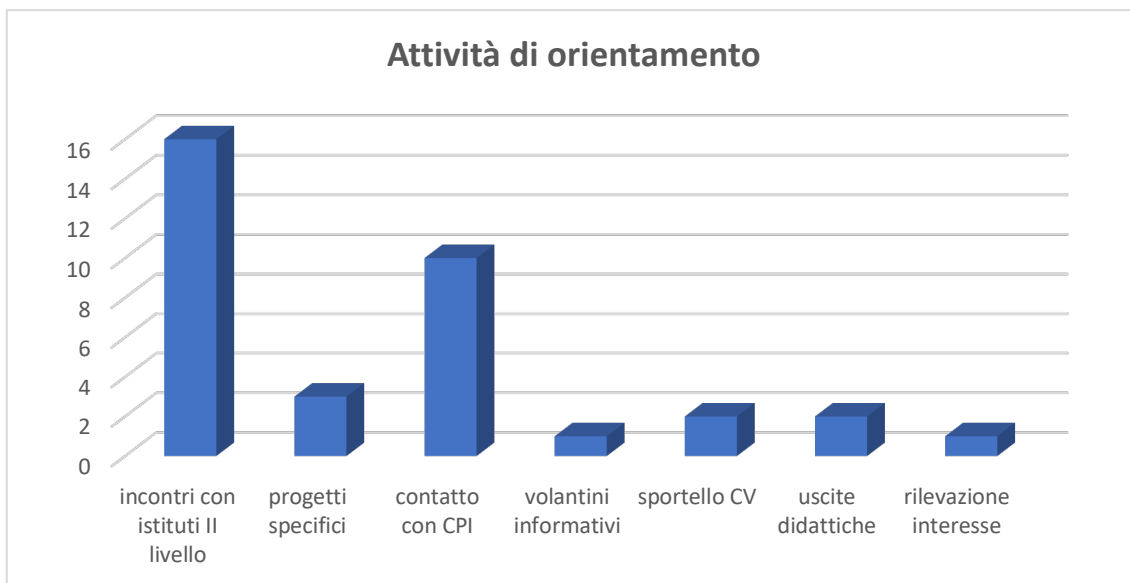


Fondamentali risultano anche le attività di orientamento in uscita rivolte agli studenti che sono state realizzate da oltre l'80 percento degli Istituti intervistati attraverso incontri con Istituti di secondo livello, contatto con i Centri per l'impiego e progetti specifici.

Sono state realizzate attività di orientamento in uscita rivolte agli studenti?

52 risposte

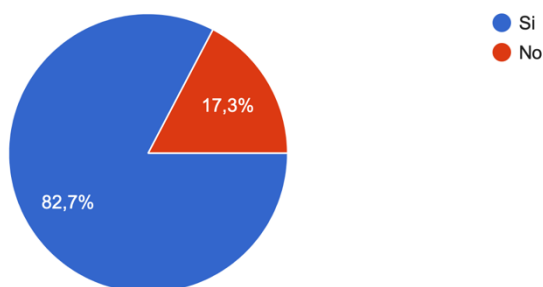


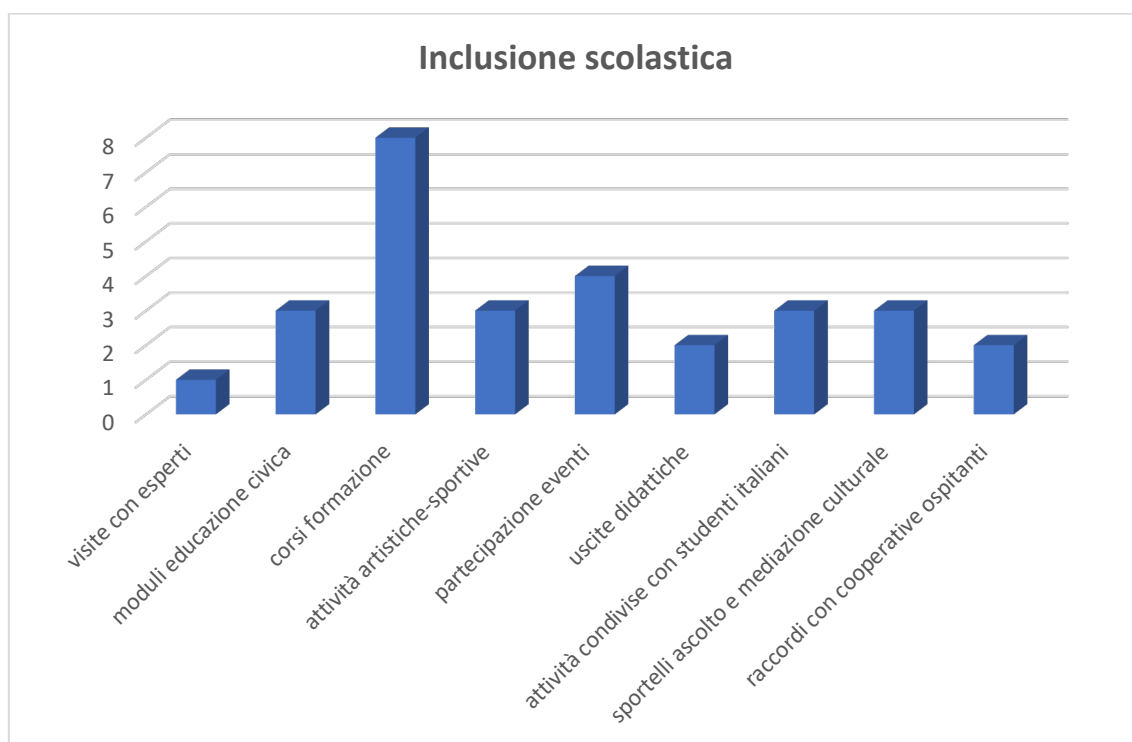


Nell'ultima parte di questo gruppo di *items*, infine, si è inteso valutare le azioni messe in atto dai singoli Istituti al fine di garantire il successo del processo di inclusione degli studenti. I risultati emersi sono incoraggianti: l'82,7 percento dei dirigenti ha dichiarato di aver intrapreso percorsi finalizzati all'inclusione scolastica tra i quali molto diffusi risultano essere i corsi di formazione, la partecipazione a eventi di vario genere, le attività artistiche e sportive e la strutturazione di moduli di educazione civica.

Sono state realizzate azioni finalizzate all'inclusione scolastica degli studenti con cittadinanza non italiana?

52 risposte

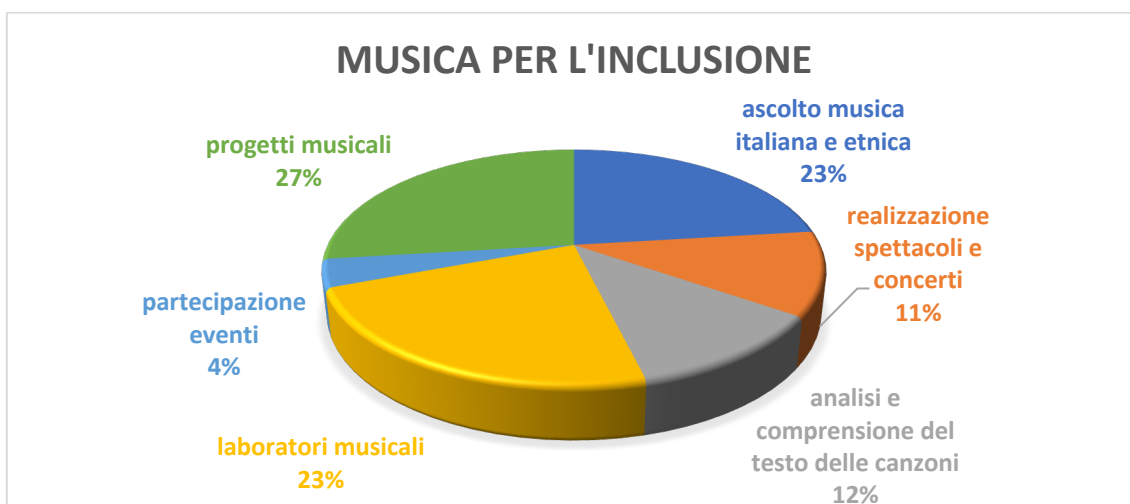
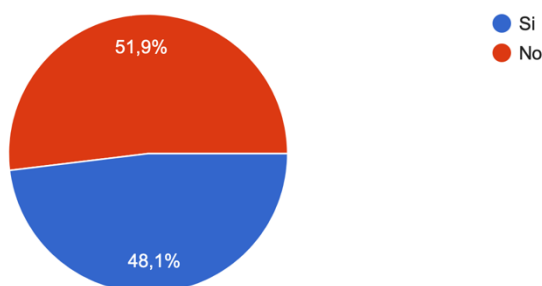




È stato inoltre chiesto agli intervistati se la musica fosse mai stata utilizzata come strumento per favorire l'inclusione scolastica degli studenti stranieri: solo la metà dei dirigenti ha dato risposta affermativa. Tra le iniziative proposte rientrano i progetti musicali, i laboratori musicali e l'ascolto di musica italiana ed etnica.

La musica è mai stata utilizzata come strumento per favorire l'inclusione scolastica degli studenti con cittadinanza non italiana?

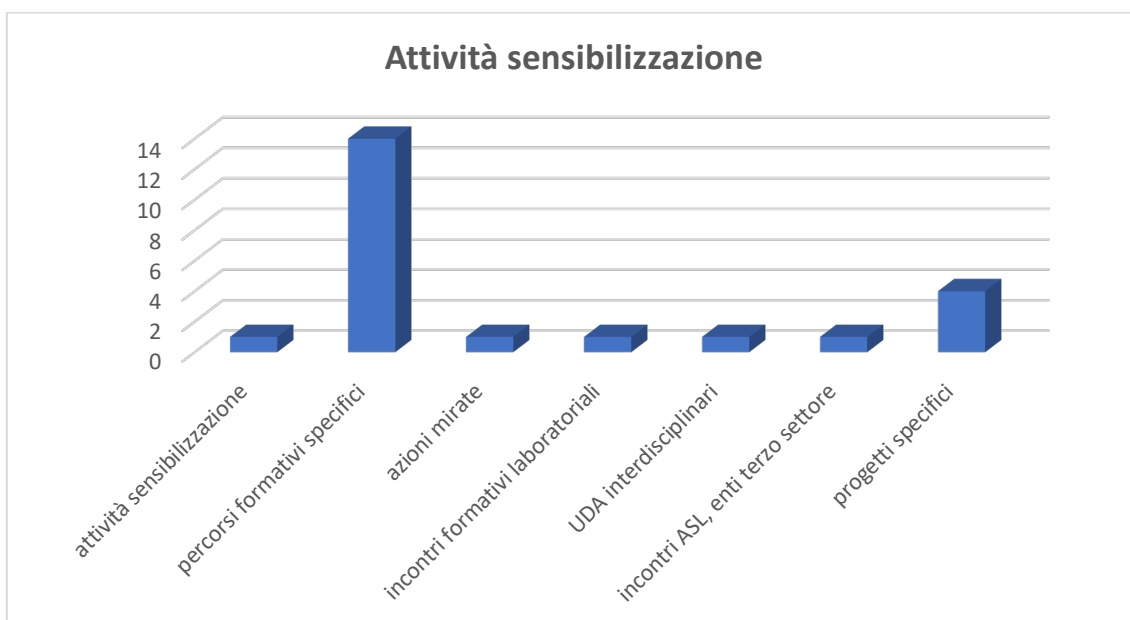
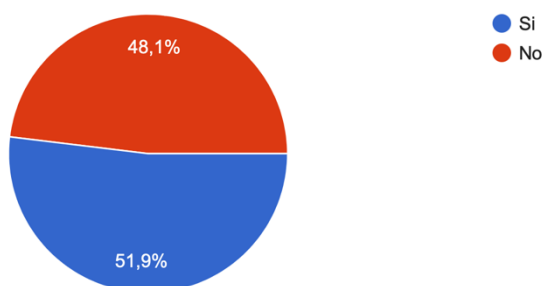
52 risposte



Anche le attività di sensibilizzazione al tema della diversità, dell'inclusione e del superamento di stereotipi e pregiudizi rivolte ai docenti, meriterebbero maggiore attenzione poiché soltanto il 51,9 percento degli intervistati afferma che sono state intraprese iniziative in tal senso. Si è trattato per la quasi totalità di percorsi formativi specifici.

Sono state realizzate attività di formazione rivolte al personale per sensibilizzare al tema della diversità, dell'inclusione e del superamento di stereotipi e pregiudizi?

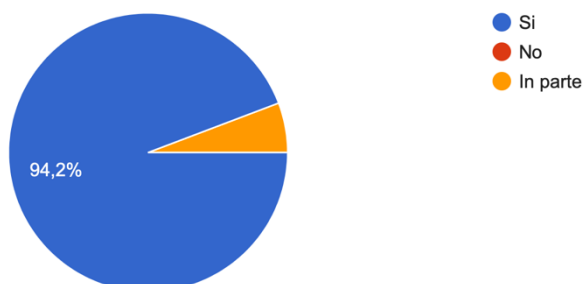
52 risposte



Il tema dell'inclusione, indagato sotto l'aspetto delle iniziative intraprese e della percezione che ne è derivata agli studenti, si è rivelato centrale rispetto al percorso complessivo.

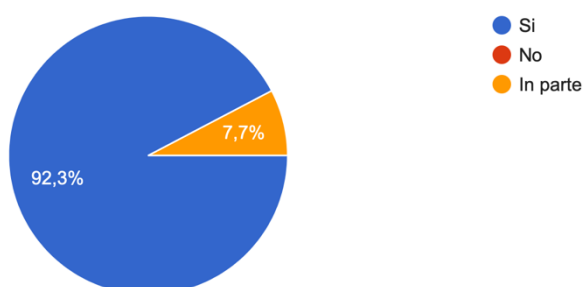
Secondo lei gli studenti si sentono inclusi nell'ambiente scolastico?

52 risposte



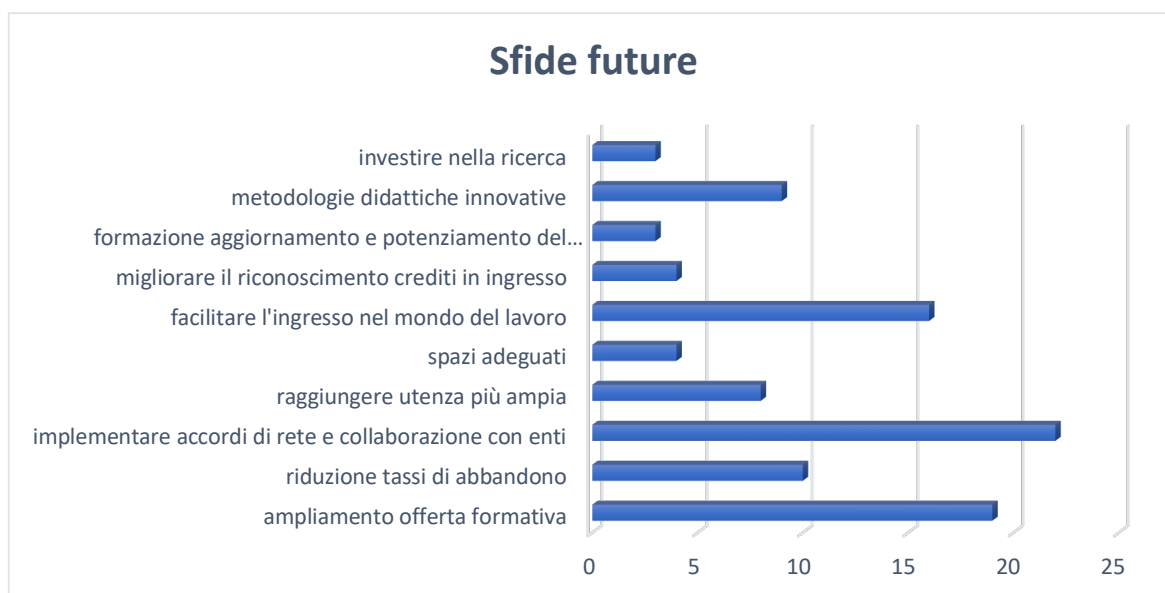
Secondo lei gli studenti percepiscono le attività del CPIA come inclusive?

52 risposte



Conclusioni

In futuro si dovrà tener conto dell'esigenza di implementare l'offerta formativa anche attraverso accordi di rete. La questione della facilitazione dell'ingresso nel mondo del lavoro è risultata una priorità oltre che una sfida per il futuro. Poca attenzione è stata dimostrata invece verso la ricerca, le metodologie didattiche innovative e la formazione e aggiornamento del personale.



4.2.2 Riflessioni complessive: per non concludere

In questionario ha restituito un quadro generale sul processo di innovazione e di miglioramento della formazione degli adulti stranieri nei Centri provinciali di istruzione per gli adulti. Il focus è stato posto sull'efficacia dei percorsi di alfabetizzazione della lingua italiano L2 rivolti agli studenti stranieri e sull'incidenza della ricerca artistica e universitaria nei percorsi dei Centri provinciali di istruzione degli adulti nel nostro Paese.

I dati raccolti, se pur non esaustivi, hanno consentito di riflettere sullo stato attuale e sulle prospettive future di questa particolare realtà considerata nei differenti contesti italiani.

È bene evidenziare che si tratta di una situazione in continuo divenire: i dati quantitativi sono continuamente soggetti a revisioni e aggiornamenti dettati dall'alta percentuale di abbandoni, dalla frequenza fluttuante degli iscritti, dalle specificità di percorsi che, per quanto riguarda l'alfabetizzazione e l'apprendimento linguistico, hanno durata variabile e dipendono dai livelli di partenza.

Il patto formativo, infatti, individua il percorso che porterà a certificazione e, raggiunti gli obiettivi linguistici definiti, è possibile concludere in tempi prefissati per ciascuno.

La natura fluida di questo particolare segmento scolastico spiega la difficoltà a ottenere e gestire i risultati dell'indagine svolta e, nello stesso tempo, proprio questa vocazione al cambiamento può divenire un elemento di stimolo e di specificità.

Lo stimolo è a comprendere sempre meglio le dinamiche sottese a questo tipo di realtà (direzione e frequenza dei flussi migratori, interesse e motivazione a inserirsi nella nuova realtà, aspettative ed evidenze del processo di inclusione e via dicendo) e la specificità resta quella di attivare percorsi di partecipazione e cambiamento che riguardino non solo chi si deve inserire ma anche chi vive già il territorio, facendo rete rispetto alle necessità di ciascuno e sostenendo la crescita culturale, economica, sociale delle comunità. In primis, però, provare a costruire insieme una comunità: in questo senso l'arrivo e la presenza degli stranieri può aiutare a riscoprire i valori da condividere promuovendo iniziative di consapevolezza civile e di autentica vicinanza.

Per questa ragione risulta sconcertante dover attestare il limitato interesse mostrato da alcuni dirigenti dei Cpia presenti in Italia: dei centoventinove interpellati, infatti, solo cinquantadue hanno deciso di rispondere al questionario. È stato necessario sollecitare più volte i dirigenti scolastici, invitandoli alla compilazione del questionario ed evidenziando l'interesse a collaborare per il miglioramento complessivo del sistema scuola-territorio-ricerca. Una prima considerazione che scaturisce da questo atteggiamento è indubbiamente rispetto alla sensibilizzazione degli stakeholders a partecipare in maniera progettuale e attiva nei processi di ricerca, coinvolgendo significativamente il territorio: stabilire un dialogo partecipato con il mondo della ricerca e dell'Università risulta prioritario se si considera la natura stessa del segmento scolastico preso in esame i cui Istituti nascono come centri di formazione ma anche (e soprattutto) centri di ricerca e di sviluppo sulle tematiche dell'educazione degli adulti.

Non si può negare tuttavia che la collaborazione dei dirigenti è risultata fondamentale per sollecitare la raccolta dei dati dai docenti direttamente coinvolti. Del resto, riflettere su quei dati è servito agli stessi dirigenti per avere più ampie prospettive.

Si è cercato di indagare il sistema nel suo complesso sia considerando l'utenza intera dei Cpia, sia facendo focus sul segmento relativo agli stranieri che rappresentano la maggior parte dell'utenza frequentante i Centri.

Constatata la varietà dei Paesi di provenienza (Africa del centro-sud, Asia dell'est, Europa dell'est, ecc..), la varietà di lingue e di culture e attestata la prevalenza di giovani perlopiù maggiorenni e di sesso maschile, l'attenzione è stata posta sulle prassi.

Nell'anno scolastico 2021/2022 sono stati istituiti in media cinquantatré corsi per ciascun Cpia ciascuno frequentato da diciassette corsisti. La maggior parte di loro ha portato a termine i percorsi, giungendo a certificazione (il livello maggiormente raggiunto è quello A1/A2). Una percentuale che si attesta intorno al 30 per cento è costituita dagli

abbandoni. I gruppi vengono formati rispettando il criterio organizzativo dei livelli linguistici di partenza per cui di norma vengono a costituirsi classi multietniche, multilinguistiche e multiculturali (più raramente multilivello). I dati farebbero pensare che venga del tutto evitata la lezione frontale e che i docenti preferiscano gestire le attività didattiche attraverso il ricorso al cooperative learning, alle classi aperte, flipped classroom, ecc...

Volendo focalizzare poi l'attenzione sull'utilizzo dei linguaggi alternativi nei percorsi di formazione dei Cpia, appare ancora estremamente limitato il ricorso alla musica così come alle altre arti, e comunque, anche laddove vi fosse un tentativo di sperimentazione in tal senso, ancora scarso è il livello di strutturazione e di sistematicità di tali percorsi, quasi sempre affidati all'iniziativa dei singoli docenti. Non si può sottacere la necessità di ripensare il patto formativo degli studenti e delle studentesse che hanno mostrato un alto grado di soddisfazione e tratto beneficio dall'uso trasversale della pluralità dei linguaggi per lo sviluppo della competenza comunicativa oltre che linguistica.

A orientare verso questa scelta, non solo la soddisfazione degli studenti che risultano più motivati ad apprendere, ma il suggerimento che proviene dal Consiglio d'Europa e che suggerisce l'adozione del metodo nozionale funzionale; un metodo comunicativo per gli adulti che imparano la lingua per orientarsi e autodeterminarsi. Per questa ragione l'educazione musicale non si deve intendere come studio dello spartito, della notazione, della pratica strumentale e pertanto non può essere proposta come disciplina di studio a sé, ma per rendere funzionale l'apprendimento linguistico a vari livelli. La proposta che si intende suggerire e che scaturisce dai dati raccolti risponde al criterio della *sistematicità* e dell'*organicità* dei percorsi linguistico-musicali. L'uso estemporaneo della canzone per sostenere l'apprendimento, dovrebbe lasciare il posto a percorsi strutturati che prevedano per almeno due ore settimanali attività linguistiche che oltre all'oralità, si concentrino sul suono come opportunità di espressione e di comunicazione potenziata. L'uso di linguaggi multipli garantisce trasferibilità delle competenze, attiva i processi di metacognizione, favorisce l'uso espressivo ed emotivo della comunicazione in L2, abbassa i livelli di stress, propone un approccio ludico più rispondente ai bisogni degli apprendenti adulti.

Bisogna chiarire che una programmazione efficace deve tener conto della situazione e dei livelli di partenza, modulando gli interventi rispetto agli stimoli che si presentano in classe e ciò comporta il possesso di ampie competenze metodologiche e disciplinari da parte dei docenti coinvolti. Per questa ragione è utile suggerire che tali percorsi

linguistico-musicali debbano prevedere la compresenza di docenti di lingua e di musica: come individuare le risorse da coinvolgere?

Rispetto alla questione delle competenze del corpo docente di L2, recentemente si è espresso il legislatore individuando una classe di concorso *ad hoc* (A-023); rispetto ai docenti di musica, si intende proporre il ricorso al personale in esubero in servizio su A-30 (educazione musicale nella scuola secondaria di primo grado), in attesa che il legislatore individui personale specifico.

Meno complessa risulta la questione dell'approvvigionamento delle attrezzature poiché se la disponibilità di strumenti musicali costituisce nelle scuole un elemento di pregio, è pur vero che la sua assenza non rappresenta l'elemento ostativo all'avvio di questi percorsi il cui fine ultimo è di tipo performativo e dovrebbe sempre prevedere una rappresentazione finale. In questo caso diventa evidente la centralità di chi apprende e, allo stesso tempo, la sinergia necessaria al raggiungimento dell'obiettivo condiviso. Non da ultima, la costituzione della comunità educante formata da chi si esibisce, dagli insegnanti, dagli spettatori: i dati qualitativi raccolti hanno fatto infatti emergere in maniera preponderante la necessità dei Centri provinciali di istruzione degli adulti di fare rete con il territorio e con le altre agenzie formative del terzo settore al fine di migliorare e ampliare l'offerta formativa che deve sempre rispondere al criterio dell'aggiornamento e della perfezionabilità.

Conclusioni

Il presente lavoro di dottorato risponde a un interesse e a una passione. Assumendo la tesi di Michael Polanyi (1891-1976) la ricerca della soluzione a un problema scientifico non può prescindere dalla passione intellettuale del ricercatore: creatività, curiosità, impegno, rischio rientrano pienamente tra gli elementi del processo conoscitivo, processo complesso, pertanto non riducibile al rigido schema delle scienze formali. «Ho mostrato che in ogni atto della conoscenza entra un contributo appassionato della persona che conosce ciò che viene conosciuto e che questa componente non è un'imperfezione bensì un fatto vitale della conoscenza» (Polanyi, 1958, p. 70). Alcune esperienze fatte con studenti stranieri, quando ancora frequentavo il liceo, hanno suscitato l'interesse per la comprensione dei bisogni di questi studenti e studentesse, in particolare rispetto all'apprendimento della lingua italiana (L2), condizione necessaria al loro personale percorso di inclusione. Questo interesse ha incrociato la mia passione per la musica, coltivata sin da bambina, quando ho imparato a conoscerne e apprezzarne le potenzialità espressive, emozionali, comunicative, approfondite poi con gli studi in Conservatorio.

La musica, tra tutti i linguaggi extra verbali, si dimostra particolarmente capace di stimolare i processi cognitivi, incoraggiando l'acquisizione della L2/LS. La ripetitività ritmica e il movimento melodico favoriscono l'apprendimento del linguaggio e sostengono la comunicazione. Tuttavia, mentre tracce di proposte ludico-musicali e di laboratori glottodidattici di tipo musicale sono facilmente individuabili nei percorsi di insegnamento/apprendimento praticati da anni nelle scuole di diverso ordine e grado e diversificati per età e competenze⁵⁹, meno frequente risulta essere l'utilizzo della musica in contesti di apprendimento linguistico L2 e LS.

I corsi di alfabetizzazione e di apprendimento dell'italiano L2, in particolare, si tengono presso i Centri provinciali di istruzione degli adulti e i discenti stranieri

⁵⁹ Per fare solo uno degli innumerevoli esempi, pensiamo al progetto "Le città della musica" nato nel 2015 da un'idea di Luigi Pretolani sotto il coordinamento della Fondazione Masini. Nove scuole di musica della provincia di Forlì Cesena, a partire dal 2016 fino a oggi, hanno realizzato un progetto per le scuole elementari, medie e superiori con percorsi di propedeutica, coro, musica di insieme e orchestra.

rappresentano la più significativa parte dell'utenza di questo segmento scolastico: pur non lavorando direttamente nei Cpia, ho avuto modo di avvicinarmi a questa realtà da volontaria del CTP "Manzoni" e successivamente stringendo legami di amicizia con studenti e studentesse straniere. La vicinanza a questi ragazzi e ragazze mi ha consentito di partecipare e, in qualche modo, interpretare i loro bisogni, primo fra tutti quello di provare a condividere con il resto del gruppo, pensieri, sentimenti, emozioni: è essenziale per loro, l'obiettivo di "fare proprie" parole per comunicare, "sfruttando" qualsiasi opportunità, qualunque canale, ogni tipo di esperienza finalizzata a un reale e situato processo di inclusione. In altri termini più che frequentare percorsi scolastici per imparare le regole della lingua, ci si aspetta un coinvolgimento pieno e attivo nel proprio progetto di vita puntando su ogni linguaggio disponibile. A partire da queste considerazioni, mi sono chiesta: in che modo la musica può intervenire nel processo di insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 agli adulti stranieri? Che tipo di percorsi risultano capaci di valorizzare il legame tra suono e parola, tra musica e apprendimento linguistico? Per cercare di rispondere a questi interrogativi è stato necessario articolare il lavoro in più fasi ed evidenziare limiti e potenzialità del linguaggio verbale e musicale considerati da prima singolarmente, e successivamente nel loro modo di rapportarsi e intersecarsi nei processi di apprendimento dell'italiano L2. La ricerca si è focalizzata sugli studi di glottodidattica e, in particolare, sugli approcci comunicativi e su quelli umanistico-affettivi: il presupposto fondamentale di questo tipo di metodologie è nella valorizzazione della competenza comunicativa resa possibile dall'uso dei linguaggi artistici e musicali a supporto di quello verbale. Risulta dunque interessante comprendere quale sia l'offerta formativa dei Cpia diffusi sul territorio nazionale. Quanti di loro stanno sperimentando progetti linguistico musicali? Con quali risultati? Quali tipi di prospettive e di indicazioni se ne possono ricavare?

Dal questionario indirizzato ai dirigenti dei Cpia presenti sul territorio nazionale, è stato possibile ricavare una serie di informazioni proprio rispetto all'offerta formativa dei percorsi linguistici di italiano L2: dai dati è emerso chiaramente che pochi sono i Cpia che integrano tali percorsi con interventi artistici e musicali in maniera sistematica e strutturata.

Pur non potendo disporre di una mappatura completa dei percorsi a causa della mancata compilazione di alcuni dei questionari, dai dati disponibili si può ricavare il carattere di transitorietà dei progetti attivati. Ciò vuol dire che sono ancora pochi i docenti di italiano L2 che sperimentano percorsi di musica e lingua e, tra quelli che lo fanno, l'uso

della canzone in italiano resta la strada più battuta. La didattica della musica a supporto della lingua è la grande assente anche a causa, come ammettono gli stessi docenti, di scarse conoscenze tecniche. Questo tipo di dato solleva almeno due questioni: da una parte la necessità di rendere strutturali i percorsi linguistico/musicali all'interno dell'offerta formativa affidandoli a docenti esperti di musica in team con i docenti di lingua; dall'altra la necessità di intraprendere percorsi di formazione glottodidattica finalizzati all'ampliamento dell'offerta formativa e riferiti ai docenti alfabetizzatori.

L'intervista di tipo esplorativo somministrata a una docente del Cpia BAT (Barletta-Andria-Trani) ha confermato queste deduzioni facendo emergere, inoltre, le difficoltà a "far rete": non si tratta solo di considerare i limiti oggettivi legati a scarse/nulle risorse materiali ma di valutare anche l'assenza di una rete, per così dire, di intenti per cui il dialogo con il territorio e le università (considerato che i Cpia si propongono anche come centri di ricerca, sperimentazione e sviluppo) sono ancora lontani dal realizzarsi. Un'intervista simile a quella proposta alla docente italiana è stata somministrata a un responsabile dell'Accademia Teatro Dimitri di Verscio. In questo caso i progetti linguistico-musicali si sono svolti non solo dentro le aule ma anche nei teatri, nei centri di aggregazione, nelle piazze e via dicendo, coinvolgendo tutta la cittadinanza. Naturalmente l'aspetto della condivisione e della coralità che appartiene alla realtà svizzera esaminata manca quasi completamente a quella italiana. Del resto, però, in Italia la realtà dei Cpia, intesi come luoghi di formazione delle competenze non soltanto linguistiche ma anche di cittadinanza, digitali, finanziarie degli adulti, rappresenta un elemento di pregio.

Pur tenendo conto della irriducibilità delle narrazioni legate al contesto di appartenenza, si può affermare che il confronto tra realtà differenti ha consentito di astrarre elementi di riflessione e di azione: la musica si è rivelata di fatto capace di incidere positivamente sui percorsi di formazione linguistica degli adulti stranieri; che tale processo si presta a continue revisioni, cambiamenti di prospettive e paradigmi; che il confronto delle buone pratiche favorisce l'innovazione e il miglioramento delle istituzioni e delle società; che tale miglioramento non è più derogabile.

Bibliografia

- AA.VV. (2010/1996), *Garzantina Musica*, Milano: Garzanti.
- Alberici A. (2013), *L'educazione degli adulti*, Roma: Carocci Editore.
- Alessandrini G. (1994), *Apprendere nelle organizzazioni. Processi formativi e sociologia dell'organizzazione*, Napoli: Tecnodid. In Begotti P. (2006). *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Ambrosini M. (2010), *Richiesti e respinti. L'immigrazione in Italia. Come e perché*, Milano: Il Saggiatore.
- Ambrosini M. (2014), *Non passa lo straniero? Le politiche migratorie tra sovranità nazionale e diritti umani*, Assisi: Cittadella.
- Ambrosini M. & Molina S. (2004), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino: Fondazione Giovanni Agnelli Edizioni.
- Appadurai A. (1996/2001), *Modernità in polvere. Dimensioni culturali della globalizzazione*, Roma: Meltemi.
- Augè M. (2018), *Nonluoghi*, Milano: Elèuthera.
- Balboni P. (2008/2019), *Le sfide di Babele*, Torino: Utet Libreria.
- Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano: FrancoAngeli.
- Battistini F. & Gabanelli M., *Crisi Ucraina: la Russia, le cause e il patto non scritto con gli Usa*. In Gabanelli M., a cura di, *Corriere della sera Dataroom*, 16/01/2023, testo disponibile al sito: <https://www.corriere.it/dataroom-milena-gabanelli/crisi-ucraina-russia-cause-patto-non-scritto-gli-usa/a4158628-81e1-11ec-9392-c3b5704e9a33-va.shtml> (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).
- Bauman Z. (2002), *La società sotto assedio*, Bari: Laterza.
- Bauman Z., *Nascono sui confini le nuove identità*. In *Corriere della Sera, Archivio storico*, 24 maggio 2009.
- Bauman Z. (2009), *La paura liquida*, Bari-Roma: Laterza.

- Bauman Z. (2016), *Stranieri alle porte*, Bari-Roma: Laterza.
- Bauman Z. (2018), *La luce in fondo al tunnel*, M. Marazziti e L. Riccardi, a cura di, Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo.
- Begotti P. (2006), *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Begotti P. (2007), La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS ed L2 ad adulti stranieri. *Studi di glottodidattica*, I, 2, 2007, testo disponibile al sito: <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/243>.
- Benedict R. (1934), *Pattern of Culture*, New York: Houghton Mifflin Harcourt (trad. It.: *Modelli di Cultura*, Roma-Bari: Laterza, 2010).
- Brandoni F. (2022), *I migranti ambientali, gli impatti della crisi climatica*, testo disponibile al sito: https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2022/10/Migranti-ambientali_2022.pdf (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).
- Boas F. (1911/1995), *La mente dell'uomo primitivo*, Roma-Bari: Laterza.
- Bodo S. & Cifarelli M.R. (2004), *Quando la cultura fa la differenza. Patrimonio, arti e media nella società multiculturale*, Genova: Meltemi.
- Burattini D. (2015), *Il volto indifferente dell'Europa – Intervista a Sandro Mezzadra*, testo disponibile al sito: <https://www.meltingpot.org/2015/02/il-volto-indifferente-delleuropa-intervista-a-sandro-mezzadra/> (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).
- Bounton P. (1969), *Les mécanismes d'acquisition du français langue étrangère chez l'adulte*, Paris: Klincksieck. In Begotti P. (2006), *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Cadorna M. (2009), Musica e apprendimento linguistico. Spunti di ricerca e riflessioni glottodidattiche. *SELM – Scuola e Lingue Moderne*, nn. 3-4, 2009.
- Camera dei deputati, Servizio studi, *La crisi russo-ucraina: cronologia degli avvenimenti*, Nota n° 77, 5 aprile 2016, testo disponibile al sito:

<https://documenti.camera.it/leg17/dossier/pdf/ES0460.pdf> (data ultima consultazione 24 marzo 2024).

Caon F. & Rutka S. (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia: Guerra Edizioni.

Caon F. (2009), Musica e glottodidattica: coordinate. Perché la canzone per apprendere le lingue?. *Scuola e Lingue Moderne*, 6-7, XLVII, 2009, 4-6.

Caon F. (2022), *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, testo disponibile al sito: <https://edizionicafoscarini.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-651-0/978-88-6969-651-0.pdf> (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).

Caritas Italiana & Fondazione Migrantes, a cura di (2022), *XXXI Rapporto Immigrazione 2022. Costruire il futuro con i migranti*, Todi: Tau Editore.

Centro Studi e Ricerche IDOS, a cura di (2022), *Dossier Statistico Immigrazione 2022*, Roma: Edizioni IDOS.

Castel R. & Haroche C. (2013), *Proprietà privata, proprietà sociale. Proprietà di sé. Conversazioni sulla costruzione dell'individuo moderno*, Tarantino C. & Pizzo C., a cura di (2013), Macerata: Quodlibet.

Castles S. & Miller M.J. (2013), *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*, London: Red Globe Press (trad. it.: Bonatto M., a cura di *L'era delle migrazioni. Popoli in movimento nel mondo contemporaneo* Bologna: Odoja, 2013).

Commissione delle Comunità europee (21/11/2001), *Comunicazione della Commissione. Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, testo disponibile al sito: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0678&from=ES> (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).

Commissione Europea (16 settembre 2020), Discorso sullo stato dell'Unione pronunciato dalla Presidente von der Leyen nella sessione plenaria del Parlamento Europeo, testo disponibile al sito:

https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/SPEECH_20_1655 (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).

Consiglio dell'Unione Europea, *Direttiva sulla protezione temporanea* (Direttiva 2001/55/CE del Consiglio), testo disponibile al sito: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=celex%3A32001L0055> (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).

Consiglio dell'Unione Europea (22 maggio 2018), *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01), testo disponibile al sito: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).

Council of Europe (2020), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, testo disponibile al sito: <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52> (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).

Department of Economic and Social Affairs, *Population Facts*, 2013, 2, testo disponibile al sito: https://esa.un.org/unmigration/documents/the_number_of_international_migrants.pdf (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).

Diadori P., Palermo M. & Troncarelli D. (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia: Guerra edizioni.

Di Rienzo P. (2021), *I CPIA alla prova dell'innovazione. Il riconoscimento dei crediti formativi e la certificazione delle competenze nell'istruzione degli adulti*, Roma: Anicia.

Disoteo M. (2018), *Musica e intercultura. Le diversità culturali in educazione musicale*. Milano: FrancoAngeli.

Doronzo M. (2023), *I piedi hanno sanguinato....* In AA.VV., *La panchina dei versi*, Villanova di Guidonia: Aletti Editore.

Engelke M. (2017), *Pensare come un antropologo*, Torino: Einaudi.

Eurostat (2023), *Immigration by age group, sex and citizenship*, testo disponibile al sito: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/migr_imm1ctz/default/table?lang=en (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).

Favaro G. (2017). Parole che includono. L'italiano per (non essere) stranieri. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva & A. Portera, a cura di, *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa: Edizioni ETS.

Figoni L. (2021), *Le migrazioni climatiche: rischi e sfide per le politiche di adattamento*, testo disponibile al sito: https://actionaid-it.imgix.net/uploads/2021/11/Migrazioni_Climatiche_Report_2021.pdf (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).

Fiorucci M. (2008/2011). Pedagogia, ricerca educativa e didattica interculturale: il contesto di riferimento. In M. Fiorucci, a cura di (2008/2011), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Milano: FrancoAngeli.

Fiorucci M. (2012), Gli allievi con cittadinanza non italiana e le cosiddette “seconde generazioni”. Problemi identitari e percorsi di integrazione. In D'Aniello F., a cura di (2012), *Minori stranieri. Questioni e prospettive d'accoglienza ed integrazione*. Lecce: Pensa Multimedia.

Fondazione ISMU. Iniziative e studi sulle multiethnicità, *XXVII Rapporto sulle migrazioni internazionali 2021*, 11 febbraio 2022, testo disponibile al sito: <https://www.ismu.org/xxvii-rapporto-sulle-migrazioni-2021-comunicato-stampa-11-2-2022/> (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).

Forcellini P. (2014), A Bari si parla di Europa e immigrazione, *Espresso*, testo disponibile al sito: <https://espresso.repubblica.it/attualita/2014/03/28/news/dialoghi-dell-espresso-a-bari-si-parla-di-europa-e-immigrazione-1.159037/> (data ultima consultazione: 4 gennaio 2023).

Frabboni F. & Pinto Minerva F. (2013), *Manuale di pedagogia e didattica*. Urbino: Editori Laterza.

Freddi E. (2012), Lingua e musicalità. *EL.LE*, I, 1, Marzo 2012.

Freddi G. (1974), *Gli adulti e le lingue*, Bergamo: Minerva Italica.

- Freddi G. (1990), *Azione, gioco, lingua* Padova: Liviana Editore.
- Galimberti U. (2008), *L'ospite inquietante*, Milano: Feltrinelli.
- Genovese A. (2004), *Analisi interculturale e prospettiva problematicista*. In Frabboni F. & F. Pinto Minerva, a cura di (2004), *Rivista di pedagogia e Didattica* I, 1/2, 49-53.
- Giampaolo M. & Ianni A. (2019), Cambiamento climatico e migrazioni. *Focsiv Volontari nel mondo*, testo disponibile al sito: <https://www.focsiv.it/wp-content/uploads/2020/02/BackGround-Document-n.-1-ITA-24.02.2020.pdf> (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).
- Giardina V. (2022), Non solo Ucraina. Ecco le guerre nel mondo da non dimenticare. In Agenzia Italiana per la Cooperazione allo sviluppo, a cura di (aprile 2022), *Oltremare*, testo disponibile al sito: <https://www.aics.gov.it/oltremare/articoli/pace/non-solo-ucraina-ecco-le-guerre-nel-mondo-da-non-dimenticare/> (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).
- Goffi F. (2012), L'educazione estetica per l'intercultura: un possibile contributo. In F. d'Aniello, a cura di (2012), *Minori stranieri. Questioni e prospettive d'accoglienza ed integrazione*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Hage G. (2000), *White Nation: Fantasies of White Supremacy in a Multicultural Society*, New York: Pluto Press Australia.
- Hannerz U. (1992), *Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning*, New York: Columbia University Press (trad. it.: *Complessità culturale*, Bologna: Il Mulino, 1998).
- Harris N. (2000), *Should Europe End Immigration Controls? A polemic*, in *The European Journal of Development Research*, XII, 1.
- Harris N. (2001), *I nuovi intoccabili*, Milano: Il Saggiatore.
- Hinry M. (2022), Guerra e razzismo: le tragiche storie dei migranti dall'Ucraina discriminati ai confini europei. *National Geographic*, testo disponibile al sito: <https://www.nationalgeographic.it/storia-e-civiltà/2022/03/guerra-e-razzismo-le->

tragiche-storie-dei-migranti-dallucraina-discriminati-ai-confini-europei (data ultima consultazione: 21 gennaio 2023).

Hungerbühler R. & Provenziale V. (2020), *Raccontare le migrazioni. Teatro e comunicazione interculturale*, Verscio: Accademia Teatro Dimitri.

IOM Publications Platform (2021), *World migration report 2022*, testo disponibile al sito: <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022> (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).

Knowles M. (1973/1993), *The adult learner. A neglected species*, Houston: Gulf Publishing Company (trad. it.: *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano: FrancoAngeli, 2008).

Lindeman E.C. (1926/2013), *The meaning of adult education*, Windham: Windham Press.

Loiodice I. (2019), *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*, Milano: FrancoAngeli.

Lucisano P. & Salerni A. (2021), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma: Carocci Editore.

Macioti M. Immacolata & Pugliese E. (1988), *Gli immigrati in Italia*, Bari: Laterza.

Macioti M. Immacolata & Pugliese E. (2010), *L'esperienza migratoria. Immigrati e rifugiati in Italia*, Bari: Laterza.

Mado Proverbio A. (2019), *Neuroscienze cognitive della musica. Il cervello musicale tra arte e scienza*, Bologna: Zanichelli.

Mantovani G. (2008), Comunicazione interculturale. *Psicologia contemporanea*, 207;

Manzelli P. (2014), *Cervello e linguaggio. Sintetiche osservazioni e riflessioni*, testo disponibile al sito: <http://www.edscuola.it/archivio/lre/cerling.htm> (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).

Marescotti E., a cura di (2022), *Educazione permanente e degli adulti: storia di un'idea. Interlocutori privilegiati e concetti fondativi*, Torino: UTET.

McMullen E. & Saffran J.R. (2004), Music and language: A developmental comparison. *Music Perception*, 21, 289-311.

Mezirow J. (2003), *Apprendimento e Trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina.

Mezzadra S. (2001), *Diritto di fuga. Migrazioni, cittadinanza, globalizzazione*, Verona: Ombre corte.

Mezzadra S. & Neilson B. (2014), *Confini e frontiere. La moltiplicazione del lavoro nel mondo globale*, Bologna: Il Mulino.

Miller B. (2014), *Antropologia culturale*, Milano-Torino: Pearson.

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* Direttiva Ministeriale del 27/12/2012, testo disponibile al sito: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c> (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana*, testo disponibile al sito: https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/Ida/LineeGuida_Alfabetizzazione_MIUR.pdf (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, testo disponibile al sito: https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).

Ministero dell'Istruzione e del Merito, Ufficio di statistica. (2022). *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2020/2021*, testo disponibile al sito: https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO_Stranieri_2021+%281%29.pdf/150d451a-45d2-e26f-9512-338a98c7bb1e?t=1659103036663 (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).

Mortari L., a cura di (2004), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mantova: Sometti.

Neri F. (1982), Le condizioni di vita dei lavoratori di recente immigrazione in Venezia Giulia. *Affari sociali internazionali*, 91-92.

Nettl B. (1956), *La musica nella cultura primitiva*, Cambridge: Harvard University Press.

OIM (2007), *Discussion note: Migration and the Environment*, testo disponibile al sito:

https://environmentalmigration.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1411/files/MC_INF_288.pdf (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).

Ongley P. & Pearson D. (1995), Post-1945 International Migration: New Zealand, Australia and Canada Compared. *International Migration Review*, 29(3), 765–793. <https://doi.org/10.1177/019791839502900308>.

ONU (2015). A/RES/70/1, *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September, testo disponibile al sito: <https://sdgs.un.org/2030agenda> (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).

Palidda S. (2015), 25 ANNI DI CRIMINALIZZAZIONE RAZZISTA IN EUROPA. *REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 23(45), 93-112.

Pasolini P. (1996), *Alì dagli occhi azzurri*, Milano: Garzanti.

Patel A.D. (2008), *Music, language and the brain*, Oxford: Oxford University Press (trad. it: Fossà A. & Romani M., *La musica, il linguaggio e il cervello*, Roma: Giovanni Fioriti Editore, 2018).

Polanyi M. (1958), *Personal Knowledge. Towards a post-critical Philosophy*, trad. it. *La conoscenza personale*, Milano: Rusconi Libri.

Portera A. (2020), *Manuale di pedagogia interculturale*, Bari-Roma: Laterza.

Quammen D. (2012), *Spillover*, Milano: Adelphi.

OIM (2015), *Rapporto Mondiale sulla Migrazione 2015*, testo disponibile al sito: <https://www.labsus.org/2015/11/oim-rapporto-mondiale-migrazione-2015/> (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).

Redattore sociale, *Ambrosini: Questa Europa irrazionale che accoglie i rifugiati più "accettabili"*, 03.09.2015, testo disponibile al sito https://www.redattoresociale.it/article/notiziario/ambrosini_questa_europa_irrazionale_che_accoglie_i_rifugiati_piu_accettabili_ (data ultima consultazione: 25 marzo 2024).

Rodari G. (1997), *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino: Einaudi ragazzi.

Rogers C. (1978), *Potere personale*, Roma: Astrolabio.

Sassen S. (1996), *Losing Control: Sovereignty in the Age of Globalization*, New York: Columbia University Press.

Sassen S. (2001), *Fuori controllo*, Milano: Il Saggiatore.

Sassen S. (2002), *Globalizzati e scontenti. Il destino delle minoranze nel nuovo ordine Mondiale*. Milano: Il Saggiatore.

Save the Children, (21 aprile 2022), *Crisi Ucraina-Russia: tutto quello che c'è da sapere*, testo disponibile al sito: <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/crisi-ucraina-russia-tutto-quello-che-c-e-da-sapere> (data ultima consultazione: 4 gennaio 2023).

Sayad A. (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato* (trad. it.: Palidda S., a cura di, Milano: Cortina Raffaello Editore).

Schumann J.H. (1999), *The neurobiology of affect in language*, Oxford: Blackwell.

Slevc L.R. & Miyake A. (2006), Individual differences in second language proficiency: Does musical ability matter?. *Psychological Science*, 17, 675-681.

Sloboda J.A. (1985), *The musical mind: The Cognitive Psychology of Music*, Oxford: Oxford University Press.

Soysal J. (1994), *Limits of Citizenship. Migrants and Postnational Membership in Europe*, Chicago: The University of Chicago Press.

Spaccazocchi M. (2017), I suoni e le musica: umane «abit-abilità». In Malaguti E., a cura di, *Musicalità e pratiche inclusive. Il mediatore musica fra educazione e benessere*, Trento: Erickson.

Tarozzi M. (2005), *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, Milano: La Nuova Italia.

Tylor E.B. (1871), *Il concetto di cultura. I fondamenti teorici della scienza antropologica*. In B. Miller (2014). *Antropologia culturale*, Milano-Torino: Pearson.

Tomasi L. (1988), *Immigrant Integration in the U.S.A. Still a Model for Emulation?*, comunicazione presentata al Congresso Mondiale di Sociologia di Montreal, poligrafato, Cms, New York.

Trincherò R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Bari-Roma: Laterza.

Tomatis A. (1963), *L'Oreille et le Langage*, Parigi: Éditions du Seuil.

Tuttoscuola (2022), *Largo ai CPIA, Scuole di cittadinanza e di benessere per adulti stranieri. Dieci anni 2012-2022*, testo disponibile al sito: <https://www.tuttoscuola.com/prodotto/largo-ai-cpia-scuole-di-cittadinanza-e-benessere-per-adulti-e-stranieri/> (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).

Wallerstein I.M. (1990), *Il sistema mondiale dell'economia moderna*, Bologna: Il Mulino.

World Bank (2004), *World Development Indicators*, testo disponibile al sito: <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/0-8213-5729-8> (data ultima consultazione: 24 marzo 2024).

Unicef (2022), *Emergenza UCRAINA. Guerra in Ucraina e rifugiati nei paesi di arrivo*, testo disponibile al sito: https://www.datocms-assets.com/30196/1670923196-ucraina-la-crisi-in-numeri-l-azione-dell-unicef_13-12-2022.pdf (data ultima consultazione: 16 gennaio 2023).

Vedovelli M. (2011), *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Roma: Carocci Editore.

Appendici

ALLEGATO 1

Intervista a D.

Buongiorno D. e grazie per avermi concesso questa intervista, fondamentale per il mio progetto di ricerca sul tema della migrazione. Le spiego in breve qual è il mio obiettivo. La mia tesi di dottorato di ricerca intende approfondire il tema dei percorsi di apprendimento dell'italiano L2 per migranti, con l'obiettivo principale di analizzare da un punto di vista pedagogico e didattico l'efficacia di pratiche di formazione linguistica e musicale.

Proprio per questa ragione vorrei conoscere le esperienze realizzate dalla sua Istituzione in questo ambito.

L'intervista verrà condotta in forma anonima e il contenuto della registrazione sarà utilizzato solo dalla scrivente ai fini del presente lavoro di indagine.

I concetti chiave sui quali è fondata l'intervista sono i seguenti:

1. Organizzazione dell'Istituzione di appartenenza degli intervistati;
2. Utenza;
3. Tempi e luoghi di svolgimento dei percorsi formativi;
4. Modalità formative e didattiche;
5. Ulteriori iniziative proposte;
6. Formatori;
7. Criticità e buone pratiche.

Organizzazione dell'Istituzione di afferenza degli intervistati

- 1) L'Accademia teatro Dimitri è riconosciuta dal 2006 quale Scuola universitaria affiliata alla Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana. Qual è la sua *mission*?

Buongiorno, sì... da sempre impegnati nei tradizionali compiti accademici di ricerca e formazione, oggi la nostra terza missione punta a rafforzare il dialogo tra l'università, la ricerca e le istituzioni esterne pubbliche e private.

L'apertura verso questa nuova missione è giustificata dal bisogno di ripensare l'università, valutando la necessità di innovazione in termini di apertura verso la società, la comunità e il territorio.

È una sfida impegnativa ma che abbiamo già cominciato a mettere in campo attraverso alcuni progetti come "Raccontare le migrazioni. Teatro e comunicazione interculturale per le scuole" e "Dalla mia Riva. Teatro comunitario e integrazione", entrambi riguardanti l'immigrazione.

- 2) Vuole parlarmi di questi progetti?

Il primo di cui ti posso parlare è il progetto "Raccontare le migrazioni" che si è ... che ha voluto dare voce alle esperienze di persone immigrate ed emigrate in e dal Canton Ticino.

Le storie delle persone diventate protagoniste del progetto sono state raccontate da loro stessi attraverso interviste semi-strutturate che i ricercatori hanno prodotto. La prima parte del progetto è stata quella delle interviste ... da cui abbiamo ricavato i dati e poi, per la seconda parte del progetto, abbiamo voluto mettere in scena i racconti.

Per questo tre ricercatori, che sono anche attori, sono andati in tre scuole per attivare dei laboratori di teatro e far conoscere ... per raccontare le storie agli studenti. Tra questi studenti c'erano anche quelli con retroterra migratorio.

I laboratori sono stati pensati non solo per diffondere la conoscenza delle esperienze di vita dei migranti ma anche per consentire agli studenti che hanno partecipato di raccontare le loro storie personali, le loro esperienze personali.

Alla fine ... il laboratorio si è concluso con la messa in scena di tre spettacoli teatrali a cui ha partecipato la comunità.

Il *feedback* positivo di questo progetto ci ha convinti ad andare avanti e per questo abbiamo pensato ad un altro laboratorio chiamato "DestinAzioni" che ha avuto come protagonisti svizzeri e stranieri di diversa età e provenienza. Uno spettacolo *site-specific*

ha concluso il progetto mettendo in scena storie, narrazioni legate all'idea di destino, fato, origine.

La ricerca scientifica applicata è servita anche per il progetto "Dalla mia Riva" che sostanzialmente ha messo insieme i primi due progetti ricavandone uno del tutto nuovo.

Nella prima fase c'è stata la raccolta dei testi, delle poesie, alcune interviste e aneddoti da ... relative alla gente del territorio, un territorio che è una riva ticinese, il quartiere Rivapiana di Minusio.

In un secondo momento si è passati alla raccolta delle storie e delle esperienze di un gruppo laboratorio multietnico formato da cittadini della Svizzera italiana e tedesca, Colombia, Siria e Afghanistan. Le loro storie sono state messe a confronto con quelle raccolte in precedenza ... con quelle dalla gente del luogo e si è pensato ad un laboratorio teatrale. Abbiamo contattato musicisti e attori professionisti che hanno aiutato nella terza fase a realizzare uno spettacolo chiamato "Dalla mia Riva".

Nell'ultima fase si è curata la diffusione del progetto attraverso una rassegna di eventi come ... spettacoli, dibattiti, seguiti e curati dagli stessi partecipanti al gruppo laboratorio.

Utenza

3) Capisco che si è trattato di esperienze positive che hanno riguardato una vasta utenza. Può parlarmi dell'utenza coinvolta?

Sì, sì. Sin dal primo laboratorio abbiamo avuto riscontri positivi perché la gente ha voluto partecipare con ... mettendosi in gioco, parlando di sé e dando il suo tempo. Tutti i gruppi laboratoriali puntavano sul territorio, sulla comunità, e ... non solo per far ... non solo per narrare ma anche per insegnare a stare insieme. Perciò l'utenza adulta, dei bambini, dei ragazzi, degli studenti più giovani e anche professionisti come attori e musicisti hanno fatto un buon lavoro perché alla fine si è potuto parlare di inclusione, di rispetto, di dialogo, di cittadinanza attraverso il teatro comunitario, attraverso la ricerca applicata. Perciò l'università è riuscita ad agire sul territorio.

Tempi e luoghi di svolgimento dei percorsi formativi

4) Quali i luoghi e i tempi impiegati?

Eh beh, ci sono voluti alcuni anni perché il primo progetto è partito nel 2017 e poi sono seguiti gli altri e naturalmente pensiamo che non sia finita qui.

Di solito gli incontri erano a cadenza settimanale e si svolgevano in diversi luoghi, fuori e dentro il teatro, nelle vie, sulla riva del lago e ... nelle scuole.

Modalità formative e didattiche

- 5) È evidente che il tema delle migrazioni è stato al centro di tutti i progetti e che si è cercato di insistere sulla relazione tra inclusione e società democratica. Ci sono anche dei risvolti che riguardano la formazione degli stranieri, in particolare quella linguistica L2?

Sicuramente sì. Il teatro di questi laboratori è stato anche muto perché l'arte teatrale utilizza tutti i canali comunicativi diventando per questo più efficace ... più forte ... nella diffusione dei messaggi. Il teatro parla al cuore oltre che alla mente attraverso le storie che racconta, le musiche che accompagnano quelle storie, il coinvolgimento di un gruppo che recita e che dialoga con lo spettatore.

Ma la lingua è ... la condivisione di un codice comunicativo su cui ... attraverso cui negoziare valori, idee e non solo parole, è fondamentale. Per questo si può dire che l'esperienza teatrale aiuta moltissimo a formare le competenze di L2 in maniera forte perché ... punta e riesce a coinvolgere tutta la persona calata ... in una situazione comunicativa reale.

- 6) A proposito del ruolo che la musica ha svolto in questi percorsi laboratoriali e teatrali, potrebbe approfondire la questione?

Ogni storia ha il suo ritmo e pensare ad un teatro senza la musica è come pensare ad una farfalla senza ali. Penso che nella buona riuscita dei laboratori, dei progetti, è stata determinante la musica e le canzoni come "Ritti, ritti", un canto di origine lituana, e le tante altre, sia del repertorio locale che di tutti i paesi di provenienza. Questo *melting pot* di ritmi, musica, cultura, tradizione, valori ha riguardato anche l'apprendimento della lingua. I laboratori non avevano come obiettivo principale quello della lingua ma indubbiamente hanno favorito l'apprendimento.

Gli esercizi di ritmo, di movimento e di voce mirano a far prendere coscienza del corpo e dello spazio e a preparare il terreno per un lavoro espressivo.

Ulteriori iniziative proposte

- 7) Considerato il legame fra musica e lingua, sarebbe giustificato secondo lei, proporre percorsi linguistici che non trascurino mai la musica?

Sicuramente sì. Lo scopo della ricerca è anche quello di migliorare le buone pratiche formative perché c'è sempre un filo che lega la scuola con le università. Penso anche in realtà che da noi già si faccia.

Formatori

8) Tra i protagonisti dei progetti ci sono stati professionisti preparati. Quanto peso hanno avuto secondo lei sul buon esito dei laboratori?

Ritengo fondamentale affidare ad un lavoro di squadra qualsiasi tipo di intervento. Le ricerche applicate hanno tutte messo in evidenza l'aspetto dell'inter ... interdisciplinarietà, di andare oltre la settorialità, di condividere, di mettere insieme diverse *expertise* per fare comunità.

Criticità e buone pratiche

9) Sembra tutto perfetto ma, ci sono state anche delle criticità?

Le situazioni problema rappresentano sempre l'input da cui partire e ripartire e nei progetti non è stato tanto non avere criticità, ma riuscire con metodo, ad affrontarle e superarle. Come, ad esempio, quando si è dovuto spiegare l'intento della ricerca, scontrandosi con barriere di tipo culturale e mentale, o quando abbiamo dovuto cercare i fondi per la ricerca, o per la gestione degli spazi.

ALLEGATO 2

Intervista ad A.

Buongiorno A. e grazie per avermi concesso questa intervista, fondamentale per il mio progetto di ricerca sul tema della migrazione. Le spiego in breve qual è il mio obiettivo. La mia tesi di dottorato di ricerca intende approfondire il tema dei percorsi di apprendimento dell'italiano L2 per migranti, con l'obiettivo principale di analizzare da un punto di vista pedagogico e didattico l'efficacia di pratiche di formazione linguistica e musicale.

Proprio per questa ragione vorrei conoscere le esperienze realizzate dalla sua Istituzione in questo ambito.

L'intervista verrà condotta in forma anonima e il contenuto della registrazione sarà utilizzato solo dalla scrivente ai fini del presente lavoro di indagine.

I concetti chiave sui quali è fondata l'intervista sono i seguenti:

1. Organizzazione dell'Istituzione di appartenenza degli intervistati;
2. Utente;
3. Tempi e luoghi di svolgimento dei percorsi formativi;
4. Modalità formative e didattiche;
5. Ulteriori iniziative proposte;
6. Formatori;
7. Criticità e buone pratiche.

Organizzazione dell'Istituzione di appartenenza degli intervistati

1) Buongiorno professoressa. I Centri provinciali per l'istruzione degli adulti denominati Cpia e diffusi su tutto il territorio nazionale, rappresentano un segmento della scuola statale che si occupa degli adulti in formazione. Potrebbe gentilmente descrivere l'organizzazione del Cpia di sua appartenenza?

Buongiorno a lei. Come detto i Cpia sono scuole statali che possiamo dire di recente istituzione poiché il Ministero della pubblica istruzione le ha istituite con il DPR 63 del 2012. In particolare, il Cpia BAT è stato attivato nel 2015 con sede centrale ad Andria e altre sedi associate ubicate nella BAT. In realtà l'istruzione e la formazione degli adulti oggi denominata Cpia può essere considerata come "erede" dell'ex CTP che, in orario pomeridiano, era già operativo nei vari territori ed offriva opportunità di completare il ciclo di studi per assolvere l'obbligo di istruzione. A volte serviva anche per riqualificare le proprie competenze riallineandole attraverso corsi di formazione più rispondenti ai cambiamenti del mondo del lavoro.

Utenza

2) Mi sembra di capire che si tratta di un'utenza complessa oltre che diversificata. Potrebbe specificare meglio?

Di sicuro si tratta di un'utenza particolare considerato che abbraccia lavoratori e disoccupati, locali e stranieri e comprende anche l'istruzione carceraria sia maschile che femminile. Rilasciamo titoli di studio e certificazioni. Inoltre, i Centri territoriali di istruzione agiscono come rete di servizio in stretto contatto con le istituzioni locali e territoriali pubbliche e private accreditate dalle regioni. Vengono stipulati accordi di rete per integrare i percorsi di istruzione in particolare tra primo livello corrispondente al primo ciclo, e secondo livello che è il diploma di istruzione afferente ad un istituto tecnico, professionale e artistico.

Oltre a tutto ciò i Cpia si occupano di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana ed attestano i livelli di conoscenza linguistica L2 come previsto dal Quadro comune europeo elaborato dal Consiglio d'Europa.

Tempi e luoghi di svolgimento dei percorsi formativi

3) Quali sono i tempi e i luoghi destinati allo svolgimento delle attività?

Partiamo dai luoghi che rappresentano un punto debole per la maggior parte delle sedi associate poiché quasi sempre si tratta di condividere le aule occupate al mattino dai ragazzi di altri segmenti scolastici. L'intera attività dei Cpia deve essere perciò pensata e svolta di pomeriggio nelle fasce orarie più consone alle esigenze dell'utenza.

Iniziative di ampliamento dell'offerta formativa del tipo laboratoriale o per la partecipazione a progetti di formazione possono essere invece organizzate in diverse fasce orarie secondo le esigenze del contesto culturale, economico e sociale di

riferimento. Le attività in aula e quelle fuori contribuiscono a raggiungere il numero di ore necessario per ottenere la certificazione ed è fissato per legge a seconda del percorso considerato.

Modalità formative e didattiche

4) Facciamo focus sui percorsi destinati agli studenti stranieri iscritti presso la sede di sua competenza. Quali aspetti metodologico/didattici evidenzierebbe?

I percorsi formativi attivati per gli immigrati tra cui rifugiati e richiedenti asilo, devono tener conto della persona e delle sue competenze complessive. Per questo a mio parere l'accoglienza e la definizione del patto formativo individuale che equivale ad una parte del percorso, alla cui definizione partecipano gli stessi ragazzi, rappresenta senz'altro una fase delicata. Questa fase, peraltro, coincide con il riconoscimento e la certificazione delle competenze iniziali che, a loro volta, stabiliscono il livello di partenza. Ciò vuol dire ad esempio, che se il livello linguistico di partenza è pre-A1, verrà programmato il raggiungimento del successivo livello A1. A volte è necessario pensare anche ad attività di rinforzo e di messa a livello. Aggiungo inoltre che da un punto di vista metodologico/didattico, secondo la mia esperienza, risultano molto efficaci le attività laboratoriali e per gruppi di livello e che va evitato a tutti i costi qualsiasi approccio di tipo trasmissivo. Al contrario, risulta più efficace procedere per nuclei tematici a partire dall'individuazione delle loro esigenze che è possibile fare emergere attraverso l'uso frequente del *brainstorming*, dello *storytelling*, o in situazioni comunicative "libere" incoraggiate all'interno del *circle time* oppure *focus group*.

Gli studenti sono spesso giovanissimi e oltre a dover imparare la lingua, necessitano di un sostegno, un vero e proprio aiuto per risolvere problemi reali che hanno a che fare principalmente con i documenti, la casa, il lavoro, la costruzione identitaria, la relazione con la gente del posto e via dicendo. Le cose si complicano certamente quando si tratta di ragazzi e ragazze di nuovo ingresso per cui diventa fondamentale servirsi di tutti i linguaggi disponibili in maniera trasversale e transdisciplinare per incoraggiare la comunicazione.

Ulteriori iniziative proposte

5) Approfondiamo questo aspetto considerando in modo particolare il binomio lingua-musica. Ha avuto esperienze a riguardo di cui intende parlare?

Ritengo che tutte le espressioni artistiche e culturali, dal disegno alla recitazione, dalla poesia alla musica, dal cinema alla cucina, possano significativamente concorrere all'apprendimento della lingua L2. Per quanto riguarda la mia esperienza posso dire di essermi appropriata di queste forme comunicative molte volte, utilizzandole sia per attività di laboratorio che durante l'esecuzione delle attività programmate.

Alcune canzoni del repertorio italiano sono di grande stimolo all'insegnamento della L2. Per parlare delle azioni routinarie, ad esempio, si può ricorrere al "Gioca Jouer" di Cecchetto. Il testo, infatti, aiuta ad introdurre e/o consolidare l'acquisizione dei verbi/azione più comuni come dormire, mangiare, ecc. Essendo facilmente mimabile può essere compreso anche da chi parla poco o niente l'italiano. Può rappresentare, inoltre, un modo divertente per parlare di sé e delle proprie abitudini al gruppo. Continuando con gli esempi, ancora uno spunto può venire dalla canzone "La Compagnia" scritta da Mogol ed interpretata, tra gli altri, da Battisti che si presta al consolidamento dei verbi riflessivi più comuni del tipo mi sono alzato, mi son vestito ecc.

Il tema di quella canzone suggerisce, poi, una riflessione sulle emozioni e spesso l'ascolto sblocca ricordi ed emozioni che rimandano alle abitudini ed ai costumi dei paesi di provenienza. Questo vale anche per "La Gatta" del cantautore Gino Paoli o "Che Sarà" interpretata dai Ricchi e Poveri, utili incipit per introdurre temi sulla cittadinanza e per riflettere su questioni sociali.

"Io non sono razzista ma..." di Willie Peyote ben si presta, per citarne ancora una, a riflettere sul grado d'inclusione percepita dai giovani studenti e studentesse.

Naturalmente i ragazzi, specie se più linguisticamente competenti, vengono sempre invitati a presentare anche il repertorio musicale e culturale di origine e gli viene chiesto di dividerlo nella maniera che ritengono più opportuna: si attiva, così, un interessante processo di ibridazione e di meticciamento che rende tutti più vicini.

Tutte queste attività hanno avuto una ricaduta significativa anche sulla formazione civica cui è destinata una quota oraria della formazione degli studenti e delle studentesse.

6) In che modo lo stimolo sonoro è, secondo lei, in grado di agire sull'apprendimento? Beh! Premesso che quella che posso riferire è una considerazione basata sull'esperienza personale che, se pur pluriennale, resta comunque circoscritta e, semmai, ridotta al confronto con i colleghi alfabetizzatori, penso che si possa sostenere senza dubbio che gli input musicali siano in grado di migliorare gli esiti dell'apprendimento in classi multilingue e multiculturali.

La formazione professionale compiuta nel corso del tempo mi ha consentito di aggiornare conoscenze e competenze sull'insegnamento dell'italiano L2 e mi riferisco, in particolare, alle ricerche in sociolinguistica, psicolinguistica e glottodidattica con esplicito richiamo ai processi di mediazione e negoziazione linguistica.

La competenza comunicativa in classe è data prevalentemente dal docente e dai libri. Perciò mi sono spesso chiesta: quali e quante parole bisogna scegliere per rappresentare situazioni comunicative complete e in grado di replicare la realtà? Quali approcci funzionano meglio? Ancora oggi, nella pratica linguistica, l'insegnamento-apprendimento passa per lo più attraverso il metodo grammaticale-traduttivo anche se potenzialmente orientato verso lo scambio comunicativo autentico. Detto in altri termini, nel programmare le attività, si ricercano tecniche proattive, ancora più efficaci di quelle reattive ed in grado di agire sugli input e sulle loro modificazioni. Per fare un esempio funziona bene un'attività in cui il docente propone prima l'ascolto di una registrazione di rumori di casa (relativi, ad esempio, all'ambiente cucina) e, attraverso, un brainstorming, suggerisce, poi, d'indovinare ambiente ed azioni. E, quando dico bene, mi riferisco alle competenze lessicali e grammaticali che questo tipo di attività sono in grado di migliorare come dimostrano i risultati ottenuti dalla classe a seguito di feedback a conclusione del percorso.

Non a caso mi soffermo sull'oralità in modo particolare e sull'approccio di tipo costruttivista, esperienziale che mette da parte il modello 'emittente-ricevente-messaggio' e fa posto alla ricerca insieme, di co-costruzione dei significati. In questo caso la musica, l'arte, la visione filmica e cinematografica, l'esperienza sul campo, in una parola... tutto ciò che tiene conto dei fattori relazionali e sociali oltre che cognitivi, serve a sviluppare competenze linguistico-comunicative di successo. Per questa ragione si può ritenere, a mio parere, che le attività linguistico-musicali di tipo strutturale e laboratoriale influiscono nell'apprendimento nella misura in cui lo rendono "forte", "vivo", pulsante e contribuiscono a sviluppare un tipo di insegnamento/apprendimento non alternativo a quello tradizionale ma di integrazione e di completamento di quest'ultimo.

Formatori

7) Pensa che questo tipo di esperienze possa giustificare la messa a sistema di percorsi di formazione linguistica e musicale, incardinandoli nel Patto formativo individuale?

Direi che pensare di sostanziare l'offerta formativa attraverso percorsi musicali strutturati, dando sistematicità agli interventi, sia fortemente auspicabile. Ciò si inserisce,

contribuendo a determinarlo, all'interno del processo innovativo di sperimentazione e ricerca continua che è un'altra delle *mission* di questo segmento di scuola. Infatti, c'è l'aspetto della ricerca rappresentandosi i Cpia come centri di innovazione, sperimentazione e sviluppo in materia di istruzione degli adulti. Naturalmente, interventi qualificati richiedono formatori preparati che vanno ricercati tra i professionisti del campo. I formatori non possono essere tuttologi e perciò si dovrebbe pensare ad un team che lavori congiuntamente ed efficacemente e che accanto agli alfabetizzatori comprenda i mediatori linguistici, i docenti di musica e le altre professionalità del caso.

Criticità e buone pratiche

8) Quali ostacoli intravede rispetto all'attivazione di questo tipo di innovazione?

È evidente che parlare di impiego di risorse umane e materiali, in Italia, in questo tempo di forte crisi sociale, economica, morale, potrebbe apparire utopico e, direi, irrealizzabile! Tuttavia, accontentandoci di alcune piccole pratiche ad oggi, è possibile perlomeno attivare laboratori teatrali e musicali aprendosi al territorio e coinvolgendo anche le istituzioni private di buona volontà e sani principi e poi, come si dice ... ad maiora!

ALLEGATO 3

Il questionario

La musica nei CPIA: ripensare il processo di inclusione culturale e linguistica degli immigrati

Il presente questionario intende indagare l'efficacia dei percorsi di alfabetizzazione della lingua italiano L2, rivolti agli studenti stranieri e individuarne eventuali margini di miglioramento anche attraverso l'utilizzo di altre forme di linguaggio, come quello musicale.

*Campo obbligatorio

1. Nome istituzione e codice meccanografico *

Contesto

2. Quanti sono gli studenti che hanno frequentato il CPIA nell'anno scolastico 2021/2022? *

3. Quanti sono gli studenti con cittadinanza non italiana che hanno frequentato il CPIA nell'anno scolastico 2021/2022? *

4. Quali sono i Paesi di provenienza degli studenti con cittadinanza non italiana che hanno frequentato il CPIA nell'anno scolastico 2021/2022? *

5. Quanti sono gli studenti di genere maschile con cittadinanza non italiana che hanno frequentato il CPIA nell'a.s.2021/2022? *

6. Quanti sono gli studenti di genere femminile con cittadinanza non italiana che hanno frequentato il CPIA nell'a.s.2021/2022? *

7. Quanti sono gli studenti non binari con cittadinanza non italiana che hanno frequentato il CPIA nell'a.s.2021/2022? *

8. Quanti studenti con cittadinanza non italiana frequentanti il CPIA dichiarano di avere un'età inferiore a 18 anni? *

Contrassegna solo un ovale.

- Meno del 10%
- Tra il 10% e il 30%
- Tra il 30% e il 50%
- Tra il 50% e il 70%
- Tra il 70% e il 90%
- Tra il 90% e il 100%

9. Quanti tra gli studenti frequentanti il CPIA nell'a.s. 2021/2022 dichiarano di avere un impiego lavorativo stabile o transitorio? *

Contrassegna solo un ovale.

- Meno del 10%
- Tra il 10% e il 30%
- Tra il 30% e il 50%

- Tra il 50% e il 70%
- Tra il 70% e il 90%
- Tra il 90% e il 100%

10. Quanti tra coloro che dichiarano di avere un impiego stabile o transitorio posseggono cittadinanza non italiana? *

Contrassegna solo un ovale.

- Meno del 10%
- Tra il 10% e il 30%
- Tra il 30% e il 50%
- Tra il 50% e il 70%
- Tra il 70% e il 90%
- Tra il 90% e il 100%

11. Quanti studenti con cittadinanza non italiana frequentati il CPIA nell'a.s. 2021/2022 dichiarano di non essere per nulla alfabetizzati? *

Contrassegna solo un ovale.

- Meno del 10%
- Tra il 10% e il 30%
- Tra il 30% e il 50%
- Tra il 50% e il 70%
- Tra il 70% e il 90%
- Tra il 90% e il 100%

12. Quanti studenti con cittadinanza non italiana frequentanti il CPIA nell'a.s. 2021/2022 dichiarano di avere una formazione pregressa di base (corrispondente alla scuola secondaria di primo grado)? *

Contrassegna solo un ovale.

- Meno del 10%
- Tra il 10% e il 30%
- Tra il 30% e il 50%

- Tra il 50% e il 70%
- Tra il 70% e il 90%
- Tra il 90% e il 100%

13. Quanti studenti con cittadinanza non italiana frequentanti il CPIA nell'a.s. 2021/2022 dichiarano di avere una formazione pregressa di livello avanzato (corrispondente alla scuola secondaria di secondo grado o laurea di primo e secondo livello)? *

Contrassegna solo un ovale.

- Meno del 10%
- Tra il 10% e il 30%
- Tra il 30% e il 50%
- Tra il 50% e il 70%
- Tra il 70% e il 90%
- Tra il 90% e il 100%

14. Quanti studenti con cittadinanza non italiana frequentanti il CPIA nell'a.s. 2021/2022 dichiarano di volersi stabilire definitivamente in Italia? *

Contrassegna solo un ovale.

- Meno del 10%
- Tra il 10% e il 30%
- Tra il 30% e il 50%
- Tra il 50% e il 70%
- Tra il 70% e il 90%
- Tra il 90% e il 100%

15. Quanti studenti con cittadinanza non italiana frequentanti il CPIA nell'a.s. 2021/2022 dichiarano di conoscere altre lingue oltre alla propria lingua madre? *

Contrassegna solo un ovale.

- Meno del 10%
- Tra il 10% e il 30%

- Tra il 30% e il 50%
- Tra il 50% e il 70%
- Tra il 70% e il 90%
- Tra il 90% e il 100%

Percorsi di alfabetizzazione italiano L2

16. Quanti percorsi ordinamentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana sono stati attivati nell'anno scolastico 2021/2022? *

17. Da quanti studenti è formato, in media, ogni gruppo classe di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiano L2? *

18. Quanti studenti hanno portato a termine il percorso acquisendo la certificazione linguistica di livello pre-A1? *

Contrassegna solo un ovale.

- Meno del 10%
- Tra il 10% e il 30%
- Tra il 30% e il 50%
- Tra il 50% e il 70%
- Tra il 70% e il 90%
- Tra il 90% e il 100%

19. Quanti studenti hanno portato a termine il percorso acquisendo la certificazione linguistica di livello A1/A2? *

Contrassegna solo un ovale.

- Meno del 10%
- Tra il 10% e il 30%
- Tra il 30% e il 50%
- Tra il 50% e il 70%

- Tra il 70% e il 90%
- Tra il 90% e il 100%

20. Quanti studenti hanno portato a termine il percorso acquisendo la certificazione linguistica di livelli successivi? *

Contrassegna solo un ovale.

- Meno del 10%
- Tra il 10% e il 30%
- Tra il 30% e il 50%
- Tra il 50% e il 70%
- Tra il 70% e il 90%
- Tra il 90% e il 100%

21. Quanti studenti hanno abbandonato il percorso? *

Contrassegna solo un ovale.

- Meno del 10%
- Tra il 10% e il 30%
- Tra il 30% e il 50%
- Tra il 50% e il 70%
- Tra il 70% e il 90%
- Tra il 90% e il 100%

22. Quali metodologie didattiche sono state utilizzate dai docenti per l'insegnamento/apprendimento della lingua italiano L2? *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Cooperative Learning
- Classi aperte
- Gruppi di livello
- Flipped Classroom
- Altro _____

23. Sono stati previsti negli ultimi cinque anni percorsi che, attraverso l'utilizzo del linguaggio musicale (ritmica, canto, uso degli strumenti), fornissero potenziamento e sostegno all'insegnamento/apprendimento della lingua italiano L2? *

Contrassegna solo un ovale.

Si

No

Laboratori musicali

24. Tali percorsi sono stati previsti in orario curricolare o extra-curricolare?

Contrassegna solo un ovale.

Curricolare

Extra-curricolare

25. Tali percorsi sono stati completati?

Contrassegna solo un ovale.

Si

No

26. Se no, perché?

27. Per organizzare tali percorsi sono state utilizzate risorse umane interne o esterne?

Contrassegna solo un ovale.

Interne

Esterne

Altro

28. Tali percorsi hanno richiesto l'acquisto di materiale specifico da parte della scuola?

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
- No, il percorso non richiedeva l'utilizzo di materiale specifico
- No, la scuola era già in possesso del materiale necessario

29. Quale tipo di repertorio musicale è stato utilizzato nell'ambito di questi percorsi?

30. È stato registrato un aumento del numero di certificazioni rilasciate rispetto all'anno precedente?

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
- No

31. Se sì, pensa che l'aumento possa essere stato determinato dai percorsi musicali attivati?

- Sì
- No
- In parte

32. Gli obiettivi preposti a inizio percorso possono dirsi raggiunti?

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
- No
- In parte

33. Secondo lei i partecipanti hanno tratto beneficio da tali percorsi?

Contrassegna solo un ovale.

- Si
 No
 In parte

34. Secondo lei i frequentanti sono stati soddisfatti di aver partecipato a tali percorsi?

Contrassegna solo un ovale.

- Si
 No
 In parte

35. Riorganizzerebbe tali percorsi?

Contrassegna solo un ovale.

- Si
 No

L'inclusione scolastica

36. È stata condotta un'analisi dei bisogni formativi degli studenti (eventualmente anche attraverso la mediazione linguistica)? *

Contrassegna solo un ovale.

- Si
 No

37. Se si, come?

38. Il patto formativo, oltre a tenere conto dell'alfabetizzazione italiano L2, considera i bisogni dello studente/studentessa inseriti in un contesto sociale e di lavoro? *

Contrassegna solo un ovale.

- Si
 No
 In parte

39. Sono state realizzate attività di orientamento in uscita rivolte agli studenti? *

Contrassegna solo un ovale.

- Si
 No

40. Se sì, quali?

41. Sono state realizzate azioni finalizzate all'inclusione scolastica degli studenti con cittadinanza non italiana? *

Contrassegna solo un ovale.

- Si
 No

42. Se sì, quali?

43. La musica è mai stata utilizzata come strumento per favorire l'inclusione scolastica degli studenti con cittadinanza non italiana? *

Contrassegna solo un ovale.

Si

No

44. Se si, come?

45. Sono state realizzate attività di formazione rivolte al personale per sensibilizzare al tema della diversità, dell'inclusione e al superamento di stereotipi e pregiudizi? *

Contrassegna solo un ovale.

Si

No

46. Se si, quali?

47. Secondo lei gli studenti si sentono inclusi nell'ambiente scolastico? *

Contrassegna solo un ovale.

- Si
- No
- In parte

48. Secondo lei gli studenti percepiscono le attività del CPIA come inclusive? *

Contrassegna solo un ovale.

- Si
- No
- In parte

Conclusioni

49. Quali sono le priorità e le azioni future di miglioramento del CPIA? *

ALLEGATO 4

Codebook

Domanda del questionario	Etichetta variabile	Nome della variabile	Codifica	Etichetta modalità di risposte	Lunghezza campo/ cifre decimali	Natura della variabile/scala
1. Quanti sono gli studenti che hanno frequentato il CPIA nell' a.s. 2021/2022?	Numero studenti	D 1	Da 363 a 3286 0	Inserire numero studenti 0: omissione	Da 1 a 4	Di rapporti
2. Quanti sono gli studenti con cittadinanza non italiana che hanno frequentato il CPIA nell' a.s. 2021/2022?	Numero studenti stranieri	D 2	Da 352 a 2960 0	Inserire numeri studenti stranieri 0: omissione	Da 1 a 4	Di rapporti
3. Quanti sono gli studenti di genere maschile con cittadinanza non italiana che hanno frequentato il CPIA nell' a.s. 2021/2022?	Genere maschile	D 3	Da 165 a 1700 0	Inserire numero studenti genere maschile 0: omissione	Da 1 a 4	Di rapporti

4. Quanti sono gli studenti di genere femminile con cittadinanza non italiana che hanno frequentato il CPIA nell' a.s. 2021/2022?	Genere femminile	D 4	Da 119 a 1357 0	Inserire numero studenti genere femminile 0: omissione	Da 1 a 4	Di rapporti
5. Quanti sono gli studenti non binari con cittadinanza non italiana che hanno frequentato il CPIA nell' a.s. 2021/2022?	Genere non binario	D 5	Da 0 a 7 9	Inserire numero studenti genere non binario 9: omissione	1	Di rapporti
6. Quanti studenti con cittadinanza non italiana frequentanti il CPIA dichiarano di avere un'età inferiore a 18 anni? <input type="radio"/> Meno del 10% <input type="radio"/> Tra il 10% e il 30% <input type="radio"/> Tra il 30% e il 50% <input type="radio"/> Tra il 50% e il 70% <input type="radio"/> Tra il 70% e il 90% <input type="radio"/> Tra il 90% e il 100%	Età	D 6	1 2 3 4 5 6 7	1: Meno del 10% 2: Tra il 10% e il 30% 3: Tra il 30% e il 50% 4: Tra il 50% e il 70% 5: Tra il 70% e il 90% 6: Tra il 90% e il 100% 7: omissione	1	Ordinale
7. Quanti tra gli studenti frequentanti il CPIA nell'a.s. 2021/2022 dichiarano di avere un impiego lavorativo stabile o transitorio? <input type="radio"/> Meno del 10% <input type="radio"/> Tra il 10% e il 30% <input type="radio"/> Tra il 30% e il 50%	Impiego	D 7	1 2 3 4 5 6 7	1: Meno del 10% 2: Tra il 10% e il 30% 3: Tra il 30% e il 50% 4: Tra il 50% e il 70% 5: Tra il 70% e il 90% 6: Tra il 90% e il 100% 7: omissione	1	Ordinale

<input type="radio"/> Tra il 50% e il 70% <input type="radio"/> Tra il 70% e il 90% <input type="radio"/> Tra il 90% e il 100%						
<p>8. Quanti tra coloro che dichiarano di avere un impiego stabile o transitorio posseggono cittadinanza non italiana?</p> <input type="radio"/> Meno del 10% <input type="radio"/> Tra il 10% e il 30% <input type="radio"/> Tra il 30% e il 50% <input type="radio"/> Tra il 50% e il 70% <input type="radio"/> Tra il 70% e il 90% <input type="radio"/> Tra il 90% e il 100%	<p>Impiego studenti stranieri</p>	<p>D 8</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7</p>	<p>1: Meno del 10% 2: Tra il 10% e il 30% 3: Tra il 30% e il 50% 4: Tra il 50% e il 70% 5: Tra il 70% e il 90% 6: Tra il 90% e il 100% 7: omissione</p>	<p>1</p>	<p>Ordinale</p>
<p>9. Quanti studenti con cittadinanza non italiana frequentati il CPIA nell'a.s. 2021/2022 dichiarano di non essere per nulla alfabetizzati?</p> <input type="radio"/> Meno del 10% <input type="radio"/> Tra il 10% e il 30% <input type="radio"/> Tra il 30% e il 50% <input type="radio"/> Tra il 50% e il 70% <input type="radio"/> Tra il 70% e il 90% <input type="radio"/> Tra il 90% e il 100%	<p>Studenti non alfabetizzati</p>	<p>D 9</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7</p>	<p>1: Meno del 10% 2: Tra il 10% e il 30% 3: Tra il 30% e il 50% 4: Tra il 50% e il 70% 5: Tra il 70% e il 90% 6: Tra il 90% e il 100% 7: omissione</p>	<p>1</p>	<p>Ordinale</p>

<p>10. Quanti studenti con cittadinanza non italiana frequentanti il CPIA nell'0'a.s. 2021/2022 dichiarano di avere una formazione pregressa di base (corrispondente alla scuola secondaria di primo grado)?</p> <p><input type="radio"/> Meno del 10%</p> <p><input type="radio"/> Tra il 10% e il 30%</p> <p><input type="radio"/> Tra il 30% e il 50%</p> <p><input type="radio"/> Tra il 50% e il 70%</p> <p><input type="radio"/> Tra il 70% e il 90%</p> <p><input type="radio"/> Tra il 90% e il 100%</p>	<p>Studenti con formazione di base</p>	<p>D 10</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7</p>	<p>1: Meno del 10%</p> <p>2: Tra il 10% e il 30%</p> <p>3: Tra il 30% e il 50%</p> <p>4: Tra il 50% e il 70%</p> <p>5: Tra il 70% e il 90%</p> <p>6: Tra il 90% e il 100%</p> <p>7: omissione</p>	<p>1</p>	<p>Ordinale</p>
<p>11. Quanti studenti con cittadinanza non italiana frequentanti il CPIA nell'a.s. 2021/2022 dichiarano di avere una formazione pregressa di livello avanzato (corrispondente alla scuola secondaria di secondo grado o laurea di primo e secondo livello)?</p> <p><input type="radio"/> Meno del 10%</p> <p><input type="radio"/> Tra il 10 e il 30%</p> <p><input type="radio"/> Tra il 30% e il 50%</p> <p><input type="radio"/> Tra il 50% e il 70%</p> <p><input type="radio"/> Tra il 70% e il 90%</p> <p><input type="radio"/> Tra il 90% e il 100%</p>	<p>Studenti con formazione livello avanzato</p>	<p>D 11</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7</p>	<p>1: Meno del 10%</p> <p>2: Tra il 10% e il 30%</p> <p>3: Tra il 30% e il 50%</p> <p>4: Tra il 50% e il 70%</p> <p>5: Tra il 70% e il 90%</p> <p>6: Tra il 90% e il 100%</p> <p>7: omissione</p>	<p>1</p>	<p>Ordinale</p>

<p>12. Quanti studenti con cittadinanza non italiana frequentanti il CPIA nell'a.s. 2021/2022 dichiarano di volersi stabilire definitivamente in Italia?</p> <p><input type="radio"/> Meno del 10%</p> <p><input type="radio"/> Tra il 10% e il 30%</p> <p><input type="radio"/> Tra il 30% e il 50%</p> <p><input type="radio"/> Tra il 50% e il 70%</p> <p><input type="radio"/> Tra il 70% e il 90%</p> <p><input type="radio"/> Tra il 90% e il 100%</p>	<p>Studenti con stabilizzazione definitiva in Italia</p>	<p>D 12</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7</p>	<p>1: Meno del 10%</p> <p>2: Tra il 10% e il 30%</p> <p>3: Tra il 30% e il 50%</p> <p>4: Tra il 50% e il 70%</p> <p>5: Tra il 70% e il 90%</p> <p>6: Tra il 90% e il 100%</p> <p>7: omissione</p>	<p>1</p>	<p>Ordinale</p>
<p>13. Quanti studenti con cittadinanza non italiana frequentanti il CPIA nell'a.s. 2021/2022 dichiarano di conoscere altre lingue oltre alla propria lingua madre?</p> <p><input type="radio"/> Meno del 10%</p> <p><input type="radio"/> Tra il 10% e il 30%</p> <p><input type="radio"/> Tra il 30% e il 50%</p> <p><input type="radio"/> Tra il 50% e il 70%</p> <p><input type="radio"/> Tra il 70% e il 90%</p> <p><input type="radio"/> Tra il 90% e il 100%</p>	<p>Lingue parlate</p>	<p>D 13</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7</p>	<p>1: Meno del 10%</p> <p>2: Tra il 10% e il 30%</p> <p>3: Tra il 30% e il 50%</p> <p>4: Tra il 50% e il 70%</p> <p>5: Tra il 70% e il 90%</p> <p>6: Tra il 90% e il 100%</p> <p>7: omissione</p>	<p>1</p>	<p>Ordinale</p>
<p>14. Quanti percorsi ordinamentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana sono stati attivati nell'anno scolastico 2021/2022?</p>	<p>Numero percorsi attivati</p>	<p>D 14</p>	<p>Da 2 a 232 0</p>	<p>Inserire numero percorsi attivati</p> <p>0: omissione</p>	<p>Da 1 a 3</p>	<p>Di rapporti</p>

15. Da quanti studenti è formato, in media, ogni gruppo classe di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiano L2?	Gruppo classe	D 15	Da 6 a 40 0	Inserire numero studenti gruppo classe 0: omissione	Da 1 a 2	Di rapporti
16. Quanti studenti hanno portato a termine il percorso acquisendo la certificazione linguistica di livello pre-A1? <input type="radio"/> Meno del 10% <input type="radio"/> Tra il 10% e il 30% <input type="radio"/> Tra il 30% e il 50% <input type="radio"/> Tra il 50% e il 70% <input type="radio"/> Tra il 70% e il 90% <input type="radio"/> Tra il 90% e il 100%	Certificazioni livello pre-A1 rilasciate	D 16	1 2 3 4 5 6 7	1: Meno del 10% 2: Tra il 10% e il 30% 3: Tra il 30% e il 50% 4: Tra il 50% e il 70% 5: Tra il 70% e il 90% 6: Tra il 90% e il 100% 7: omissione	1	Ordinale
17. Quanti studenti hanno portato a termine il percorso acquisendo la certificazione linguistica di livello A1/A2? <input type="radio"/> Meno del 10% <input type="radio"/> Tra il 10% e il 30% <input type="radio"/> Tra il 30% e il 50% <input type="radio"/> Tra il 50% e il 70% <input type="radio"/> Tra il 70% e il 90% <input type="radio"/> Tra il 90% e il 100%	Certificazioni livello A1/A2 rilasciate	D 17	1 2 3 4 5 6 7	1: Meno del 10% 2: Tra il 10% e il 30% 3: Tra il 30% e il 50% 4: Tra il 50% e il 70% 5: Tra il 70% e il 90% 6: Tra il 90% e il 100% 7: omissione	1	Ordinale
18. Quanti studenti hanno portato a termine il percorso acquisendo la certificazione linguistica di livelli successivi?	Certificazioni di livelli successivi rilasciate	D 18	1 2	1: Meno del 10% 2: Tra il 10% e il 30% 3: Tra il 30% e il 50%	1	Ordinale

<input type="radio"/> Meno del 10% <input type="radio"/> Tra il 10% e il 30% <input type="radio"/> Tra il 30% e il 50% <input type="radio"/> Tra il 50% e il 70% <input type="radio"/> Tra il 70% e il 90% <input type="radio"/> Tra il 90% e il 100%			3 4 5 6 7	4: Tra il 50% e il 70% 5: Tra il 70% e il 90% 6: Tra il 90% e il 100% 7: omissione		
19. Quanti studenti hanno abbandonato il percorso? <input type="radio"/> Meno del 10% <input type="radio"/> Tra il 10% e il 30% <input type="radio"/> Tra il 30% e il 50% <input type="radio"/> Tra il 50% e il 70% <input type="radio"/> Tra il 70% e il 90% <input type="radio"/> Tra il 90% e il 100%	Tasso di abbandono	D 19	1 2 3 4 5 6 7	1: Meno del 10% 2: Tra il 10% e il 30% 3: Tra il 30% e il 50% 4: Tra il 50% e il 70% 5: Tra il 70% e il 90% 6: Tra il 90% e il 100% 7: omissione	1	Ordinale
20. Quali metodologie didattiche sono state utilizzate dai docenti per l'insegnamento/apprendimento della lingua italiano L2? <input type="radio"/> Cooperative Learning <input type="radio"/> Classi aperte <input type="radio"/> Gruppi di livello <input type="radio"/> Flipped classroom <input type="radio"/> Altro	Metodologie didattiche adottate	D 20	1 2 3 4 5 9	1: Cooperative Learning 2: Classi aperte 3: Gruppi di livello 4: Flipped classroom 5: Altro 9: Omissione	1	Nominale

<p>21. Sono stati previsti negli ultimi cinque anni percorsi che, attraverso l'utilizzo del linguaggio musicale (ritmica, canto, uso degli strumenti), fornissero potenziamento e sostegno all'insegnamento/apprendimento della lingua italiano L2?</p> <p><input type="radio"/> Si</p> <p><input type="radio"/> No</p>	<p>Utilizzo linguaggio musicale</p>	<p>D 21</p>	<p>1 2 9</p>	<p>1: Si 2: No 9: Omissione</p>	<p>1</p>	<p>Nominale</p>
<p>22. Tali percorsi sono stati previsti in orario curricolare o extra-curricolare?</p> <p><input type="radio"/> Curricolare</p> <p><input type="radio"/> Extra-curricolare</p>	<p>Orario di svolgimento percorsi musicali</p>	<p>D 22</p>	<p>1 2 9</p>	<p>1: Curricolare 2: Extra-curricolare 9: Omissione</p>	<p>1</p>	<p>Nominale</p>
<p>23. Tali percorsi sono stati completati?</p> <p><input type="radio"/> Si</p> <p><input type="radio"/> No</p>	<p>Completamento dei percorsi</p>	<p>D 23</p>	<p>1 2 9</p>	<p>1: Si 2: No 9: Omissione</p>	<p>1</p>	<p>Nominale</p>
<p>24. Se no, perché?</p>	<p>Motivazioni interruzioni</p>	<p>D 24</p>	<p>1 2 9</p>	<p>1: Pochi iscritti 2: In corso 9: Omissione</p>	<p>1</p>	<p>Nominale</p>
<p>25. Per organizzare tali percorsi sono state utilizzate risorse umane interne o esterne?</p> <p><input type="radio"/> interne</p> <p><input type="radio"/> esterne</p> <p><input type="radio"/> altro</p>	<p>Risorse utilizzate</p>	<p>D 25</p>	<p>1 2 3 9</p>	<p>1: Interne 2: Esterne 3: Altro 9: Omissione</p>	<p>1</p>	<p>Nominale</p>

<p>26. Tali percorsi hanno richiesto l'acquisto di materiale specifico da parte della scuola?</p> <p><input type="radio"/> Si</p> <p><input type="radio"/> No, il percorso non richiedeva l'utilizzo di materiale specifico</p> <p><input type="radio"/> No, la scuola era già in possesso del materiale necessario</p>	Materiale utilizzato	D 26	1 2 3 9	<p>1: Si</p> <p>2: No, il percorso non richiedeva l'utilizzo di materiale specifico</p> <p>3: No, la scuola era già in possesso del materiale necessario</p> <p>9: Omissione</p>	1	Nominale
<p>27. Quale tipo di repertorio musicale è stato utilizzato nell'ambito di questi percorsi?</p>	Repertorio musicale usato	D 27	1 2 3 4 5 6 7 8 9	<p>1: Canti popolari</p> <p>2: Musica etnica</p> <p>3: Musica classica</p> <p>4: Musica gospel</p> <p>5: Ritmica</p> <p>6: Canzoni</p> <p>7: Musica pop</p> <p>8: Musica rap</p> <p>9: Omissione</p>	1	Nominale
<p>28. È stato registrato un aumento del numero di certificazioni rilasciate rispetto all'anno precedente?</p> <p><input type="radio"/> Si</p>	Aumento numero certificazioni rilasciate	D 28	1 2 9	<p>1: Si</p> <p>2: No</p> <p>9: Omissione</p>	1	Nominale

<input type="radio"/> No						
29. Se sì, pensi che l'aumento possa essere stato determinato dai percorsi musicali attivati? <input type="radio"/> Sì <input type="radio"/> No <input type="radio"/> in parte	Correlazione certificazioni con percorsi musicali	D 29	1 2 3 9	1: Sì 2: No 3: In parte 9: Omissione	1	Nominale
30. Gli obiettivi preposti a inizio percorso possono dirsi raggiunti? <input type="radio"/> Sì <input type="radio"/> No <input type="radio"/> in parte	Raggiungimento obiettivi percorsi musicali	D 30	1 2 3 9	1: Sì 2: No 3: In parte 9: Omissione	1	Nominale
31. Secondo lei i partecipanti hanno tratto beneficio da tali percorsi? <input type="radio"/> Sì <input type="radio"/> No <input type="radio"/> in parte	Benefici percorsi musicali	D 31	1 2 3 9	1: Sì 2: No 3: In parte 9: Omissione	1	Nominale
32. Secondo lei i frequentanti sono stati soddisfatti di aver partecipato a tali percorsi? <input type="radio"/> Sì <input type="radio"/> No <input type="radio"/> In parte	Grado soddisfazione percorsi musicali	D 32	1 2 3 9	1: Sì 2: No 3: In parte 9: Omissione	1	Nominale
33. Riorganizzerebbe tali percorsi? <input type="radio"/> Sì <input type="radio"/> No	Successo percorsi	D 33	1 2 9	1: Sì 2: No 9: Omissione	1	Nominale
34. È stata condotta un'analisi dei bisogni formativi degli studenti	Analisi bisogni formativi	D 34	1	1: Sì	1	Nominale

(eventualmente anche attraverso la mediazione linguistica)? <input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No			2 9	2: No 9: Omissione		
35. Se si, come?	Modalità analisi bisogni formativi	D 35	1 2 3 4 5 6 7 8 9 0	1: Colloqui 2: Interviste 3: Questionari 4: Placement test 5: Monitoraggi 6: Incontri accoglienza 7: Sportello ascolto 8: Dossier 9: Sondaggi 0: Omissione	1	Nominale
36. Il patto formativo, oltre a tenere conto dell'alfabetizzazione italiano L2, considera i bisogni dello studente/studentessa inseriti in un contesto sociale e di lavoro? <input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No <input type="radio"/> in parte	Patto formativo	D 36	1 2 3 9	1: Si 2: No 3: In parte 9: Omissione	1	Nominale
37. Sono state realizzate attività di orientamento in uscita rivolte agli studenti?	Attività di orientamento	D 37	1 2	1: Si 2: No	1	Nominale

<input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No			9	9: Omissione		
38. Se si, quali?	Tipologie attività di orientamento condotte	D 38	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1: Durante attività didattica 2: Incontri con istituti di II livello 3: Progetti specifici 4: Contatto con Centri per l'impiego 5: Volantini informativi 6: Sportello CV 7: Uscite didattiche 8: Rilevazioni d'interesse 9: Omissione	1	Nominale
39. Sono state realizzate azioni finalizzate all'inclusione scolastica degli studenti con cittadinanza non italiana? <input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Inclusione scolastica	D 39	1 2 9	1: Si 2: No 9: Omissione	1	Nominale
40. Se si, quali?	Tipologie attività inclusione scolastica	D 40	1 2 3 4	1: Visite con esperti 2: Moduli educazione civica 3: Corsi di formazione	1	Nominale

			5 6 7 8 9 0	4: Attività artistiche e sportive 5: Partecipazione eventi 6: Uscite didattiche 7: Attività condivise con studenti italiani 8: Sportelli di ascolto e mediazione culturale 9: Raccordi con cooperative ospitanti 0: Omissione		
41. La musica è mai stata utilizzata come strumento per favorire l'inclusione scolastica degli studenti con cittadinanza non italiana? <input type="radio"/> Sì <input type="radio"/> No	Utilizzo della musica per l'inclusione scolastica	D 41	1 2 9	1: Sì 2: No 9: Omissione	1	Nominale
42. Se sì, come?	Tipologie attività musicali per l'inclusione scolastica	D 42	1 2 3 4 5 6 9	1: Ascolto musica italiana e etnica 2: Realizzazione spettacoli e concerti 3: Analisi e comprensione del testo delle canzoni 4: Laboratori musicali	1	Nominale

				5: Partecipazione eventi 6: Progetti musicali 9: Omissione		
43. Sono state realizzate attività di formazione rivolte al personale per sensibilizzare al tema della diversità, dell'inclusione e del superamento di stereotipi e pregiudizi? <input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Attività di sensibilizzazione per il personale docente	D 43	1 2 9	1: Si 2: No 9: Omissione	1	Nominale
44. Se sì, quali?	Tipologie attività di sensibilizzazione per il personale docente	D 44	1 2 3 4 5 6 7 9	1: Attività di sensibilizzazione 2: Percorsi formativi specifici 3: Azioni mirate 4. Incontri formativi laboratoriali 5. UDA interdisciplinari 6. Incontri con Asl, Enti terzo settore 7: Progetti specifici 9: Omissione	1	Nominale

<p>45. Secondo lei gli studenti si sentono inclusi nell'ambiente scolastico?</p> <p><input type="radio"/> Si</p> <p><input type="radio"/> No</p> <p><input type="radio"/> in parte</p>	<p>Grado di inclusione studenti</p>	<p>D 45</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>9</p>	<p>1: Si</p> <p>2: No</p> <p>3: In parte</p> <p>9: Omissione</p>	<p>1</p>	<p>Nominale</p>
<p>46. Secondo lei gli studenti percepiscono le attività del CPIA come inclusive?</p> <p><input type="radio"/> Si</p> <p><input type="radio"/> No</p> <p><input type="radio"/> in parte</p>	<p>Percezione studenti attività inclusive</p>	<p>D 46</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>9</p>	<p>1: Si</p> <p>2: No</p> <p>3: In parte</p> <p>9: Omissione</p>	<p>1</p>	<p>Nominale</p>
<p>47. Quali sono le priorità e le azioni future di miglioramento del CPIA?</p>	<p>Priorità e azioni future di miglioramento</p>	<p>D 47</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>0</p>	<p>1: Ampliamento offerta formativa</p> <p>2: Riduzione tassi di abbandono</p> <p>3: Implementare accordi di rete e collaborazione con enti del territorio</p> <p>4: Raggiungere utenza più ampia</p> <p>5: Spazi adeguati</p> <p>6: Attuare strategie che facilitino ingresso nel mondo del lavoro</p> <p>7: Migliorare riconoscimento crediti in ingresso</p>	<p>Da 1 a 2</p>	<p>Nominale</p>

				<p>8: Formazione, aggiornamento e potenziamento del personale</p> <p>9: Metodologie didattiche innovative</p> <p>10: Investire nella ricerca</p> <p>0: Omissione</p>		
--	--	--	--	--	--	--

1 5	1 4 4 1	1 3 5 0	6 4 2 6	8 0	2	1	3	4	2	2	3	4	5	6 3	2 0	2	4	3	2	1	3	9	9	2	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	1	3	3	1	1	6	1	5	1	4	9	2	9	1	1	1	2	3				
1 6	1 0 1 5	8 1 7	4 8 1 6	3 3 6	9	2	7	7	1	3	1	7	4	1 9	2 0	1	6	1	2	1	3	9	9	2	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	1	2	1	1	2	9	1	3	1	6	9	1	7	1	1	4	0	0			
1 7	1 1 1 3	1 0 6 6 5	7 6 3 6	3 3 6	9	1	3	3	2	3	2	2	3	4 7	1 7	2	2	1	3	1	3	4	9	2	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	1	1	1	1	2	9	1	3	2	9	9	1	2	1	3	5	8	9			
1 8	3 2 8 6	1 9 8 6 7	9 8 7 8	9 7 8	0	2	3	4	2	3	2	3	5	2 0	1	4	5	4	4	3	9	9	9	1	2	1	9	2	3	3	9	9	2	9	1	1	1	1	1	3	1	1	2	4	1	3	1	4	9	2	9	1	1	3	6	7
1 9	3 1 2 2	2 9 6 0	1 2 6 8	1 6 9 2	0	2	3	4	1	4	1	3	2	1 2 0	1 4	4	5	3	2	1	3	9	9	2	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	2	0	1	1	1	9	1	0	2	9	9	1	9	1	1	1	0	0			
2 0	8 5 0	8 4 5	5 7 5	2 7 5	0	1	1	6	3	1	1	3	5	2 4	3 5	5	5	1	2	1	3	9	9	1	1	1	9	1	3	6	9	9	1	3	1	1	1	1	1	3	1	1	2	9	1	7	1	1	9	2	9	1	1	3	6	0
2 1	8 0 0	4 1 4	2 9 4	1 2 0	0	1	5	5	1	3	1	5	4	2 0	2	1	2	2	4	1	3	9	9	2	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	1	2	1	2	9	9	9	8	2	9	9	2	9	9	9	1	2	7		
2 2	8 2 3	5 8 9	4 4 6	1 4 3	0	2	2	2	2	4	1	2	3	5 7	1 5	1	2	1	2	1	2	3	4	2	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	1	6	1	1	1	2	1	2	2	9	9	1	3	1	1	3	1	0	
2 3	1 5 0 2	1 4 6 7	7 1 5 0	7 0	9	1	7	7	7	3	4	7	2	6 8	2 0	6	6	4	1	3	9	9	9	2	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	1	6	1	1	1	9	1	7	2	9	9	1	2	1	1	3	4	0		

24	25	20	50	20	02	22	22	11	27	17	29	91	12	33	41	33	99	99	29	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	14	11	11	99	20	29	99	12	11	33	48		
25	61	60	31	28	91	77	77	77	77	77	77	77	35	10	44	32	39	99	29	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	20	11	11	99	10	14	92	99	11	00	00	
26	15	13	98	28	04	11	16	11	11	22	61	20	13	13	12	34	29	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
27	12	10	79	36	01	77	72	21	72	33	23	16	12	11	11	35	91	21	93	32	34	13	11	11	11	11	11	11	13	11	16	91	81	11	12	17	11	12	17	11	12	46	66								
28	10	21	98	40	69	14	61	22	73	70	15	12	31	21	35	92	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99		
29	17	10	79	98	01	32	32	13	32	53	17	44	43	21	35	91	11	19	12	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19		
30	57	52	44	11	03	11	61	11	32	53	12	55	55	11	13	99	29	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	
31	11	50	95	71	92	43	23	22	32	22	20	13	22	13	59	12	19	11	69	99	29	33	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	
32	27	00	20	91	61	22	33	23	44	23	15	15	55	21	39	91	21	92	15	52	61	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	

4 2	1 0 9 1	1 0 4 4	8 2 1 0	2 7 0	9	1	2	2	3	2	1	4	3	8 5	1 5	5	4	3	3	3	9	9	9	1	2	2	9	1	2	9	9	9	2	9	3	1	1	1	1	1	0	1	1	9	9	1	0	1	9	9	2	9	1	1	1	0	0	
4 3	9 0 0	7 8 0	5 8 5	1 9 5	0	4	4	5	2	1	1	5	2	3 0	1 8	4	4	2	3	2	3	9	9	2	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	2	0	3	1	4	9	2	0	2	9	9	1	6	3	1	1	6	0	
4 4	1 1 9 9	1 0 7 1	6 9 0 1	3 8 1	9	1	3	2	2	3	3	7	5	4 7	2 0	2	3	1	3	1	2	3	4	1	2	1	9	3	1	9	9	9	1	2	1	1	1	1	1	1	3	1	1	2	7	1	9	2	9	9	1	2	1	1	6	9	1	0
4 5	1 0 5 0	9 0 6 0	6 2 8 5	2 8 1	9	1	1	7	4	4	1	7	2	3 1	2 5	1	3	3	2	3	9	9	9	1	1	1	9	1	1	3	4	6	2	2	1	1	1	1	1	1	0	1	2	9	9	1	0	1	9	9	2	9	1	1	1	0	0	
4 6	8 0 0	8 5 0	6 0 0	2 0 0	9	2	3	3	3	4	3	4	5	1 0	2 0	5	4	3	3	3	9	9	9	1	2	1	9	2	3	9	9	9	2	3	1	1	1	1	2	0	1	2	9	9	1	0	1	9	9	1	9	1	1	1	0	0		
4 7	1 6 8 0	8 2 5 0	6 5 6 2	1 6 1	7	2	3	6	2	1	1	6	6	6 0	1 5	4	4	5	3	1	3	4	9	2	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	1	1	1	1	2	4	1	0	2	9	9	1	2	1	1	1	3	4		
4 8	2 5 1 8	2 2 3 3	8 7 6 5	1 3 5 7	0	1	4	4	2	4	3	3	5	9 5	2 0	1	3	2	4	1	3	9	9	2	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	2	0	2	1	8	9	1	0	2	9	9	1	2	1	1	4	0	0		
4 9	2 0 2 9	1 9 3 1	8 6 3 2	1 1 2 8	0	1	2	4	2	2	2	7	7	1 0 1	1 4 1	3	4	1	3	1	3	9	9	1	1	1	9	2	2	1	9	9	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	4	1	4	1	4	6	2	9	1	1	3	6	9	
5 0	2 5 3 8	2 4 5 4	1 2 5 2	7 3 1	9	1	7	7	1	2	2	7	3	2 8	2 5	5	4	4	3	3	9	9	9	1	1	1	9	1	2	9	9	9	2	3	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9	9	1	0	1	9	9	1	9	1	1	5	0	0	

5 1	4 6 8	4 6 1	2 2 8	2 3 3	2	2	3	3	1	2	1	7	6	2 8	1 2	3	4	4	2	3	9	9	9	2	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	1	1	1	1	1	5	1	3	1	1	3	2	9	1	1	3	6	0	
5 2	1 3 5 0	1 2 9 0	7 9 6 0	6 6 0	0	1	3	6	1	2	2	6	2	5 6	2 0	5	3	1	2	1	3	9	9	2	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	1	2	1	1	1	9	1	6	2	9	9	2	9	1	1	1	0	0

ALLEGATO 6

Grafico nazionalità

