

TECNOLOGIE, LINGUA, CITTADINANZA

Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA

a cura di
**Paola Floreancig, Fabiana Fusco, Flavia
Virgilio, Francesca Zanon, Davide Zoletto**



La melagrana

Ricerche e progetti per l'intercultura

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

La melagrana

Collana diretta da Graziella Favaro e Massimiliano Fiorucci

La collana *La melagrana* articola la sua proposta editoriale su due diversi piani dell'educazione interculturale: le idee e le pratiche.

La sezione *Idee e metodi* propone contributi teorici, riflessioni e materiali che offrono spunti da sviluppare nel lavoro interculturale.

La sezione *Ricerche e progetti* descrive e commenta esperienze e progetti realizzati, con uno sguardo attento al significato generale che possono avere anche in situazioni diverse da quelle in cui sono nati.

In ogni caso l'attenzione è rivolta a proporre dei testi che mettano in luce temi e problemi sinora poco sviluppati nell'ambito della pubblicistica sull'educazione interculturale e che sappiano integrare i due piani che abbiamo indicato.

I lettori a cui è dedicata questa collana sono soprattutto gli insegnanti in formazione o in servizio, ma i testi si rivolgono anche agli operatori dei servizi sociali, alle educatrici degli asili nido, alle figure di mediazione interculturale che non svolgono il loro lavoro nella scuola.

Questo anche nella convinzione che un efficace lavoro interculturale possa svilupparsi solo attraverso la collaborazione tra la scuola e le istituzioni formative del territorio e con un contatto tra tutte le figure professionali che operano nei diversi ambiti.

COMITATO SCIENTIFICO

Ivana Bolognesi, *Università di Bologna*

Marco Catarci, *Università di Roma Tre*

Cristina Allemann-Ghionda, *Università di Colonia*

Elio Gilberto Bettinelli, *Università di Milano-Bicocca*

Giovanna Campani, *Università di Firenze*

Don Virginio Colmegna, *Fondazione Casa della Carità*

Rosita Deluigi, *Università di Macerata*

Duccio Demetrio, *Università di Milano-Bicocca*

F. Javier García Castaño, *Università di Granada*

Antonio Genovese, *Università di Bologna*

Francesca Gobbo, *Università di Torino*

Jahdish Gundara, *Università di Londra*

Stefania Lorenzini, *Università di Bologna*

Lorenzo Luatti, *Ucodep - Centro di Documentazione Città di Arezzo*

Emiliano Macinai, *Università di Firenze*

Raffaele Mantegazza, *Università di Milano-Bicocca*

Giuseppe Milan, *Università di Padova*

Marie Rose Moro, *Università di Paris Descartes*

Vinicio Ongini, *esperto Miur*

Agostino Portera, *Università di Verona*

Milena Santerini, *Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano*

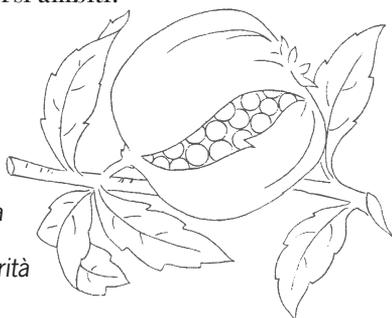
Clara Silva, *Università di Firenze*

Massimiliano Tarozzi, *Università di Bologna*

Maria Sebastiana Tomarchio, *Università di Catania*

Alessandro Vaccarelli, *Università dell'Aquila*

Davide Zoletto, *Università di Udine*



Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in “doppio cieco”.
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

TECNOLOGIE, LINGUA, CITTADINANZA

Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA

a cura di
**Paola Floreancig, Fabiana Fusco, Flavia
Virgilio, Francesca Zanon, Davide Zoletto**



La melagrana
Idee e metodi per l'intercultura

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Pubblicazione finanziata con fondi MIUR per la realizzazione delle attività e degli interventi di cui all'art.28, comma2, lettera a) del DM 663/2016.

Copyright © 2018 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia* (CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Indice

Presentazione, di *Flavia Virgilio* pag. 7

Parte I **Parole chiave e scenari**

I CPIA: sfide organizzative per l'educazione degli adulti,
di *Paola Floreancig* » 15

Il progetto ProInMigra: tecnologie, lingua, cittadinanza,
di *Flavia Virgilio* » 20

Eterogeneità, inclusione, cittadinanza. Prospettive e sfide pedagogiche nel contesto dei Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti, di *Davide Zoletto* » 32

Le nuove tecnologie. Una competenza trasversale per l'inclusione, di *Francesca Zanon* » 42

Lavorare sui dati: l'italiano L2, l'autovalutazione dei docenti, la trasformazione del sistema, di *Fabiana Fusco* » 51

Parte II **Agire sui sistemi**

Dall'accoglienza all'empowerment: il ruolo delle tecnologie (CPIA 1 Trieste), di *Piera Cavenaghi, Cristina Da Frè, Francesca Torossi, Marisa Ulcigrai* » 65

Spazi dell'educazione: costruire cittadinanze esplorando la città (CPIA Gorizia), di *Patrizia Puia, Elisa Puntin, Smeralda Vadalà, Gessica Zof* » 79

Imparare l'italiano per vivere il mio paese (CPIA Udine),
di *Valentina Coluccia, Carmen Gagliardi* pag. 90

**Parole per accogliere: il polilinguismo come strumento
per l'integrazione (CPIA Pordenone),** di *Rossella Quatraro,
Giuliana Rellini* » 97

Parte III

Far crescere la professionalità docente: strumenti e percorsi

Introduzione alle schede	» 107
Questionario dati CPIA	» 108
Questionario tecnologie per docenti	» 112
Questionario lingua	» 116
Mappare le competenze digitali: griglie di osservazione e protocollo	» 121
Diario di Bordo	» 129
Ricerca azione	» 131
Allegato 1	» 134
Allegato 2	» 136
Conclusioni	» 137

Presentazione

di *Flavia Virgilio*

Prima di cominciare a cambiare la tecnologia, ricostruire le scuole e riformare gli insegnanti, abbiamo bisogno di una nuova pedagogia, fondata sull'interattività, sulla personalizzazione e sullo sviluppo di capacità autonome di apprendimento e di pensiero. Rafforzando nel contempo il carattere e la fiducia nella propria personalità. E questo è un terreno inesplorato.

Castells, 2002, p. 258

Dal progetto alla riflessività professionale

Questa pubblicazione documenta l'esperienza di ricerca azione condotta dai quattro Centri per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) del Friuli Venezia Giulia nell'ambito di un programma integrato di azioni nazionali e internazionali, coordinate dall'Ufficio Scolastico Regionale del Friuli Venezia Giulia, mirato a rafforzare la competenza dei docenti nell'uso delle tecnologie per creare ambienti di apprendimento maggiormente inclusivi e flessibili.

Il quadro politico *i2010: A European Information Society for Growth and Employment* (Commission of the European Communities, 2005) ha definito l'inclusione digitale e la riduzione del *digital divide* come obiettivi politici strategici dell'UE. Tutti coloro che vivono in Europa, in particolare le persone svantaggiate, dovrebbero poter utilizzare le ICT e beneficiare dell'uso delle stesse per l'accesso ai servizi di base. Il concetto di *e-Inclusion* (Riga Ministerial Declaration, 2006) definisce l'inclusione digitale sia come uso inclusivo delle ICT, sia come modalità per raggiungere obiettivi più ampi di inclusione sociale. La Dichiarazione identifica, inoltre, la promozione della diversità culturale come una delle sei priorità per «migliorare le possibilità di partecipazione economica e sociale e promuovere l'integrazione, la creatività e l'imprenditorialità degli immigrati e delle minoranze» (Riga Ministerial Declaration, 2006, p. 4).

Queste sollecitazioni a livello UE e le conseguenti riflessioni si innestano nel quadro della riforma dell'istruzione degli adulti in Italia, che vede le istituzioni scolastiche rinnovarsi e riorganizzarsi per sfruttare tutte le potenzialità offerte dall'autonomia. Nello specifico dei CPIA, la fruizione a

distanza rappresenta nel Regolamento dei CPIA del 2012 una delle principali innovazioni organizzative e didattiche, prevedendo che gli apprendenti possano fruire a distanza una parte del percorso richiesto all'atto dell'iscrizione, in misura di regola non superiore al 20% del monte ore complessivo. In particolare, l'uso della ICT risponde alle necessità di personalizzazione dell'apprendimento, contribuendo a garantire un accesso non discriminatorio alle opportunità educative.

Diverse esperienze, anche in ambito europeo (Codagnone, Kluzer, 2011), hanno infatti dimostrato che le ICT possono essere utilizzate per affrontare anche le sfide poste dall'insegnamento della L2 a platee spesso molto eterogenee.

D'altro canto, il crescente utilizzo delle ICT nella vita quotidiana dei migranti (Codagnone, Kluzer, 2011) genera processi informali di apprendimento sia delle ICT sia di diversi codici comunicativi, che favoriscono la riduzione della marginalità.

Partendo da queste premesse, la progettualità realizzata si è quindi concentrata sulla possibilità di:

- creare opportunità di fruizione a distanza per gli utenti immigrati con bassi livelli di scolarità;
- personalizzare i percorsi di apprendimento riconoscendo anche le competenze informali;
- garantire un accesso non discriminatorio alle opportunità educative dei CPIA riducendo le barriere di tempo e spazio.

Le attività qui documentate hanno consentito di avviare il raggiungimento di queste finalità, lavorando su obiettivi legati alla formazione dei docenti, all'organizzazione degli ambienti di apprendimento e all'organizzazione del curriculum e declinati a due livelli:

- migliorare le competenze dei docenti sull'uso delle ICT per la creazione di ambienti di apprendimento inclusivi;
- migliorare la capacità dei docenti di integrare nella didattica diversi strumenti che facilitino la fruizione a distanza.

Gli obiettivi individuati sono coerenti con quanto indicato dal Rapporto relativo alla ricerca TALIS del 2013 (OECD, 2014) che, nel rilevare i bisogni di sviluppo professionale segnalati dai docenti italiani, mette ai primissimi posti le competenze legate all'uso didattico delle nuove tecnologie, nonché quelle necessarie per l'insegnamento in contesti multilingue e multiculturali (MIUR, 2016, p. 24).

I processi messi in atto attraverso le esperienze progettuali qui documentate vanno nella direzione di promuovere, attraverso la formazione, la riflessività professionale dei docenti, incoraggiandoli a documentare, certificare e progettare il proprio percorso di formazione professionale, in accordo con quanto previsto dalla recente normativa per la formazione

obbligatoria in servizio, promuovendo la costruzione di comunità di pratiche come strumento di sostegno della professionalità. Questa prospettiva è coerente con la direzione indicata dal Piano nazionale formazione, che individua nel rafforzamento dell'autonomia professionale e del capitale culturale del docente i pilastri per il rafforzamento e l'innovazione del sistema scolastico nazionale (Schleicher, 2016).

Al centro dell'azione formativa il Piano nazionale pone la collaborazione in tutte le sue forme come elemento essenziale per lo sviluppo del sistema educativo italiano (MIUR, 2016, p. 8).

A livello di pratica, la formazione deve ispirarsi a criteri di ricerca-azione, orientarsi alla produzione di ipotesi didattiche, alla loro sperimentazione in classe, alla loro validazione, ed è quindi fondamentale assicurare un adeguato sostegno in termini di qualità dei metodi, di ricerca, di verifica degli esiti (MIUR, 2016, p. 61). Emerge da queste indicazioni, che abbiamo cercato di mettere all'opera nelle azioni progettuali descritte, un nuovo modello di epistemologia della pratica, in cui la pratica professionale è intesa come indagine riflessiva, contraddistinta dall'azione del professionista nel ruolo del ricercatore che riflette sull'azione e nel corso dell'azione.

Itinerari trasformativi

La pubblicazione, che documenta le pratiche riflessive dei docenti dei CPIA, è organizzata in tre parti.

La prima parte, "Parole chiave e scenari", contiene quattro contributi che esplorano le parole chiave delle azioni progettuali qui documentate.

Nel primo capitolo Paola Floreancig ripercorre la storia della riforma dei CPIA e ricostruisce la genesi dei progetti documentati nella pubblicazione, esplorando in particolare il valore dell'approccio di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo come processo a supporto dell'innovazione organizzativa. Nello stesso tempo il contributo di Floreancig evidenzia le potenzialità insite nei processi di internazionalizzazione per i CPIA ed in generale per l'educazione degli adulti, in particolare nell'ambito della formazione dei docenti.

Flavia Virgilio esplora la ricerca azione come campo di formazione per i docenti, evidenziandone in particolare da un lato la portata trasformativa e dall'altro l'impatto sulla professionalità docente. In particolare viene problematizzato il ruolo delle tecnologie per la costruzione di processi di cittadinanza e le potenzialità delle comunità di pratiche professionali per l'innovazione dei sistemi di istruzione.

Davide Zoletto, nel terzo capitolo, esplora l'educazione degli adulti, e in particolare quegli specifici contesti educativi che sono i CPIA, come

ambiti significativi in cui si configurano particolari prospettive e sfide pedagogiche. La prospettiva di lettura è quella dell'intersezionalità, che coglie la concretezza dei percorsi di formazione dell'identità focalizzando non tanto l'essenza di questa o quella categoria sociale, quanto l'intersezione fra diverse categorie.

I due contributi di Francesca Zanon e Fabiana Fusco, che concludono la prima parte, si focalizzano sui dati raccolti nel corso del progetto, nello specifico relativamente all'uso delle tecnologie da parte dei docenti impegnati nell'azione progettuale e sull'autovalutazione dei docenti relativamente all'insegnamento dell'italiano come L2 e ai relativi bisogni formativi emergenti.

Il tentativo di creare una base di dati, quantitativi e qualitativi, su cui fondare le azioni progettuali prende le mosse dalla convinzione che in campo educativo sia importante individuare nuclei di modelli, strategie e azioni efficaci in grado di trasformare i contesti. La raccolta di basi di dati prima, nel corso e a conclusione delle azioni progettuali consente di costruire scenari fondati su evidenze che possono guidare non solo l'azione didattica, ma anche l'azione organizzativa e le politiche dell'istruzione a livello micro e meso (Calvani, 2012).

Il contributo di Francesca Zanon evidenzia le intersezioni tra l'uso delle tecnologie nella didattica e le competenze che gli apprendenti acquisiscono sia nei contesti formali, come diretta conseguenza dell'azione di insegnamento, sia nei contesti informali. La riflessione apre interessanti campi di lavoro nell'ambito della trasversalità delle competenze.

Fabiana Fusco evidenzia la correlazione tra la modalità con cui i docenti concettualizzano il profilo ed i bisogni formativi degli apprendenti e la percezione dei docenti rispetto alle criticità dell'azione didattica. Nello specifico, vengono analizzati i dati raccolti attraverso il questionario che ha consentito di raccogliere le aree di cambiamento didattico-organizzativo proposte dai docenti e su cui sarà utile riflettere per la strutturazione di azioni di formazione professionale continua a livello regionale.

La seconda parte della pubblicazione è dedicata alla presentazione di quattro casi studio di ricerca azione, condotti dai docenti dei CPIA.

Il gruppo di lavoro di Gorizia analizza un progetto educativo che parte dalla città come spazio che può essere esplorato e conosciuto da tutti con l'ausilio della tecnologia. Le città sono il punto di approdo di molti migranti e lo sono, almeno in una prima fase, per svariate ragioni: nel sistema produttivo urbano è possibile trovare lavoro, le reti di solidarietà con gli operatori dell'assistenza funzionano da tempo e sono inoltre diffuse le istituzioni a cui far riferimento per l'espletamento delle pratiche burocratiche, soprattutto incentrate sul rilascio o rinnovo dei permessi di soggiorno. L'esplorazione della città attraverso *google maps* diventa, allora, il contesto per apprendere non solo la lingua, ma anche la cittadinanza.

Il contributo del CPIA di Trieste parte dalla considerazione che l'educazione degli adulti non può che inserirsi in un'ottica di educazione permanente finalizzata a "... promuovere strategie di *empowerment* individuale e collettivo, di mediazione intra- e interculturale, di miglioramento delle pari opportunità e persino di promozione di benessere e democrazia".

In questa prospettiva l'intervento educativo è finalizzato ad aumentare nel soggetto la stima di sé, l'autoefficacia e l'autodeterminazione. L'insegnamento agli adulti, quindi, non può limitarsi alla sola alfabetizzazione ma deve far sì che l'adulto "ri-scopra" le competenze che già possiede e le utilizzi in modo via via più consapevole nel proprio percorso di apprendimento. Partendo da queste premesse, le docenti hanno sperimentato la facilitazione tecnologica per la compilazione del Patto formativo individuale, che tutti gli iscritti al CPIA sottoscrivono.

Il gruppo di lavoro di Udine, attraverso le video interviste e il *digital story telling*, ha lavorato sulle tecnologie per creare ambienti inclusivi e situazioni di compito autentico, lanciando sfide educative che abbiano a che fare con la realtà ed il contesto che ci circonda.

Il CPIA di Pordenone ha focalizzato il lavoro e la riflessione sulla produzione di materiali fruibili a distanza, per rendere appetibile, interessante e alla portata di tutti una lezione di L2 per studenti poco avvezzi ai banchi di scuola, che poco hanno avuto a che fare con la didattica tradizionale, che non sono abituati all'ambiente scolastico ma che utilizzano costantemente (essendone completamente immersi) gli ambienti digitali.

La terza parte raccoglie gli strumenti utilizzati nei diversi momenti della ricerca azione, preceduti da una breve scheda di presentazione.

Il lavoro di ricerca azione che ha accompagnato le azioni progettuali è ispirato all'idea di apprendimento trasformativo di Jack Mezirow (1991), che concepisce l'apprendimento adulto come un processo di chiarificazione e modificazione del significato che avviene attraverso un intenso lavoro di riflessione critica e di partecipazione. Il *Transformative Learning* riguarda il riconoscimento e la revisione delle prospettive di significato che sono alla base dei quadri di riferimento cognitivi, psicologici, etici, estetici, socioculturali e comportamentali dell'adulto. La ricerca azione condotta dai CPIA ha consentito, prima di tutto ai docenti, un apprendimento trasformativo. Si è trattato, infatti, non solo di agire nel contesto dei CPIA, e nei contesti in cui i CPIA sono inseriti, su problematiche concrete rilevate dai docenti stessi, ma anche di riflettere valutando criticamente il contenuto, il processo e le premesse delle azioni, interpretando le esperienze e attribuendo significato alle stesso sul piano personale e professionale (Mezirow, 1991, p. 106).

I CPIA, infatti, sono contesti educativi, fatti di spazi, luoghi, patrimoni materiali e immateriali di conoscenze e pratiche e costituiscono non una

cornice o uno sfondo dei processi educativi, ma elementi essenziali e qualificanti dell'educazione stessa. Sono i contesti, infatti, a costituire le cornici di senso entro cui gli esiti dei processi educativi vanno valutati, non solo in termini di apprendimento, ma soprattutto in termini di produzione di processi di cittadinanza.

Nei CPIA «[...] gli studenti con background migratorio possono imparare una con-cittadinanza ancorata al contesto nazionale e insieme aperta a un mondo sempre più grande, interdipendente, interconnesso. [...] si “allenanano” a convivere in una pluralità diffusa. [...] Famiglie e comunità con storie diverse possono imparare a conoscersi, superare le reciproche diffidenze, sentirsi responsabili di un futuro comune» (MIUR, 2015, p. 1).

I CPIA della regione sono contesti in cui questo apprendimento della con-cittadinanza non solo è possibile, ma è al centro dell'azione didattica e organizzativa.

Riferimenti bibliografici

- Calvani, A. (2012), *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento.
- Castells, C. (2002), *Galassia Internet*, Feltrinelli, Milano.
- Codagnone, C., Kluzer, S. (2011), *ICT for the Social and Economic Integration of Migrants into Europe*, disponibile al sito <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC63183.pdf>, consultato il 10 novembre 2017.
- Commission of the European Communities (2005), *i2010: A European Information Society for Growth and Employment*, testo disponibile al sito <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0229:FIN:EN:PDF>, consultato il 12 novembre 2017.
- Mezirow, J. (1991), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- MIUR Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2015), *Diversi da Chi?*, disponibile al sito <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs090915>, consultato il 20 ottobre 2017.
- MIUR (2016), *Piano nazionale di formazione del personale docente per il triennio 2016-2019*, disponibile al sito http://www.istruzione.it/piano_docenti/, consultato il 20 ottobre 2017.
- OECD (2014), *TALIS 2013 Teaching and Learning International Survey*, disponibile al sito <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/talis>, consultato il 25 ottobre 2017.
- Riga Ministerial Declaration (2006), *ICT for an inclusive society*, testo disponibile al sito http://ec.europa.eu/information_society/activities/ict_psp/documents/declaration_riga.pdf, consultato 11 novembre 2017.
- Schleicher, A. (2016), *Teaching excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris.

Parte I

Parole chiave e scenari

I CPIA: sfide organizzative per l'educazione degli adulti

di *Paola Floreancig*

Genesi dei CPIA

L'attivazione dei Centri di Istruzione per gli Adulti (CPIA) prende avvio con l'a.s. 2014-2015. I principali riferimenti normativi relativi all'introduzione dei CPIA si trovano nel DPR 213/2012 e nelle Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento adottate con DI 12 marzo 2015.

I CPIA realizzano un'offerta formativa finalizzata al conseguimento di titoli di studio e di certificazioni riferiti sia al primo che al secondo ciclo di istruzione, con percorsi di primo o di secondo livello realizzati dai CPIA stessi.

La richiesta a cui i percorsi rispondono accoglie i bisogni formativi di base di adulti italiani e stranieri, ponendo il CPIA come soggetto culturale e presidio educativo nel territorio. Si recepiscono, in questo modo, le indicazioni della Commissione dell'Unione Europea riguardo, in particolare, all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita come strategia mirata ad assicurare risposte alle domande di occupabilità, di competitività nell'economia della conoscenza e nella società dell'informazione, di integrazione all'interno di un più ampio contesto di realizzazione dei diritti di cittadinanza.

In questo quadro rinnovato, i CPIA raccolgono l'esperienza dei CTP (Centri territoriali permanenti) istituiti con l'OM n. 455 del 1977 in sostituzione dei "Corsi delle 150 ore" della fine degli anni '70.

Pur raccogliendo l'esperienza dei CTP, tuttavia, i CPIA costituiscono, una tipologia di istituzione scolastica autonoma, dotata di uno specifico assetto organizzativo e didattico, con una propria segreteria, un dirigente scolastico, un proprio organico e propri organi collegiali.

CPIA e reti territoriali di servizi

Il nuovo assetto definito dal DPR 213/2012 organizza i CPIA come di istituzioni articolate in reti territoriali di servizio, di norma su base provinciale, strutturate in modo da stabilire uno stretto raccordo, non solo con gli Istituti di secondo grado (Istituti tecnici, professionali e Licei artistici) in cui si svolgono i percorsi di secondo livello che consentono agli iscritti di conseguire i diplomi di scuola secondaria di 2°, ma anche con le autonomie locali, il mondo del lavoro e delle professioni.

I CPIA hanno quindi il compito, proprio come reti territoriali di servizio, di coinvolgere i soggetti del territorio e collaborare con gli enti Locali, le Prefetture, le Agenzie Formative, i Centri per l'Impiego, ecc., al fine di potenziare, i luoghi, le occasioni e le tipologie di formazione a favore degli adulti con particolare riferimento ad adulti inoccupati o in cerca di riconversione ed a stranieri. Si attua così quanto previsto dall'Intesa per l'applicazione dell'art. 4 comma 51 della L. 28 giugno 2012 n. 92, ossia che la persona venga posta al centro del sistema di apprendimento permanente e che le vengano fornite opportunità di apprendimento efficaci ed accessibili lungo tutto l'arco della vita.

In Friuli Venezia Giulia, con delibera regionale n. 1050 del 6 giugno 2014, sono stati istituiti quattro CPIA, uno per ogni provincia, con sedi associate e sedi negli istituti scolastici di 2° con cui i CPIA stipulano gli obbligatori accordi di rete. Tale delibera è stata poi rettificata l'anno successivo modificando le sedi delle istituzioni scolastiche di 2° con cui il CPIA di TS deve stipulare gli obbligatori accordi di rete.

Ai Centri possono iscriversi gli adulti, anche stranieri, che non hanno assolto l'obbligo di istruzione o che non sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione.

Per gli adulti stranieri in età lavorativa, anche in possesso di titoli di studio conseguiti nei Paesi d'origine, resta comunque ferma la possibilità, ai fini di cui all'art. 1, comma 22 lettera i) della L. n. 94 del 15 luglio 2009, di iscriversi ai percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana di cui all'art. 4 comma 1 lettera c). Possono, inoltre, iscriversi nei CPIA coloro che hanno compiuto il sedicesimo anno di età e che non sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, ferma restando la possibilità di iscriversi anche a coloro che hanno compiuto il quindicesimo anno di età, ma solo a seguito di accordi specifici tra regioni e uffici scolastici regionali, nei limiti dell'organico assegnato e in presenza di particolari e motivate esigenze.

Offerta formativa nei CPIA

L'offerta formativa dei CPIA è strutturata per livelli di apprendimento ed è caratterizzata da una forte personalizzazione, considerata la necessità di prevedere, per la stesura del patto formativo individuale, il riconoscimento di crediti pregressi e la valorizzazione delle competenze acquisite in ogni contesto formale, informale e non formale in accordo con le attitudini e le scelte personali e in una prospettiva personale, civica, sociale ed occupazionale.

Proprio questa personalizzazione, necessaria per ogni tipologia di utenti ed in modo particolare per gli studenti stranieri che non sono alfabetizzati neppure nella loro lingua madre, richiede da parte dei docenti una ricerca attenta per procedere all'individuazione di strategie per l'acquisizione delle competenze richieste al termine del percorso formativo del primo e del secondo livello, anche con l'attivazione di percorsi di fruizione a distanza.

Le Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento, adottate con DI del 12 marzo 2015, dispongono che «a fronte di documentate necessità, la fruizione a distanza può prevedere lo svolgimento di attività sincrone (conferenze on line) fra docente presente nelle sedi dei CPIA e gruppi di livello presenti nelle aule a distanza, denominate AGORA». In tale contesto, riveste particolare rilievo la «ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi».

In questa prospettiva appaiono prioritarie le attività di Ricerca Sperimentazione Sviluppo (RS&S), finalizzate a valorizzare il ruolo del CPIA quale "struttura di servizio", capace di interpretare i bisogni di competenze e conoscenze della popolazione adulta e di migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione degli adulti.

Azione dei CPIA regionali nella RS&S

I CPIA regionali, proprio con riferimento a quanto indicato nelle Linee guida e in particolare all'importanza della ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi, in rete tra loro, hanno deciso di procedere con la realizzazione di un'attività di ricerca come prevista dal Decreto n. 1042 del 12/10/2016. L'azione è incentrata sulla sperimentazione, su una popolazione scolastica poco o per nulla alfabetizzata nella propria lingua madre, delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, integrate nei processi formativi col fine di realizzare.

L'obiettivo specifico dell'azione è mettere a punto un modello di Patto formativo individuale che tenga conto dei risultati della ricerca azione realizzata.

Partendo da un'analisi dell'utenza, la rete dei CPIA regionali ha individuato come area prioritaria su cui lavorare il tema dell'introduzione della ICT nella didattica, in particolare per gli utenti immigrati con bassi livelli di scolarità. Tali utenti risultavano nell'anno scolastico 2015-2016 suddivisi tra i 4 CPIA come da Tabella 1.

Tab. 1

Provincia	Allievi con CNI	Allievi con CNI e bassi livelli di scolarità
Gorizia	769	169
Pordenone	828	142
Trieste	1009	502
Udine	877	190

I problemi prioritari condivisi dai quattro CPIA in questo quadro sono:

- l'analfabetismo legato alla provenienza da diversi Paesi (es. chi conosce il proprio alfabeto ma non quello latino e chi non conosce affatto alcun segno grafico);
- l'analfabetismo di ritorno legato all'età anagrafica e ad un basso livello di scolarità nel paese d'origine;
- la necessità di creare piccoli gruppi di apprendimento per permettere percorsi individualizzati per facilitare l'apprendimento del processo della letto-scrittura;
- la problematicità legata all'aspetto psico-emotivo connesso con l'alfabetizzazione in età adulta;
- le forti difficoltà fonetiche legate agli idiomi d'origine che richiedono molto tempo ed esercizio individuale.

I membri della rete regionale dei CPIA, rispetto a queste problematiche, hanno individuato come aree di miglioramento su cui lavorare nel processo di RS&S sia l'area metodologico didattica sia l'area della digitalizzazione.

Per quanto concerne l'area metodologico didattica, la priorità individuata riguarda la formazione dei docenti su metodologie e strumenti specifici per il target individuato.

Per l'area della digitalizzazione, invece, si è lavorato sul rinforzo degli aspetti organizzativi della didattica e del curriculum, in particolare in relazione all'uso delle ICT.

Intorno a questi obiettivi si è consolidata la rete regionale dei CPIA, che ha lavorato sulla costruzione di un sistema di riconoscimento delle competenze anche informali degli utenti, in particolare migranti.

Le azioni di RS&S previste dal Decreto n. 1042 del 12/10/2016. sono realizzate in sinergia con la partecipazione della rete al Progetto Erasmus+ KA1 Mobilità adulti “Promuovere l’inclusione dei migranti: tecnologie, lingua, cittadinanza”.

Il progetto di mobilità, con capofila l’Ufficio Scolastico Regionale del Friuli Venezia Giulia, è realizzato da un consorzio costituito dai quattro CPIA e dall’Università della Libertà del Friuli Venezia Giulia.

Le attività di RS&S, anche tenendo conto di quanto appreso nel corso della prima annualità del Progetto Erasmus, hanno consentito di proporre soluzioni possibili ai problemi specifici della presenza, nei corsi di apprendimento della lingua italiana dei CPIA, di adulti stranieri analfabeti in lingua madre o a bassa scolarità nei paesi di origine significativamente numerosi e per i quali i tradizionali percorsi di formazione linguistica spesso non sono adeguati alle specifiche esigenze e producono insuccessi ed abbandoni.

L’attività di RS&S nei quattro CPIA della Regione, finalizzata a promuovere l’utilizzo delle tecnologie nella didattica, parte dalla constatazione e dalla osservazione sul campo e nella vita quotidiana dei migranti delle tecnologie stesse.

I risultati della ricerca azione mostrano come i processi informali di apprendimento, sia delle tecnologie che dei diversi codici comunicativi, possano contribuire nello stesso tempo a favorire la riduzione della marginalità e a promuovere non solo un’auspicata integrazione, ma anche la realizzazione dei diritti di cittadinanza.

Riferimenti normativi

DPR del 29 ottobre 2012 n. 263 “Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell’assetto organizzativo didattico dei Centri d’istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell’articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133”, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale – Serie Generale – n. 47 del 25 febbraio 2013.

Decreto Interministeriale MIUR-MEF del 12 marzo 2015 recante le linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell’autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l’istruzione degli adulti, pubblicato in data 8 giugno 2015, sulla Gazzetta Ufficiale S.G. n. 130 - Suppl. Ord. n. 266.

Il progetto ProInMigra: tecnologie, lingua, cittadinanza

di Flavia Virgilio

Progettare in prospettiva internazionale

Il progetto Erasmus+KA1 adulti “Promuovere l’inclusione dei migranti: tecnologie, lingua, cittadinanza (ProInMigra)”, nasce dalla rete dei CPIA regionali del Friuli Venezia Giulia (v. Floreancig in questo volume) per rispondere alle nuove e pressanti esigenze rappresentate dall’ondata di flussi migratori che ha investito la regione, ed in generale l’Italia, provenendo sia dalla rotta balcanica che dalla rotta mediterranea.

Nei CPIA della regione gli adulti stranieri analfabeti in L1 o a bassa scolarità nei paesi di origine sono numerosi (v. Floreancig in questo volume) e la loro presenza pone problemi specifici di tipo didattico ed organizzativo (v. Fusco in questo volume). Per queste persone i tradizionali percorsi di formazione linguistica spesso non sono adeguati alle specifiche esigenze e gli insuccessi possono essere numerosi. Studi recenti (Cocquyt, Diep, Zhu, De Greef, Vanwing, 2017; Moekotte, Brand-Gruwel, Ritze, 2017; Lodigiani, Sarli, 2017) dimostrano che la partecipazione ad attività formative supportate dalle tecnologie, in particolare nella forma *blended*, può contribuire a ridurre l’esclusione sociale e ad aumentare il capitale sociale promuovendo sia la partecipazione sociale (*social participation*) sia la capacità di sviluppare legami sociali (*social connectedness*), soprattutto per soggetti fragili, con un debole background scolastico e a rischio di esclusione (De Greef, Verté, Segers, 2014; Manninen, Sgier, Fleige, Thöne-Geyer, Kil, Mozina, Operti, 2014; Panitsides, 2013).

Se consideriamo lo specifico target dei rifugiati e dei richiedenti asilo, a cui si rivolge il progetto ProInMigra, il recente rapporto dell’UNHCR (2016) *Connecting Refugees. How Internet and Mobile Connectivity can Improve Refugee Well-Being and Transform Humanitarian Action* evidenzia le difficoltà che i soggetti in mobilità forzata incontrano nell’uso delle

tecnologie e in particolare nell'accesso a internet, rispetto alla media della popolazione mondiale. Lo stesso rapporto, tuttavia, evidenzia l'importanza delle stesse tecnologie ed in particolare dell'accesso alla rete, per consentire ai rifugiati e alle comunità che li ospitano il rafforzamento della protezione, la facilitazione delle comunicazioni, la promozione dell'istruzione, della salute, dell'*empowerment* degli individui e delle comunità stesse. Tra gli interventi prioritari individuati ci sono sia la promozione di azioni di formazione ed educazione, ma anche lo sviluppo di contenuti rilevanti per i rifugiati e le comunità (UNHCR, 2016, p. 9).

In direzione analoga si muovono le politiche e le strategie dell'Unione Europea. Il documento *i2010: A European Information Society for Growth and Employment* ha individuato l'inclusione digitale e la riduzione del *digital divide* come obiettivi politici strategici dell'Unione. Tutti coloro che vivono in Europa, in particolare le persone svantaggiate, dovrebbero poter utilizzare le tecnologie digitali (ICT), beneficiando delle stesse anche per l'accesso ai servizi di base. Il concetto di *e-Inclusion* (Riga Declaration, 2006) definisce l'inclusione digitale sia come uso inclusivo delle ICT, sia come modalità per raggiungere obiettivi più ampi di inclusione sociale. La Dichiarazione di Riga identifica, inoltre, la promozione della diversità culturale come una delle sei priorità per «migliorare le possibilità di partecipazione economica e sociale e promuovere l'integrazione, la creatività e l'imprenditorialità degli immigrati e delle minoranze» (Riga Ministerial Declaration, 2006, p. 4).

Il progetto ProInMigra, focalizzato su apprendimento della L2 e uso delle tecnologie, rientra quindi in almeno tre settori prioritari delle politiche europee, oggetto di iniziative chiave nell'ambito della strategia EU2020: l'immigrazione e le politiche di integrazione; le politiche della società dell'informazione e di *e-Inclusion*; le politiche di istruzione e di formazione per l'apprendimento permanente. In Europa circa il 20% della popolazione adulta ha bassi livelli di competenza nella *literacy* e nella *numeracy*; il 25% degli adulti non possiede competenze ICT adeguate in un contesto di sviluppo rapido delle tecnologie, come quello attuale, come attestato dai dati PIAAC 2013.

«In tutti i paesi le competenze di *literacy* degli immigrati sono inferiori a quelle dei nativi, nella media OCSE quasi un terzo degli immigrati sta ai più bassi livelli di competenze contro il 15% dei nativi; in Italia (ma anche in Francia, Spagna, Svezia e Stati Uniti) il rapporto è 2 a 5: circa il 40% degli immigrati è *low skilled* contro il 25% dei nativi. Come già evidenziato nel rapporto italiano PIAAC (ISFOL, 2014), gli anni di permanenza in Italia rappresentano una variabile che produce un impatto significativo sulle competenze: al crescere degli anni di permanenza cresce la media dei punteggi conseguiti nelle prove di *literacy*; si passa da un punteggio

medio di 207 per i migranti recenti a un punteggio di 232 per i migranti stabili. Analizzando la percentuale dei *low skilled* fra i migranti recenti e i migranti stabili si evidenzia una maggiore presenza di *low skilled* fra i migranti presenti in Italia da meno di 5 anni: 58,1% contro il 39,8% dei migranti presenti in Italia da più di 5 anni. Altra analisi che rileva l'importanza del tempo di permanenza e quindi della maggiore conoscenza e uso della lingua italiana è data dalla lettura del dato dei *low skilled* in funzione del titolo di studio posseduto: tra i migranti recenti *low skilled* quasi un 8% dichiara di possedere un titolo di studio superiore al diploma mentre tra i migranti stabili *low skilled* la percentuale di chi possiede un diploma è solo dell'1,6%. I dati mostrano quindi come i risultati raggiunti dagli immigrati siano particolarmente legati alla padronanza d'uso della lingua italiana e che grazie ad una maggiore integrazione si può raggiungere un progressivo miglioramento delle abilità linguistiche e delle possibilità di esprimere al meglio le proprie competenze. La formazione è uno dei *driver* fondamentali per lo sviluppo e il consolidamento delle competenze» (Di Francesco, Amendola, Mineo, 2016, p. 59).

L'acquisizione della L2 per i migranti adulti è percepita, a ragione come dimostrano i dati, dai governi come un fattore cruciale per l'integrazione socio-economica e culturale nella società di accoglienza. Diversi Stati membri dell'UE, tra cui l'Italia, hanno effettivamente introdotto requisiti obbligatori per l'acquisizione della L2, in particolare in correlazione con il riconoscimento del permesso di soggiorno e/o di cittadinanza. Anche dove non esistono requisiti vincolanti, in accordo con le linee guida degli Handbook europei per l'integrazione, i governi investono ingenti risorse per il miglioramento della competenza in L2, considerata un prerequisito per un'integrazione di successo e per la costruzione di comunità locali socialmente coese e sicure (OECD, 2006).

Queste riflessioni specifiche si innestano nel quadro della riforma dell'istruzione degli adulti in Italia che vede le istituzioni scolastiche rinnovarsi e riorganizzarsi per sfruttare tutte le potenzialità offerte dall'autonomia. La fruizione a distanza rappresenta nel Regolamento dei CPIA del 2012 una delle principali innovazioni organizzative e didattiche, prevedendo che l'adulto possa fruire a distanza una parte del percorso richiesto all'atto dell'iscrizione, in misura di regola non superiore al 20% del monte ore complessivo.

Diverse esperienze in ambito europeo (Codagnone, Kluzer, 2011) hanno dimostrato che, le ICT possono essere utilizzate per affrontare le sfide poste dall'insegnamento della L2 a platee spesso molto eterogenee. In particolare, l'uso delle ICT risponde alle necessità di personalizzazione dell'apprendimento, contribuendo a garantire un accesso non discriminatorio alle opportunità educative. La personalizzazione, infatti, consente ad ogni

studente di sviluppare al meglio le proprie competenze e peculiarità, anche attraverso percorsi ed esperienze di apprendimento differenziate (Baldacci, 2006), favorendo processi inclusivi sviluppati sia nella dimensione sociale che culturale e spaziale (Rivoltella, 2015). Nel caso dei migranti, infatti, l'uso delle tecnologie non solo costituisce una fonte di apprendimento sia formale che informale, ma anche un'opportunità di partecipazione sociale ed economica, con un impatto molto forte sul capitale sociale dei migranti (Codagnone, Kluzer, 2011). Il crescente utilizzo delle ICT nella vita quotidiana dei migranti (Codagnone, Kluzer, 2011), infatti, genera processi informali di apprendimento sia delle ICT sia di diversi codici comunicativi, che favoriscono la riduzione della marginalità.

Nello stesso tempo Field (2012), afferma che la capacità delle persone di impegnarsi nel sociale e in ambito civico è direttamente connessa con la partecipazione ad iniziative di educazione degli adulti che, perciò, divengono dei veri e propri motori di educazione alla cittadinanza.

Basterebbero queste considerazioni per evidenziare la centralità dell'azione dei CPIA nei processi di integrazione, una delle sfide maggiori che le società europee stanno affrontando. Le ricadute del lavoro dei CPIA, allora, sono importanti non solo per le relazioni sociali degli immigrati, ma anche per le ricadute sulla generale percezione di benessere e sicurezza, sulla coesione sociale e sulla tenuta complessiva del modello sociale occidentale (Lodigiani, Sarli, 2017; Zanfrini, 2015).

I flussi migratori, perciò, costituiscono una sfida non solo per le società occidentali, ma anche per i sistemi scolastici e formativi che sono parte integrante di queste società. Il progetto ProInMigra ha individuato come strategia per affrontare questa sfida il rafforzamento delle capacità professionali dei docenti attraverso i processi di internazionalizzazione delle istituzioni formative. Il confronto con le realtà europee e l'acquisizione della consapevolezza della dimensione internazionale dell'educazione consente, infatti, non solo di migliorare le competenze dei docenti per la creazione di ambienti di apprendimento inclusivi che integrino nella didattica diversi strumenti tecnologici per facilitare la fruizione a distanza, ma anche di promuovere un'ampia riflessione sull'impatto delle tecnologie nei processi di apprendimento, sia nei contesti formali che informali.

L'approccio di internazionalizzazione consente di raggiungere nella formazione dei docenti obiettivi ampi quali:

- il potenziamento delle competenze dei docenti in una chiave europea, attenta non solo alla dimensione italiana del mercato del lavoro, in relazione soprattutto ad un target di apprendenti soggetti a processi continui di mobilità transnazionale;
- l'acquisizione e l'adattamento di buone pratiche già sperimentate in Europa e la loro diffusione nel sistema dei CPIA in via di ristrutturazione;

- il confronto su modelli organizzativi e curricolari che favoriscano il riconoscimento delle competenze informali e, in prospettiva, facilitino il riconoscimento dei titoli anche a livello internazionale.

Nello specifico, le attività progettuali promuovono la riflessione dei docenti su due specifiche aree di competenza degli apprendenti, la competenza linguistica e le competenze tecnologiche, orientando il ragionamento su come riconoscere il patrimonio di esperienze e conoscenze che i migranti portano con sé al fine non solo di facilitare i percorsi di istruzione, ma soprattutto di promuovere l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva.

Riconoscere le competenze informali per promuovere l'inclusione

A livello europeo esistono diversi sistemi di riconoscimento delle competenze che considerano sia il riconoscimento delle qualifiche formali conseguite all'estero che delle competenze, conoscenze ed esperienze acquisite in contesti non formali e informali, riconoscendone l'efficacia effettiva per l'integrazione dei migranti. Il riconoscimento delle competenze pregresse è coerente con il più ampio quadro della prospettiva di Lifelong Learning promossa dall'UE e dall'OCSE. Dallo stesso contesto si può mutuare una concezione olistica di competenza, vista come una combinazione integrata e sfaccettata di dimensioni cognitive, funzionali e sociali (Cedefop, 2016). L'attenzione alle competenze informali è particolarmente significativa per gli apprendenti con background migratorio proprio perché la stessa esperienza di migrazione consente ai migranti di acquisire competenze e conoscenze trasversali (ad esempio di carattere interculturale, linguistico, di *problem-solving*, di resilienza e di analisi del contesto, ...) che spesso vengono ignorate o sottovalutate, ma che costituiscono dei veri e propri punti di forza in termini di capitale umano e professionale.

La riflessione dei docenti sulle competenze acquisite in contesti informali si è perciò concentrata su due direttrici, da una parte le competenze linguistiche, o meglio polilinguistiche (Pennycook, 2012) dei migranti, dall'altra le competenze tecnologiche e la capacità di interagire utilizzando diversi media, con lo scopo di osservare, riconoscere e valorizzare il processo di apprendimento trasformativo connesso con l'esperienza migratoria (Morrice, 2014).

Si è trattato, per i docenti, di un vero e proprio ripensamento riflessivo dei presupposti impliciti della propria professionalità, riconducibile all'idea che «l'arte di insegnare non si traduce in una serie di ricette e che chi è coinvolto in un processo di insegnamento-apprendimento deve fare i conti con un percorso fortemente “transattivo”, in un processo di scambi cultura-

li che coinvolge tutti gli attori, che implica continui scarti e che costringe a prendere decisioni» (Ferrari, 2003, p. 13).

I percorsi di ricerca azione condotti dai quattro CPIA della regione e documentati in questo volume, testimoniano proprio questo sforzo transattivo, ma soprattutto la convinzione che la ricchezza culturale degli allievi non solo va riconosciuta, ma interroga profondamente la cultura professionale del docente e il ruolo del docente nel contesto sociale.

E il ruolo dei docenti dei CPIA, in quanto attori di integrazione, è di sicuro un ruolo con una forte valenza politica. La questione dell'integrazione e dei modelli di integrazione, infatti, è così scottante che è divenuta centrale sia a livello di politiche europee sia a livello di politiche locali. Soprattutto a livello micro, tuttavia, l'accento sui temi della sicurezza rischia di produrre effetti che, anziché promuovere processi virtuosi di integrazione, sbilanciano le azioni su un versante che talvolta rasenta il razzismo, basti pensare al tema dell'accoglienza dei profughi e agli effetti prodotti sull'opinione pubblica dalle diverse ondate di arrivi e di sbarchi. Su questo terreno la questione linguistica, affrontata nel progetto, intreccia il tema della cittadinanza e dell'educazione degli adulti come processo di educazione alla cittadinanza.

«I movimenti di persone attraverso i confini nazionali – infatti – sono tanto antichi quanto lo stato nazione stesso, tuttavia mai prima d'ora nella storia delle migrazioni mondiali lo spostamento di gruppi diversi per lingua, religione, etnia e cultura è stato così rapido e numeroso, suscitando questioni inedite sui temi della cittadinanza, dei diritti, della democrazia e dell'educazione» (Banks, 2009, p. 10).

I migranti, allora, proprio perché spezzano la continuità tra uomo e cittadino che è alla base della teoria illuministica dei diritti, finiscono per diventare un elemento di turbolenza all'interno delle nazioni e tra le nazioni stesse (Remotti, 2008).

Chi sono, allora, gli apprendenti che frequentano i nostri CPIA e quale tipo di cittadini si presuppone possano diventare? In che modo le lingue e le competenze che apprendono mettono in moto questo processo di assunzione di cittadinanza? Qual è il ruolo dei docenti non solo nel processo di apprendimento, ma più in generale nel processo di costruzione di cittadinanza?

Sono domande su cui i docenti dei CPIA riflettono ogni giorno e che nel progetto ProInMigra hanno trovato spazio di confronto e tentativi di risposta attraverso l'azione didattica.

Gloria Ladson-Billings (2004, p. 120), citando George Spindler (Spindler, 1987), suggerisce che «dal punto di vista antropologico, tutta l'educazione è educazione alla cittadinanza». Possiamo ritenere vera questa affermazione nella misura in cui tutti i processi educativi, dentro e fuori

dalla scuola, contribuiscono a forgiare le identità e orientare le condotte collettive. «La cittadinanza è costituita dai significati, dai diritti e dagli obblighi implicati dal prendere parte attiva nello spazio pubblico. Essa quindi implica forme di agency e modalità di partecipazione» (Levinson, 2011, p. 280). La cittadinanza, infatti, non è solo uno status giuridico concesso da uno Stato, ma una rete di reciproci impegni relazionali tra i soggetti nella sfera pubblica (Anderson, Gibney, Paoletti, 2011).

I CPIA, e i progetti didattici che in essi si realizzano, sono un nodo di questa rete, che cerca di far crescere la consapevolezza della cittadinanza come impegno reciproco nei contesti i cui sono inseriti, nella consapevolezza che la crisi dello Stato nazionale e la dissoluzione delle frontiere geografiche scioglie il legame tra territorializzazione spaziale e cittadinanza e apre nuove possibilità di cittadinanza a geometria variabile, continuamente ridefinite dai flussi di capitali e dalla mobilità del lavoro vivo (Ong, 2006). Questo processo non comporta, tuttavia, la scomparsa dei confini, ma piuttosto la loro riconcettualizzazione come spazi intermedi in cui si esercitano nuove economie morali, intese come barriere simboliche necessarie laddove lo spazio non garantisce più i confini culturali (Giaccardi, Magatti, 2003, p. 6). Il progetto educativo della modernità e l'idea del buon cittadino che ne costituiva il fine e il presupposto, sono rimessi in causa e richiedono nuovi modelli, sia di educazione che di cittadinanza.

I CPIA protagonisti di questo progetto costituiscono indubbiamente fucine di sperimentazione di questi nuovi modelli, che si concretizzano in pratiche educative formali (iscrizione, patto formativo, certificazione) ma anche nella valorizzazione degli apprendimenti informali che sono la risultante delle esperienze quotidiane vissute dagli studenti dentro e fuori le aule scolastiche. In questo contesto riflettere sull'insegnamento/apprendimento delle lingue e sulle tecnologie significa soprattutto mettere alla prova nuovi stili educativi, capaci di rispondere ai bisogni di persone di fatto plurilingui, cittadini di società multilingui, capaci di utilizzare lingue diverse a diversi livelli di competenza in contesti diversi e con diversi media, contribuendo a costruire scenari di interazione globale, sia reale che virtuale.

Le esperienze di ricerca azione realizzate dai CPIA nel contesto del progetto ProInMigra contribuiscono ad esplorare questi nuovi scenari in cui da una parte stanno le competenze di fatto degli allievi, acquisite molto spesso in ambiente esterno dalla scuola, dall'altra la capacità dell'istituzione di riconoscerle e valorizzarle, divenendo il luogo non solo di certificazione e di formalizzazione dei saperi, ma anche il luogo in cui, su questi saperi, si fanno esercizi di epistemologia critica.

La possibilità di esplorare i processi di apprendimento in cui gli studenti sono coinvolti nella loro vita quotidiana (le lingue, le tecnologie, ma

anche lo sport e il tempo libero) offre ai docenti l'opportunità di imparare che cosa questi stessi processi possono insegnare sulle modalità con cui l'apprendimento formale avviene nelle aule scolastiche, sia in termini di processi che di prodotti, ad esempio in termini di effetti di inclusione/esclusione (Willis, 1977).

Formare i docenti per costruire comunità di pratiche

La complessità della società attuale, riflessa anche in ambito scolastico, richiede al docente la capacità di pianificare per i propri studenti opportunità formative che promuovano l'inclusione, cioè «la possibilità per ciascuno di sviluppare le proprie potenzialità, ma all'interno di un progetto collettivo e condiviso. Il docente dovrebbe garantire sia il rispetto della diversità, sia la valorizzazione del ruolo sociale dell'apprendimento. Questa postura implica un alto livello di attenzione alle variabili che agiscono all'interno del sistema classe [...] in funzione dello sviluppo delle competenze degli studenti, e alla gestione pragmatica di spazi, tempi, ritmi di lavoro» (Rossi, Magnoler *et al.*, 2015, p. 224). Ci si attende, cioè, che l'insegnante sia in grado di gestire i tre registri (epistemici, relazionali e pragmatici) che caratterizzano l'azione didattica (Vinatier, Altet, 2008).

I processi messi in atto attraverso le esperienze progettuali qui documentate cercano di lavorare su questi tre registri mettendo all'opera due diversi dispositivi: da un lato l'approccio di ricerca azione, dall'altro la costruzione di comunità di pratiche.

La ricerca azione (v. Zoletto in questo volume) non offre solo un quadro concettuale di lavoro per la formazione dei docenti, documentato ampiamente nei contributi che costituiscono la seconda parte del volume, ma costituisce anche un approccio alla professionalità docente attraverso la costruzione di pratiche condivise di apprendimento professionale. La condivisione delle pratiche e la costruzione di apprendimenti organizzativi è infatti alla base della costruzione di sistemi resilienti, capaci di innovarsi e di rispondere in maniera flessibile alle sfide poste dai contesti educativi.

Ci soffermiamo qui sull'importanza di costruire comunità di pratiche tra docenti, che sviluppino riflessività professionale. Le comunità di pratica, infatti, «possono contribuire a definire un ambiente-scuola ad alta valenza riflessiva attraverso: la multidimensionalità dell'esperienza di apprendimento oltre il confine formale delle situazioni educative; la contaminazione tra mondo virtuale e reale; l'apprendimento costruttivo e reticolare; la sperimentazione delle dimensioni del gioco e dell'immaginario, oltre l'espressività emozionale; la centralità dell'evento comunicativo informale con nuove forme di scambio e di condivisione tra pari (web 2.0); la percezione

della cultura come sistema di simboli dinamico ed aperto alla costruzione sociale» (Pignalberi, 2015, p. 16).

Nelle azioni progettuali analizzate, lo strumento per la costruzione della comunità di pratiche sono state le tecnologie attraverso diversi dispositivi: mailing list, sondaggi on line, gruppi google, piattaforme collaborative, siti, Facebook.

Lo strumento proposto per stimolare la riflessione professionale è stato il diario di bordo.

La molteplicità degli strumenti utilizzati ha consentito di scambiare esperienze e competenze in un processo di peer-education tra docenti, accompagnato dalla supervisione dell'università.

In particolare i docenti, dopo aver riflettuto e analizzato le proprie pratiche didattico tecnologiche, sono stati portati a riflettere, anche attraverso il confronto in ambito internazionale ed europeo, sul tema della competenza digitale e linguistica degli studenti.

L'uso del diario di bordo ha consentito ad ogni docente di lavorare, sia singolarmente che in gruppo, non solo sul proprio processo di apprendimento, ma anche sul processo di trasformazione della propria professionalità. Il diario di bordo è stato lo strumento di connessione riflessiva tra l'esperienza di formazione internazionale dei docenti e i contesti di lavoro, tra l'apprendimento e il modo con cui l'apprendimento impatta sull'agire professionale. I lavori prodotti dai CPIA, e raccolti nella seconda parte di questo volume, dimostrano come attraverso la riflessività e il confronto internazionale i docenti abbiano maturato capacità di osservazione non solo delle competenze degli allievi, ma anche dei contesti e di produzione di strumenti innovativi per la didattica e per l'empowerment delle competenze di cittadinanza.

Le riflessioni raccolte nei diari di bordo sottolineano l'importanza dei contesti nella messa in campo di azioni non solo di educazione, ma soprattutto di inclusione. Le esperienze maturate nei singoli CPIA, ma confrontate continuamente in gruppi di lavoro più ampi sia di carattere regionale, che nazionale e internazionale, dimostrano la centralità delle comunità di pratica nella esplicitazione della conoscenza pratica dei docenti per la crescita della capacità dei sistemi scolastici di rispondere in maniera resiliente alle sfide dell'integrazione dei migranti.

Questi apprendimenti collettivi e le trasformazioni dei contesti dei CPIA lasciano sullo sfondo importanti questioni legate alle finalità e al senso dell'educazione degli adulti in epoca di globalizzazione e digitalizzazione (Wildemeersch, 2017).

La digitalizzazione cambia l'educazione degli adulti, in che modo? In che modo le istituzioni vengo trasformate dalle tecnologie? Quali sono le conseguenze per i professionisti dell'educazione degli adulti e per i docenti?

Il progetto ProInMigra, ha cercato, da varie angolature, di ipotizzare risposte che ora attendono di essere messe a confronto con i contesti di inclusione e con i diversi attori istituzionali che governano i processi di integrazione, per misurarne l'impatto sulle comunità e sui processi di costruzione di cittadinanza.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, B., Gibney, M.J., Paoletti, E. (2011), "Boundaries of belonging: deportation and the constitution and contestation of citizenship", *Citizenship Studies*, 15(5) pp. 543-545.
- Baldacci, M. (2006), *Personalizzazione o individualizzazione*, Erickson, Trento.
- Banks, J.A. (2009), "Multicultural Education: Dimensions and Paradigms", in J.A. Banks (ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, Routledge, New York and London, pp. 9-32.
- Cedefop (2016), *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*, Ufficio delle pubblicazioni Cedefop reference series n. 104, Lussemburgo, testo disponibile al sito http://www.cedefop.europa.eu/files/3073_it.pdf, consultato il 15 ottobre 2017.
- Cocquyt, C., Diep, N.A., Zhu, C., De Greef, M., Vanwing, T. (2017), "Examining social inclusion and social capital among adult learners in blended and on line learning environments", *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8(1), pp. 77-101.
- Codagnone, C., Kluzer, S. (2011), *ICT for the Social and Economic Integration of Migrants into Europe*, disponibile al sito <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC63183.pdf>, consultato il 10 novembre 2017.
- Commission of the European Communities (2005), *i2010: A European Information Society for Growth and Employment*, testo disponibile al sito <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0229:FIN:EN:PDF>, consultato il 12 novembre 2017.
- De Greef, M., Verté, D., Segers, M. (2014), "Differential outcomes of adult education on adult learners' increase in social inclusion", *Studies in Continuing Education*, 37(1), pp. 62-78.
- Di Francesco, G., Amendola, M., Mineo, S. (2016), "I low skilled in Italia Evidenze dall'indagine PIAAC sulle competenze degli adulti", *Osservatorio ISFOL*, VI, 1-2, pp.53-67.
- Field, J. (2012), "Is lifelong learning making a difference? Research-based evidence on the impact of adult learning", in D.N. Aspin, J. Chapman, K. Evans, R. Bagnall (eds.), *Second International Handbook of Lifelong Learning*, Dordrecht, Springer, pp. 887-897.
- Ferrari, M. (2003), *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*, FrancoAngeli, Milano.
- Giaccardi, C., Magatti, M. (2003), "La cultura nelle scienze sociali. I nuovi significati di 'cultura'. Cultura e modernità", *Passaggi. Rivista Italiana di Scienze Transculturali*, n. 5, pp. 22-27.

- ISFOL (2014), *Piaac-Ocse. Rapporto Nazionale sulle Competenze degli Adulti*, testo disponibile al sito http://www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf, consultato il 10 ottobre 2017.
- Ladson-Billings, G. (2004). "Culture versus Citizenship: The Challenge of Racialized Citizenship in the United States", in J.A. Banks (ed.), *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, pp. 99-126.
- Levinson, B.A. (2011), "Toward an Anthropology of (Democratic) Citizenship Education", in B.A. Levinson, M. Pollock (eds.), *A Companion to the Anthropology of Education*, Wiley-Blackwell Publishing Ltd, Malden-Oxford, pp. 279-297.
- Lodigiani, R., Sarli, A. (2017), "Migrants' competence recognition systems: controversial links between social inclusion aims and unexpected discrimination effects", *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8(1), pp. 127-144.
- Manninen, J., Sgier, I., Fleige, M., Thöne-Geyer, B., Kil, M., Mozina, E., Operti, F. (2014), *Benefits of lifelong learning in Europe: Main results of the BeLL-project*, testo disponibile al sito <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Research-Report.pdf>, consultato 9 novembre 2017.
- Mezirow, J. (1991), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Moekotte, P., Brand-Gruwel, S., Ritze, H. (2017), "Participatory perspective for the low skilled and the low educated: how can media literacy influence the social and economic participation of the low skilled and the low educated?", *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8(1), pp. 103-125.
- Morrice, L. (2014), "The learning migration nexus: towards a conceptual understanding", *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 5(2), pp. 149-159.
- OECD (2006), *From Immigration to Integration: Local Solutions for Global Challenge*, testo disponibile al sito http://www.oecd.org/document/3/0,3343,en_2649_34417_37524995_1_1_1_1,00.html, consultato il 13 ottobre 2017.
- Ong A. (2006), *Neoliberalism as Exception: Mutations in Citizenship and Sovereignty*, Duke University Press, Berkeley.
- Panitsides, E. (2013), "Researching returns emanating from participation in adult education courses: a quantitative approach", *International Journal of Lifelong Education*, 32(5), pp. 600-619.
- Pennycook, A. (2012), *Language and Mobility. Unexpected Places*, Short Run Press, Salisbury.
- Pignalberi, C. (2013), "Formazione e pratica riflessiva nella scuola: riflessioni ai margini di una cultura del cambiamento", *Formazione, Lavoro, Persona*, 3(8), pp. 23-37.
- Remotti, F. (2008), *Contro natura. Una lettera al Papa*, Laterza, Roma-Bari.
- Riga Ministerial Declaration (2006), *ICT for an inclusive society*, testo disponibile al sito http://ec.europa.eu/information_society/activities/ict_psp/documents/declaration_riga.pdf, consultato 11 novembre 2017.
- Rivoltella, P.C. (2015), *Didattica inclusiva con gli EAS*, La Scuola, Brescia.

- Rossi, P.G., Magnoler, P., Giannandrea, L., Mangione, G.R., Pettenati, M.C., Rosa, A. (2015), "Il Teacher Portfolio per la formazione dei neoassunti", *Pedagogia Oggi*, 2, pp. 223-242.
- Spindler, G.D. (1987), *Education and Cultural Process: Anthropological Approaches*, Waveland Press, Prospect Heights, IL.
- UNHCR (2016), *Connecting Refugees. How Internet and Mobile Connectivity can Improve Refugee Well-Being and Transform Humanitarian Action*, testo disponibile al sito <http://www.unhcr.org/publications/operations/5770d43c4/connecting-refugees.html>, consultato 25 ottobre 2017.
- Vinatier, I., Altet, M. (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- Wildemeersch, D., Jütte, W. (2017), "Editorial: digital the new normal – multiple challenges for the education and learning of adults", *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8(1), pp. 7-20.
- Willis, P. (1977), *Learning to Labour*, Saxon House, Aldershot.
- Zanfrini, L. (ed.) (2015), *The Diversity Value. How to Reinvent the European Approach to immigration*, McGraw-Hill Education, Maidenhead UK.

Eterogeneità, inclusione, cittadinanza. Prospettive e sfide pedagogiche nel contesto dei Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti

di *Davide Zoletto*

Un'eterogeneità emergente

Le forme di eterogeneità emergenti nei contesti educativi contemporanei costituiscono oggi uno dei banchi di prova per la ricerca e l'intervento pedagogici in contesti multiculturali (Catarci, Fiorucci, 2015; Catarci, Macinai, 2015; Tarozzi, 2015; Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017; Loiodice, Ulivieri, 2017; Portera, Grant, 2017). Alcune delle prospettive e delle sfide pedagogiche aperte da queste forme emergenti sono in particolare legate al fatto che appare oggi sempre più difficile ricondurre tale eterogeneità a un'unica chiave di lettura, per esempio a quella culturalista (Gupta, Ferguson, 1997; Aime, 2004; Zoletto, 2012). Al contrario, emerge oggi chiaramente come una pluralità di aspetti si intreccino fra loro nei percorsi biografici e formativi degli apprendenti: aspetti culturali e aspetti sociali, aspetti legati al genere e aspetti legati all'età, senza trascurare le peculiarità dei vissuti biografici, e le diversità di capitale sociale e culturale a cui possono attingere i diversi soggetti in formazione.

È anche da questo punto di vista che l'ambito dell'educazione degli adulti e in particolare quegli specifici contesti educativi che sono i Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti (CPIA) possono essere visti come ambiti significativi in cui si configurano particolari prospettive e sfide pedagogiche.

Molteplici forme di eterogeneità emergono infatti all'interno di tali contesti. Basti pensare alle diverse tipologie di apprendenti che, secondo la normativa, possono iscriversi ai CPIA: si va infatti, per citare solo alcune delle categorie indicate dal *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico* dei CPIA stessi, dagli "adulti anche stranieri che non hanno assolto l'obbligo di istruzione o che non sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istru-

zione” agli “adulti stranieri in età lavorativa, anche in possesso di titoli di studio conseguiti nei Paesi di origine” (che possono iscriversi “ai percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana”), fino “a coloro che hanno compiuto il sedicesimo anno di età e che non sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione” (Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 264, art. 3; ma lo stesso *Regolamento* indica anche altre possibili tipologie di iscritti). Età diverse, background scolastici diversi, percorsi biografici e culturali diversi. Inoltre, a tali diversità si aggiungono, per fare ancora una volta solo uno dei molti esempi possibili, forme diverse di capitale culturale, si pensi ad esempio al caso degli apprendenti analfabeti nella propria lingua madre o a bassa scolarità (D’Agostino, Sorce, 2016).

Differenze che si intersecano

Ciascuno di questi aspetti, lungi dal configurarsi come elemento isolato e a sé stante, assume nei diversi momenti dei percorsi biografici e di formazione degli apprendenti (così come nel percorso di ciascuno di noi, anche di ciascuno di noi come insegnante...) valenze particolari in relazione a ognuno degli altri aspetti. Si tratta di quanto viene approfondito da quella specifica prospettiva di ricerca che va sotto il nome di “intersezionalità”. Tale prospettiva, emersa non a caso inizialmente nell’ambito dei cosiddetti *women’s studies*, sottolinea come nessuna categoria sociale possa bastare da sola a spiegare né la complessità dei percorsi biografici delle persone, né la complessità dei processi emergenti di discriminazione di cui le persone possono risultare vittime (McCall, 2005; Valentine, 2007; per un’introduzione cfr. Semi, 2012). Piuttosto, secondo la prospettiva dell’intersezionalità, per poter cogliere la concretezza delle traiettorie di formazione dell’identità così come quella dei possibili processi di stigmatizzazione (di auto- ed eterorappresentazione...), dovremmo focalizzarci non tanto sull’essenza di questa o quella categoria sociale (nessuna delle quali sembra potere da sola dare conto della concretezza di tali percorsi e processi) quanto sull’*intersezione* fra diverse categorie.

Anche in questo caso un contesto educativo come quello dei CPIA ci permette di cogliere la concretezza di alcune di queste intersezioni. Si pensi ad esempio al caso dei minori stranieri non accompagnati (MSNA) nel cui percorso biografico e di formazione si intersecano quanto meno età, aspetti culturali e sociali, cittadinanza e genere (Agostinetto, 2015, 2017). Ma un’intersezione di elementi simili possiamo forse ritrovarla anche, sebbene con un’altra configurazione (diversa in primis per età e specifico status giuridico), nei percorsi di quei giovani richiedenti asilo che costituiscono oggi

spesso uno dei gruppi anche numericamente più significativi presenti fra i corsisti dei CPIA stessi. Anche in questo caso l'intersezione di aspetti legati alla giovane età, al genere, al background concorre probabilmente non poco sia alle modalità con le quali tale gruppo di migranti viene (etero)rapresentato per esempio dalla popolazione autoctona sia alle spesso ridotte possibilità di interazione con questa stessa componente della popolazione¹.

In entrambi questi esempi, ma forse in particolar modo nel secondo, emerge anche un ulteriore elemento caratterizzante i contesti educativi eterogenei contemporanei, ovvero il ruolo che possono assumere, sia nei percorsi di formazione che in processi di eventuale marginalizzazione, i “luoghi” stessi, anche quelli dell'educazione, sia quando costituiscono occasione positiva per promuovere interazioni e incontri, sia quando rischiano di concorrere ad aumentare il rischio di stigmatizzazione ed esclusione (Valentine, 2007). In questo senso, ogni specifico percorso biografico e di formazione emerge e prende determinate forme, nei diversi momenti che lo caratterizzano, in relazione ad altri percorsi e vissuti, oltre che in relazione ai luoghi in cui essi maturano. Come ha sottolineato fra gli altri l'antropologo Arjun Appadurai (1996, pp. 21-22), infatti, quando parliamo di “differenze” stiamo necessariamente facendo riferimento prima di tutto a “relazioni” *fra* elementi entro le quali le differenze prendono forma.

Prospettiva inclusiva e *literacies*

È anche in questa prospettiva che si può cogliere l'urgenza di muovere da approcci pedagogici improntati a un'idea tradizionale di integrazione verso modalità che possano fare maggiormente proprie le suggestioni di un approccio più propriamente inclusivo. Infatti in un'ottica prevalentemente centrata sull'integrazione, si corre il rischio di aspettarsi che sia il solo soggetto destinatario del cosiddetto intervento, in questo caso il soggetto migrante, a doversi trasformare per avvicinarsi quanto più possibile alla società accogliente, a volte anche nell'ambito di quei contesti educativi che ne costituiscono spesso una delle porte d'ingresso. Ma una tale prospettiva corre appunto il rischio di celare proprio quella dimensione “relazionale” entro cui ogni eterogeneità emerge. Come insomma se, anche per esempio nell'ambito di un contesto educativo, la differenza fosse una caratteristica propria del solo apprendente migrante e non piuttosto qualcosa che emerge

1. Per una prima panoramica di alcune ricerche pedagogiche internazionali sul tema dei richiedenti asilo e dei rifugiati, si vedano Webb *et al.* (2016) per quanto riguarda l'educazione degli adulti e Catarci *et al.* (2017) in relazione agli aspetti pedagogico-interculturali; per un'introduzione alla ricerca pedagogica italiana sul tema cfr. Catarci (2014, 2017a).

nella relazione *fra* contesto e apprendenti, *fra* docenti e apprendenti, *fra* territorio e apprendenti (cfr. Pollock, 2008).

Un approccio più propriamente inclusivo potrebbe concentrarsi invece proprio su questa relazione, focalizzandosi dunque non solo sull'apprendente, ma anche sul contesto più ampio. E questo anche perché quello stesso contesto, lungi dall'essere qualcosa di stabile e definito una volta per tutte, appare oggi a sua volta in continua evoluzione, insieme sia agli apprendenti tutti (migranti e non migranti) che agli insegnanti e alle altre figure che vi operano.

Si pensi – per citare solo un esempio fra i molti possibili relativi ai profondi cambiamenti a cui sono esposti oggi i contesti educativi – ad alcuni dei modi nei quali si sono venute trasformando nel tempo le didattiche per la cosiddetta alfabetizzazione, uno dei macrotemi a partire dai quali si sviluppa il progetto Erasmus + KA1 Mobilità “Promuovere l’inclusione dei migranti: tecnologie, lingue, cittadinanza”, con capofila l’Ufficio Scolastico Regionale del Friuli Venezia Giulia, proposto da un consorzio costituito dai quattro CPIA della regione e dall’Università della LiberEtà del Friuli Venezia Giulia.

Se infatti, come osservano Mary Kalantzis e Bill Cope (2012, p. 58), in una società di prima industrializzazione insegnare alfabetizzazione poteva forse significare insegnare a scrivere nella cosiddetta “forma standard della lingua nazionale” (*ibidem*), oggi – nel contesto di quelle che vengono chiamate “società della conoscenza” – le didattiche delle nuove *literacies* “si focalizzano [piuttosto] sulla multimodalità e sui diversi tipi di significati che si manifestano nei contesti sociali e culturali” (*ibidem*). In ambienti di apprendimento nei quali sono oggi in corso simili trasformazioni, è il contesto stesso che si trasforma insieme agli apprendenti, e non possiamo quindi pensare che sia solo sulle spalle di questi ultimi che pesi l’onere di un percorso di cambiamento. Piuttosto, in questa prospettiva, la dimensione inclusiva di un ambiente di apprendimento può emergere proprio a partire dalla consapevolezza delle trasformazioni complessive a cui il contesto stesso è esposto.

A partire dai punti di forza

I CPIA per esempio – che in questo senso potrebbero configurarsi anche come una sorta di laboratorio più generale in cui intravedere oggi un’anticipazione e sperimentazione di alcuni aspetti della scuola di domani... – potrebbero essere considerati, in questa prospettiva, non solo come luoghi nei quali apprendenti migranti avviano un percorso di integrazione apprendendo una lingua che si presume stabile e standard. Alla luce di un

progetto come “Promuovere l’inclusione dei migranti: tecnologie, lingue, cittadinanza” i CPIA possono rivelarsi anche contesti educativi in grado di divenire più inclusivi in quanto capaci, di fatto, di ampliare il nesso freireano fra lingua e processi di emancipazione fino ad includere le molte *literacies* oggi essenziali per promuovere percorsi effettivi di inclusione e cittadinanza per qualsiasi apprendente, sia migrante che autoctono².

In questa direzione le azioni educative progettate e realizzate dai CPIA coinvolti nel progetto “Promuovere l’inclusione dei migranti: tecnologie, lingue, cittadinanza”, suggeriscono come, a partire da una tale consapevolezza, sia possibile, da un lato, attivare e promuovere una pluralità di esperienze e percorsi di apprendimento inclusivi perché capaci di basarsi sui punti di forza e sulle competenze degli apprendenti; e, dall’altro lato, provare a valorizzare un ambito della vita quotidiana quale quello connesso alle pratiche culturali tecnologicamente-mediate entro cui possono emergere opportunità educative preziose in un’ottica di cittadinanza attiva³.

I progetti sviluppati dai CPIA coinvolti nel progetto partono infatti proprio dalla presa di coscienza che apprendenti per i quali – per altri aspetti – la bassa scolarità o il quasi analfabetismo nella lingua madre costituiscono significativi punti di debolezza, presentano però altrettanto significativi punti di forza se si considerano le competenze informali che quegli stessi apprendenti manifestano rispetto all’ambito delle tecnologie, in particolare per la confidenza che essi manifestano con pratiche tecnologicamente-mediate⁴.

Attivando e valorizzando queste competenze, le esperienze di apprendimento e i percorsi progettati e realizzati dai CPIA coinvolti nel progetto suggeriscono la potenziale efficacia di approcci pedagogici basati su quella che, in un altro contesto, Anne Haas Dyson ha chiamato «un’etica dell’inclusione», ovvero un approccio che si basi «sul sapere e sulle esperienze» di tutti gli apprendenti (Dyson, 1997, p. 171). Dyson faceva riferimento ad approcci pedagogici rivolti a bambini, ma l’efficacia della sua sintesi (che ci ricorda come un approccio inclusivo sia anche quello che parte *dai*

2. Per una possibile lettura odierna di Freire cfr. Catarci (2017b) e, con specifico riferimento alle tecnologie, Zinant (2014); sull’importanza del framework *Multiliteracy* per una didattica inclusiva, in particolare in riferimenti alla proposta degli Episodi di Apprendimento Situato, cfr. Rivoltella (2015, pp. 14-15 e 118-119).

3. Un’introduzione al campo delle ricerche su vita quotidiana e apprendimento informale, si può trovare per esempio in Brougère, Ullman (2009); sul ruolo possibile delle tecnologie nella costruzione di comunità si veda Rivoltella (2017); sulla rilevanza più generale dell’ambito delle nuove tecnologie nel contesto della ricerca pedagogico-interculturale cfr. ad esempio Tosolini, Torvato (2001) e Zinant (2017).

4. Per altri esempi di possibili ricerche e riflessioni pedagogiche sul rapporto fra migranti (o postmigranti) e nuove tecnologie cfr. ad esempio Zoletto (2013), Zinant (2014a) e Deluigi (2016).

punti di forza di tutti gli apprendenti...), potrebbe ben descrivere, *mutatis mutandis*, la pedagogia che sostiene e guida i progetti dei CPIA presentati in questo volume. Anche perché, come rilevano le stesse insegnanti che hanno ideato e realizzato tali progetti, tra gli elementi significativi che sembrano poter emergere dalle esperienze realizzate, non vi è solo il fatto di essere partiti dai punti di forza per andare a costruire percorsi che possano rispondere in modo efficace ai bisogni degli apprendenti; ma vi sono altresì le motivazioni emerse tra gli apprendenti stessi, oltre alla potenziale rilevanza che alcuni elementi di questi progetti sembrano poter rivestire nel costruire momenti e percorsi di crescente autonomia e attiva partecipazione tanto all'interno dei CPIA stessi che nei territori⁵.

L'importanza di adottare un approccio di ricerca

Il tentativo di focalizzarsi anche sui punti di forza e sulle competenze degli apprendenti – caratteristica, come si è provato a suggerire, di un approccio pedagogico che voglia provare ad essere inclusivo – richiede, fra l'altro, un cambiamento di sguardo non sempre facile da realizzare nei contesti educativi, in quanto invita a mettere almeno a tratti in discussione quello che Christine Sleeter ha chiamato “them focus” – ovvero quell'atteggiamento con il quale si tende a focalizzarsi sempre e solo sugli altri (in questo caso gli apprendenti migranti) senza «esaminare se stessi e il proprio modo di insegnare come culturalmente costruiti» (Sleeter, 2010, p. 117). Tuttavia, è anche imparando a riconoscere le caratteristiche della nostra cultura pedagogica e didattica di docenti che diventa possibile prendere almeno a volte consapevolezza di quelle preziose competenze degli apprendenti (in questo caso le competenze informali legate alle pratiche culturali tecnologicamente-mediate) che corriamo spesso il rischio di trascurare, mentre potrebbero – come suggeriscono le esperienze presentate in questo volume – divenire invece significativo punto di partenza per promuovere percorsi sia di educazione linguistica che di cittadinanza.

Torna in questo il riferimento a quanto già suggerito più sopra, ovvero che le differenze emergenti nei contesti educativi sono differenze che nascono anche nella relazione *fra* contesto educativo e apprendenti (cfr. la

5. Rispetto al tema generale dei presupposti teorici e pedagogici dell'educazione alla cittadinanza nel contesto dei percorsi rivolti a migranti neoarrivati, una riflessione critica, attenta anche alle possibili ambivalenze, è stata sviluppata recentemente da Danny Wilde-meersch (2016); per un'approfondita lettura a carattere antropologico si veda Ong (2003); un'analisi dei rapporti, in un diverso tipo di contesto formativo, fra apprendimento della lingua italiana e promozione della partecipazione e cittadinanza attiva dei migranti è quella di Catarci, Fiorucci, Trulli (2014).

già citata Pollock, 2008). Ed è in questa prospettiva che appare da ultimo significativo il fatto che i progetti si siano sviluppati secondo una logica come quella della ricerca-azione: all'interno di tale logica infatti – a partire dal coinvolgimento attivo dei docenti nel percorso di analisi, progettazione, realizzazione e conseguente possibile «raffinamento» del progetto stesso – ad essere esplicitato nella ricerca-azione non è solamente il progetto educativo realizzato, ma anche il modello educativo su cui il progetto si basa (Baldacci, 2001). In questo senso, la possibilità di mettere in gioco attraverso un percorso di ricerca condiviso con i colleghi⁶ anche alcuni aspetti del modello educativo su cui si basano poi i progetti e le azioni messi in campo, può forse aiutare a coglierne – almeno in parte – anche quelle caratteristiche che interagendo con i percorsi degli apprendenti possono divenire opportunità od ostacoli ad effettivi percorsi di apprendimento e cittadinanza.

Inoltre, se è vero – come ha suggerito ancora una volta la già menzionata Sleeter – che un altro dei rischi sempre possibili in contesti educativi complessi come quelli eterogenei è quello della ricerca a tutti i costi di un'unica strategia (la cosiddetta “bacchetta magica”) per risolvere una volta per tutte i problemi emergenti (Sleeter, 2010, p. 117), diventa allora importante costruire percorsi entro cui un docente possa attrezzarsi per un repertorio di competenze professionali da poter attivare e adattare a un altrettanto complesso ed eterogeneo repertorio di situazioni (Altet, 2012, p. 299). Come ha scritto Marguerite Altet, le competenze «vengono costruite “nella” e “attraverso” l'attività in situazione professionale, contestualizzate» (*ibidem*). Un percorso di ricerca-azione che possa partire appunto da un'analisi condivisa con i colleghi di una situazione problema, come quelle da cui sono partite le progettazioni dei percorsi messi in atto dai CPIA coinvolti nel progetto, può in questo senso contribuire, forse, a comporre repertori di competenze che sarà poi possibile attivare per cercare di fornire risposte sempre più inclusive anche in contesti eterogenei e complessi come sono quelli dei CPIA di oggi.

6. Nel caso dei percorsi sviluppati nel progetto “Promuovere l'inclusione dei migranti: tecnologie, lingue, cittadinanza” si è trattato di un approccio di ricerca-azione, ma potrebbero essere adottate anche altre tipologie di approccio, cfr. ad esempio Bove (2009) o Altet (2012).

Riferimenti bibliografici

- Agostinetto, L. (2015) “Minori stranieri non accompagnati. Colpa o diritto: la misura delle istanze interculturali”, in M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale*, ETS, Pisa, pp. 173-202.
- Agostinetto, L., “Minori stranieri non accompagnati e richiedenti asilo”, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa, 2017, pp. 439-454.
- Aime, M. (2004), *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino.
- Altet, M. (2012), “L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti”, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per gli insegnanti*, La Scuola, Brescia, pp. 291-311.
- Appadurai, A. (1996), *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. University of Minnesota Press, Minneapolis (trad. it. *Modernità in polvere*, Raffaello Cortina, Milano 2012²).
- Baldacci, M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano.
- Bove, C. (2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. FrancoAngeli, Milano.
- Brighenti, A.M. (2008), “Visuale, visibile, etnografico”, *Etnografia e ricerca qualitativa*, 1, pp. 91-113.
- Brogère, G., Ullman, A.-M. (eds.) (2009), *Apprendre de la vie quotidienne*, Press Universitaires de France, Paris.
- Catarci, M. (2014), *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*, FrancoAngeli, Milano.
- Catarci, M., Fiorucci, M., Trulli, M. (2014), *L'ABC della cittadinanza. Indagine sulle Scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*, FrancoAngeli, Milano.
- Catarci, M., Fiorucci, M. (eds.) (2015), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Ashgate, Farnham Farnham.
- Catarci, M., Macinai, E. (a cura di) (2015), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società interculturale*, ETS, Pisa.
- Catarci, M. (2017a), “Rifugiati”, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa, pp. 559-568.
- Catarci, M. (2017b), *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Catarci, M., Prata Gomes, M., Siqueira, S. (2017), “Refugees, interculturalism and education”, *Intercultural Education*, 28(2), pp. 109-112.
- D'Agostino, M., Sorce, G. (a cura di) (2016), *Nuovi migranti e nuova didattica. Esperienze al CPIA Palermo 1*, Scuola di Lingua Italiana per Stranieri, Università di Palermo.
- Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 264, *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti*, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

- Deluigi, R. (2016), "Ageing, transnational families, and elderly care strategies: social interactions, welfare challenges and equitable well-being", *Rivista italiana di educazione familiare*, 2, pp. 19-32.
- Dyson, A.H. (1997), *Writing superheroes: contemporary childhood, popular culture and classroom literacy*, Teacher College Press, New York.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., Portera, A. (a cura di) (2017), *Gli alfabeti dell'interculturalità*, ETS, Pisa.
- Gupta, A., Ferguson, J. (1997), "After 'Peoples' and 'Cultures'", in A. Gupta, J. Ferguson (eds.), *Culture, Power and Place: Explorations in Critical Anthropology*, Duke University Press, Durham, pp. 1-29.
- Kalantzis, M., Cope, B. (2012), *Literacies*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Loidice I., Ulivieri, S. (a cura di) (2017), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit, Bari.
- McCall, L. (2005), "The Complexity of Intersectionality", *Sign*, 30(3), pp. 1771-1800.
- Ong, A. (2003), *Buddha Is Hiding: Refugee, Citizenship, the New America*, University of California Press, San Francisco (trad. it. *Da rifugiati a cittadini. Pratiche di governo nella nuova America*, Raffaello Cortina, Milano 2005).
- Pollock, M. (2008), "From Shallow to Deep: Toward a Thorough Cultural Analysis of School Achievement Patterns", *Anthropology & Education Quarterly*, 39(4), pp. 369-380.
- Portera, A., Grant, C.A. (2017), *Intercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the Global World*, Cambridge Scholars Publishing, London.
- Rivoltella, P.C. (2015), *Didattica inclusiva con gli EAS*, La Scuola, Brescia.
- Rivoltella, P.C. (2017), *Tecnologie di comunità*, La Scuola, Brescia.
- Semi, G. (2012), "Differenze, intersezionalità e sintesi mancate: classi, individui e città", in A. Cancellieri, G. Scandurra (a cura di), *Tracce urbane. Alla ricerca della città*, FrancoAngeli, Milano, pp. 127-135.
- Sleeter C.E. (2010), "Afterword. Culturally responsive teaching: A reflection", *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5(1), pp. 116-119.
- Tarozzi, M. (2015), *Dall'interculturalità alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano.
- Tosolini, A., Trovato, S. (2001), *New media, Internet e interculturalità*, EMI, Bologna.
- Valentine, G. (2007), "Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography", *The Professional Geographer*, 59(1), pp. 10-21.
- Webb, S., Hodge, S., Holford, J., Milana, M., Waller, R. (2016), "Refugee migration, lifelong education and forms of integration", *International Journal of Lifelong Education*, 35(3), pp. 213-215.
- Wildemeersch, D. (2016), "Opening spaces of conversation: citizen education for newcomers as a democratic practice", *International Journal of Lifelong Education*, 36(1-2), pp. 112-127.
- Zinant, L. (2014a), *Seconde generazioni e nuove tecnologie. Una ricerca pedagogica*, ETS, Pisa.

- Zinant, L. (2014b), “I nuovi media come possibili strumenti di “alfabetizzazione” per i tempi moderni”, *Formazione, Lavoro, Persona*, 3(8), pp. 38-48.
- Zinant, L. (2017), “Intercultura e nuove tecnologie”, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa, pp. 383-398.
- Zoletto, D. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.
- Zoletto, D. (2013), “Contesti educativi non formali e pratiche culturali tecnologicamente mediate. Linee di ricerca pedagogica interculturale”, *Formazione, Lavoro, Persona*, 3(8), pp. 60-67.

Le nuove tecnologie. Una competenza trasversale per l'inclusione

di *Francesca Zanon*

Premessa

Su una panchina di Belgrado, un ragazzo immigrato siriano controlla *Googlemaps* per studiare i prossimi spostamenti. Poi li comunica ai suoi amici, via *WhatsApp* e intanto su *Facebook* controlla le rotte e i suggerimenti di chi lo ha proceduto.

È l'immigrazione 2.0, dove fra i bisogni primari, insieme al cibo e rifugio, sono subentrati uno *smartphone* ed una presa elettrica.

Grazie alla tecnologia mobile gli spostamenti sono più semplici, la condivisione delle rotte, le soffiare su eventuali pericoli, i luoghi migliori dove poter alloggiare e i prezzi facilitano il passaggio di chi viene dopo di te.

Tutte conoscenze e abilità ben possedute che possono diventare competenze, se vengono svelate in modo indiziario attraverso la *performance* e i prodotti. Tale obiettivo se lo sono posto i CPIA del Friuli Venezia Giulia nelle loro ricerche/azione.

Le competenze trasversali

Il concetto di competenza non si discosta dal concetto di persona competente. Non esistono competenze cognitive o professionali in senso stretto, disgiunte da competenze di tipo personale, sociale, relazionale, disposizionale. Le conoscenze e le abilità di una persona contribuiscono a costruire le competenze che non ne costituiscono la somma, ma implicano un valore aggiunto, costituiscono un "sapere agito" (Baldacci, 2006).

Le persone acquisiscono competenze attraverso il curriculum formale (la scuola), il curricolo non formale (informazioni ed esperienze acquisite in altri contesti educativi: casa, gruppi, agenzie, ecc.) ed il curricolo informale (le esperienze di vita) (Nicoli, Zanchin, Da Re *et al.*, 2009).

L'individuo, quindi, per contribuire attivamente e consapevolmente alla costruzione della conoscenza, deve poter sviluppare metacompetenze, che gli consentano, in un'ottica europea, di muoversi con consapevolezza riflessiva in contesti sempre meno regolati.

Nella società post-industriale, infatti, si vengono affermando nuovi valori, modelli e stili di vita rispetto al passato. Al modello sociale industriale, fondato sui beni materiali, tangibili, succede un modello sociale in cui la ricchezza deriva da risorse immateriali, dalla conoscenza, tanto da giungere a coniare il termine *knowledge society* (società della conoscenza), attribuendolo all'odierna società. Nella *knowledge society* «la conoscenza [...] è una ricchezza privata e collettiva in grado di assicurare al singolo una migliore qualità della vita e di garantire rapporti sociali basati sui principi di uguaglianza, rispetto, inclusione e produttività. In questo senso, la conoscenza è un bene comune e come tale va perseguita, preservata e condivisa» (Spinelli, 2009).

Parallelamente al modello sociale sta mutando anche il modello economico-produttivo, che, influenzato dalla rivoluzione tecnologica, va via via attribuendo importanza all'aspetto "immateriale" del lavoro, legato alle relazioni interne ed esterne, alla comunicazione, alle capacità metodologiche e strategiche di ideazione e progettazione, alla responsabilità individuale e alla condivisione dei valori aziendali (Da Re *et al.*, 2009).

Per ciascun individuo è centrale l'apprendimento, lungo tutto l'arco della vita, delle competenze, per la realizzazione e lo sviluppo personali, la costruzione della cittadinanza attiva e l'inclusione sociale e l'ottenimento di un'occupazione.

L'acquisizione delle competenze consente l'adattamento alle nuove situazioni, favorisce l'incremento della motivazione e della soddisfazione sul lavoro, migliorandone la qualità, permette di far fronte in maniera consapevole e responsabile al nuovo mondo digitale, comprendendone a fondo le opportunità e le sfide, ma anche le questioni etiche connesse alle nuove tecnologie.

La competenza è un modo di essere, di agire e reagire in progress della persona, a seconda delle situazioni in cui si trova ad operare. «Implica una visione olistica dell'individuo e del suo apprendimento: i saperi, i saper fare, i saper essere devono sintetizzarsi nel soggetto e dare origine ad atteggiamenti sia speculativi che operativi, nella consapevolezza dei processi attuati e nella capacità di controllo e valutazione del processo stesso».

Da tutto ciò si evince che una competenza può dirsi raggiunta quando saperi, saper fare e saper riflettere diventano patrimonio di ciascun individuo e vengono spontaneamente, consapevolmente e responsabilmente applicati alla soluzione di problemi di varia natura, emergenti da contesti di vita, di studio e di lavoro liquidi, reali e autentici.

Una competenza esperta ci permette, come vedremo dai lavori dei vari CPIA, di:

- sviluppare capacità di ricostruire lo “spazio del problema”;
- avere un repertorio ricco di strategie di soluzione;
- avere dei principi chiave e quadri interpretativi sul dominio di conoscenza;
- possedere un uso funzionale delle variabili contestuali;
- essere flessibili nell’uso dei propri “script”;
- avere abilità di auto-regolazione.

L’individuo, però, non agisce mai da solo e non diventa da solo un “competente esperto”. Per poter rispondere efficacemente alle sempre più complesse e fluide esigenze della società in cui vive, è necessario saper interagire e co-agire con i soggetti sociali: «la risposta competente dovrà essere una risposta di rete e non solo una risposta individuale» (Le Boterf, 2008).

Tutto ciò richiede all’individuo di essere protagonista responsabile della sua crescita personale e sociale attraverso un impegno durevole per tutto l’arco della vita (*life long learning*), che lo guidi alla maturazione delle competenze in chiave europea per “saper agire, reagire e co-agire pensando”, attraverso un apprendimento significativo.

Si tratta di una meta-abilità fondamentale, in quanto consente l’utilizzo strategico di abilità specifiche come l’attenzione o la memoria. Ecco che diventa fondamentale parlare anche di autoregolazione, come competenza trasversale, e di una serie di funzioni, quali la pianificazione, l’inibizione, la flessibilità cognitiva e comportamentale, ecc. La base neurobiologica di questa complessa rete di funzioni risiede nei circuiti fronto-sottocorticali, che emergono e si rafforzano nel corso dello sviluppo e possono essere appresi e rafforzati attraverso approcci didattici appropriati e ambienti di apprendimento significativo.

Creare contesti di apprendimento significativo

Apprendere in modo significativo per costruire e gestire competenze individuali e collettive diventa, dunque, una priorità educativa nella complessa, flessibile e dinamica società della conoscenza. Priorità riconosciuta anche dall’Unione Europea che, nel raccomandare le competenze chiave per l’apprendimento permanente, considera come trasversale a tutte le competenze l’imparare a imparare (Zanetti, 2007).

Si tratta di una competenza metodologica, utile a tutti i processi di apprendimento significativo, come si evince dalla definizione contenuta nel riferimento europeo: «Imparare a imparare è l’abilità di perseverare

nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza (Baldacci, 2006).

In un contesto educativo come quello dei CPIA imparare a imparare è apprendimento attivo e intenzionale, perché implica l'impegno costante ad organizzare il proprio bagaglio culturale, individuando, scegliendo ed utilizzando strategie, modalità, strumenti e fonti di informazione e formazione anche in funzione dei contesti operativi, dei tempi disponibili, del personale metodo di studio e di lavoro, dei propri bisogni ed obiettivi.

Emerge qui il riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali, in grado di contribuire, accanto a quelli formali, a costruire e gestire la competenza individuale e collettiva.

Nella vita quotidiana, al lavoro, in famiglia, nel tempo libero (contesti di apprendimento informale), così come accade in contesti educativi extrascolastici (contesti di apprendimento non formale), si ricorre abitualmente a risorse, strumenti e informazioni disponibili nell'ambiente in cui si opera, per far fronte a problemi o svolgere compiti anche in situazioni di imprevedibilità. Spontaneo e naturale è pure il ricorso al supporto di persone più esperte (*scaffolding*) che concorrono, attraverso processi dialogici di scambio e confronto di saperi, nonché di dinamiche relazionali basate sulla collaborazione e negoziazione di significati, alla graduale interiorizzazione di nuove conoscenze.

Si tratta dunque di creare contesti di apprendimento sociali, significativi, dinamici, autentici, in cui sia «possibile trasformare il sapere da disciplinare in un processo di costruzione e di interazione fra saperi stabili e competenze liquide. [...] Contemporaneamente, condividere con gli altri i processi conoscitivi in un percorso collettivo di costruzione del sapere, sollecita prospettive multiple della realtà e, perciò, un'attitudine al pluralismo come base fondamentale per l'integrazione e l'inclusione» (Spinelli, 2009).

Secondo Jonassen (1994) l'ambiente di apprendimento dovrebbe:

- dare enfasi alla costruzione della conoscenza e non alla sua riproduzione;

- permettere costruzioni di conoscenze dipendenti dal contesto e dal contenuto;
- favorire la costruzione cooperativa della conoscenza, attraverso negoziazione sociale.

Il ruolo delle tecnologie

Nella cornice teorica costruttivista socio-culturale, ambienti di apprendimento significativo in cui poter costruire, co-costruire e condividere un modello di conoscenza che tenga conto delle caratteristiche della *knowledge society*, possono essere supportati dalle tecnologie digitali e telematiche e da quelle sociali emergenti.

Le ICT (Information and Communication Technology) possono diventare *artefatti, tools*, strumenti di apprendimento significativo, se forniscono agli studenti opportunità di imparare *con* le tecnologie e non *dalle* tecnologie (Jonassen *et al.*, 2008).

Il rischio, infatti, è di servirsi delle tecnologie, *in primis* del computer con tutte le periferiche e i software annessi e connessi, in un’ottica di insegnamento tradizionale e trasmissivo, come strumenti, cioè, che presentano, conservano e distribuiscono informazioni agli studenti.

Non si dovrebbe utilizzare la “tecnologia come insegnante” e *repository* di informazioni, perché in questo modo non produce alcuna differenza significativa in termini di apprendimento. Si dovrebbe, piuttosto, considerare la tecnologia come “partner intellettuale” che aiuta a pensare. Gli studenti apprendono in maniera significativa, se sanno padroneggiare consapevolmente l’uso delle tecnologie, dimostrandosi in grado di utilizzarle anche in forma creativa per organizzare e rappresentare ciò che conoscono e che stanno imparando, per creare prodotti e risolvere problemi ancorati alla vita reale, per riflettere su contenuti e processi.

Le tecnologie, definite opportunamente da Jonassen (2008) “*collaboration tools*”, possono promuovere la collaborazione, la cooperazione e la distribuzione di conoscenza; rendere possibile e supportare i processi dialogici, quindi la conversazione, la discussione, il confronto produttivo, la negoziazione di significati, la costruzione di consenso, implicando da parte di tutti l’impegno a riflettere criticamente in un’ottica “progressista”, di miglioramento della conoscenza.

Al tempo stesso le tecnologie concorrono a promuovere nell’allievo lo sviluppo di atteggiamenti che caratterizzano la sfera affettivo-motivazionale, diventando un importante *partner* in grado di offrire *scaffolding*, un’impalcatura nello sviluppo di conoscenze e abilità (*scaffolding cognitivo*) e nella maturazione di competenze anche a livello intrapersonale (*scaffolding*

affettivo). Le “zone di sviluppo prossimale”, infatti, includono non solo le persone (insegnanti, esperti, compagni più capaci), ma anche le tecnologie, sia quelle tradizionali, sia quelle digitali e telematiche, fino alle più recenti tecnologie sociali, che possiedono le potenzialità per diventare motori in grado di agire positivamente sulla motivazione ad apprendere, l’interesse, la partecipazione, l’impegno.

L’uso didattico delle tecnologie è giustificato se dal suo uso si possono ottenere degli apprendimenti altrimenti ed a costi inferiori non ottenibili.

Possiamo definire formazione di qualità quella che produce apprendimento profondo (conoscenze stabili, applicabili, utilizzabili per realizzare attività e risolvere problemi), non produce “conoscenza inerte” ma applicabile in situazioni reali, consente di sviluppare una conoscenza da utilizzare come uno strumento per risolvere problemi, si realizza in una dimensione sociale, è centrata sulla persona che apprende (e non sui contenuti), richiede al soggetto che apprende di lavorare (costruire) con le informazioni date (e non una loro mera memorizzazione e ripetizione), attiva uno sforzo cognitivo, viene attivata dalla dissonanza cognitiva, consente di lavorare in contesti reali e con problemi altrettanto reali, affronta, attiva e sostiene la complessità del processo cognitivo, consente di costruire un senso personale delle informazioni ricevute.

Le esperienze dei CPIA

Le varie esperienze presentate dai CPIA si inseriscono proprio nell’ottica di creare, con le tecnologie, ambienti di apprendimento innovativi ed inclusivi.

Un aspetto interessante è l’attenzione all’utilizzo delle Tecnologie tenendo presente le competenze trasversali (CPIA Trieste e Pordenone) quali, autostima, autoefficacia, autodeterminazione e motivazione. Diventa aspetto fondamentale la consapevolezza che l’utilizzo delle nuove tecnologie, non è il mero uso di uno strumento, ma l’inserimento di un mediatore per rafforzare le competenze trasversali.

Tali lavori hanno indicato come le competenze siano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale in termini di responsabilità e autonomia.

Infatti, le capacità di autoregolazione richiede specifici approfondimenti valutativi e suggerimenti per strutturare ambienti supportivi (relazioni, spazi, tempi e materiali).

Le tecnologie stesse permettono di creare ambienti inclusivi e situazioni di compito autentico (CPIA di Udine) lanciando sfide educative che abbiano a che fare con la realtà ed il contesto che ci circonda.

Tali tecnologie diventano maggiormente inclusive (CPIA Gorizia) quando permettono anche attività di rappresentazione ed esplorazione.

Infatti, le azioni di esplorare e rappresentare si svolgono quotidianamente con l'intento di stare fisicamente e concettualmente nella complessità che ci circonda, dando ad essa un senso. Sono azioni che seguono schemi ben definiti, consolidati nel tempo grazie all'esperienza e che per questo operano scelte capaci di viziare la nostra comprensione del mondo e il modo in cui noi viviamo i luoghi del quotidiano.

Il lavoro del CPIA di Gorizia ha permesso di coinvolgere i partecipanti nello sperimentare alcune strategie di decostruzione e ricostruzione, indagine e riflessione legate all'esplorazione e alla rappresentazione con la speranza di poter scomodare e quindi svelare la ricchezza didattica del fare geografia e soprattutto del pensare geograficamente.

In questi lavori il dato più significativo è che le tecnologie diventano la "scusa" formale per l'esercizio della competenza che passa attraverso operazioni mentali complesse, sottese da schemi di pensiero (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998) quelli che permettono di determinare e di realizzare un'azione relativamente adatta alla situazione.

Questionario sull'uso delle tecnologie

Fa da corollario a tutte queste esperienze un sondaggio somministrato tramite questionario, ai partecipanti dei corsi dei CPIA sulle conoscenze dei vari programmi maggiormente utilizzati (da quelli per editing di testi a quelli di archiviazione dati, passando per l'uso dei browser e delle app di Google) e sull'utilizzo di questi. I questionari somministrati sono stati 34 i dati raccolti provengono da 33 questionari.

L'obiettivo era quello di analizzare e fotografare la loro vera competenza digitale.

Il panorama che ne viene fuori è quello di una conoscenza generale di tutti i programmi, word, excel, power point e anche sistemi di archiviazione come *dropbox* (il 70% degli intervistati dichiara di conoscerli bene). Quasi la totalità del campione conosce molto bene il mondo dei social; *Facebook*, *Twitter*, ecc.

Il 93% dichiara di utilizzare lo *smartphone* molto di più di *tablet* e pc, tutti sanno cos'è una connessione ed Internet e ne hanno una.

Il panorama cambia quando indaghiamo non la conoscenza, ma la capacità, intesa come competenza digitale, di utilizzare certi programmi

Solo il 6% degli intervistati, sostiene di avere un livello avanzato di capacità nell'utilizzare programmi di editing testi e di archiviazione dati, il resto degli intervistati si suddivide tra basso ed intermedio livello. Le

percentuali rimangono le stesse anche quando chiediamo il loro livello di capacità nei programmi di comunicazione (posta elettronica, social, app di *Google*).

Appare chiaro che hanno tutti gli strumenti, ma non hanno una vera competenza digitale ossia utilizzano questi strumenti senza averne una vera consapevolezza e senza possedere quelle competenze trasversali che li farebbero diventare strumenti adatti all'apprendimento e all'istruzione.

Anche se nel contesto d'aula vedono l'utilizzo della Lim e dei diversi Pc, non sanno utilizzarla, preferiscono usare il loro *smartphone*.

Sanno entrare su *Facebook* e creare un profilo, ma a volte non sanno come postare un'immagine, sanno guardare il profilo altrui, ma non sanno gestire il proprio. Leggono un file di word, ma non sono tutti capaci di crearlo, aprono una presentazione in power point, ma non sarebbero in grado di farla.

Riferimenti bibliografici

- Ausubel, D.P. (1960), "The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material", *Journal of Educational Psychology*, 51, pp. 267-272.
- Da Re, F. et al. (2009), *Formare giovani autonomi e responsabili: la didattica per competenze in Veneto*, Pubblicazione del MIUR-USR del Veneto, Grafiche Serenissima, p. 40.
- Jonassen, D. (2006), "Typology of case-based learning: the content, form and function of cases", *Educational Technology*, 46, 4, pp. 11-15.
- Jonassen, D. et al. (2008), *Meaningful Learning with Technology*, 3rd edn, Pearson Education, Upper Saddle River, New Jersey, pp. 1-12.
- Lave, J., Wenger, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Le Boterf, G. (2008), *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Guida, Napoli.
- Mayer, R.E. (2001), *Multimedia learning*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Nicoli, D., Zanchin, M.R., Da Re, F. et al. (2009), *Formare giovani autonomi e responsabili: la didattica per competenze in Veneto. Esperienze del Veneto 2008-09*, Regione del Veneto, MIUR, Direzione Generale del Veneto, Unioncamere Veneto, Venezia (MIUR, Direzione Regionale Veneto), in http://www.piazzadellecompetenze.net/pubblicazioni/2009/Formare_giovani.pdf.
- Novak J. (2000), *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, trad. it. Erikson, Trento.
- Novak, J.D. (1998), *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.

- Perkins, D. (1992), "Technology meets constructivism: Do they make a marriage?", *Educational Technology*, 31(5), pp. 18-23.
- Pett, D., Grabinger, S. (1995), "Instructional technology: Past, present, and future", *Educational Technology*, 35(1), pp. 26-31.
- Pierson, M.E. (2001), "Technology practice as a function of pedagogical expertise", *Journal of Research on Computing on Education*, 33(4), pp. 413-430.
- Rivoltella, P.C. (2015), *Didattica inclusiva con gli Eas*, La Scuola, Brescia.
- Spinelli A. (2009), *Un'officina di uomini. La scuola del costruttivismo*, Liguori, Napoli.
- Zanetti, N. (2007), *Climi scolastici e «life skills»*, Provincia Autonoma di Trento, in http://www.vivoscuola.it/c/document_library/get_file?uuid=6a8600e7-ba4e-4b96-b9ee-2dcee3d54cdd&groupId=10137.
- Zinant, L. (2014), *Seconde generazioni e nuove tecnologie. Una ricerca pedagogica*, ETS, Pisa.
- Zoletto, D. (2013), "Contesti educativi non formali e pratiche culturali tecnologicamente mediate. Linee di ricerca pedagogica interculturale", *Formazione, Lavoro, Persona*, 3(8), pp. 60-67.

Lavorare sui dati: l'italiano L2, l'autovalutazione dei docenti, la trasformazione del sistema

di Fabiana Fusco

Premessa

Stando alle cifre del *Dossier Statistico Immigrazione* (2017), il Friuli Venezia Giulia ospita, al 31/12/2016, 104.276 cittadini stranieri residenti (48.919 maschi e 55.357 femmine), con una incidenza dell'8,6% sul totale della popolazione regionale¹.

Se consideriamo la distribuzione territoriale, osserviamo che il numero più consistente (39.442) risiede nella provincia di Udine (la più estesa e popolata delle quattro), con una incidenza del 7,4% sul totale dei residenti in provincia, seguita da quella di Pordenone, con 31.380 residenti stranieri (incidenza del 10,1%): queste due province, sebbene contraddistinte da una maggiore estensione territoriale e da significative attività produttive, attestano, anche per il 2016, un costante decremento di immigrati. Troviamo poi la 'città-provincia' di Trieste, con 20.643 e una incidenza dell'8,8%, che conferma nel tempo la sua capacità attrattiva determinata dalla funzione urbana che tuttora il capoluogo esercita, e Gorizia, dove i valori sono rispettivamente 12.831 residenti e 9,2% di incidenza. A livello regionale rispetto all'anno precedente si riscontra pertanto una lieve flessione del numero di stranieri residenti imputabile per lo più all'aumentato numero di cancellazioni anagrafiche per acquisizione di cittadinanza (4.962 nel 2016); il dato è però in calo (-0,9%) rispetto all'anno precedente e in controtendenza con l'andamento nazionale, che nel 2016 ha fatto registrare un aumento di acquisizioni del 13,2%. Insomma dopo i costanti aumenti inter-

1. Per l'esame dei dati ci si è avvalsi anche dell'annuario regionale *Regione in cifre 2017* e del *Rapporto Immigrazione 2016* (Servizio programmazione, pianificazione strategica, controllo di gestione e statistica della Regione autonoma Friuli Venezia Giulia, Trieste 2016).

venuti dal 2001 (anno in cui i residenti si attestavano a 38.379) e riscontrati via via anche durante gli anni della crisi, dal 2014 si continua a osservare una diminuzione delle presenze.

Un'altra caratteristica, riscontrata anche in altre realtà, è l'estrema frammentazione delle provenienze. In Friuli Venezia Giulia si intercetta, a fianco di alcuni gruppi particolarmente rappresentati, una accentuata pluralità di paesi di origine. I 23.817 cittadini romeni costituiscono il gruppo nazionale più numeroso, seguiti, a notevole distanza, dagli albanesi (10.001), in calo rispetto all'anno precedente. Il totale dei cittadini europei si attesta sui 71.652, con un decremento rispetto al 2015, di questi i comunitari (35.734) continuano a rappresentare quasi la metà del totale degli stranieri residenti. I cittadini africani sono 14.591 (di cui 4.100 provenienti dal Marocco e 2.842 dal Ghana) e gli asiatici sono 13.848 (fra i quali primeggiano 3.706 cinesi e 3.508 bangladesi)².

In questo quadro di apparente stabilità, è doveroso segnalare che al 31 marzo 2017 i migranti forzati accolti nel sistema di accoglienza distribuito sul territorio regionale sono 5.009 (una cifra poco consistente se raffrontata con quelle sopra evocate) e che a fine 2016 sul totale dei 30.978 titolari di permesso di soggiorno a termine, uno su cinque (il 20,6%) è in possesso di un permesso per motivi di asilo/umanitari e insiste per lo più nelle province di frontiera, quali Gorizia e Trieste³.

La realtà sopra delineata, che esibisce contorni mossi e frastagliati, è purtroppo espressione vuoi di un panorama normativo in continua trasformazione vuoi di una gestione politica poco coerente e scarsamente strutturata⁴. Tale clima di incertezza genera inevitabilmente da un lato un allar-

2. Un passo decisivo per affrontare il fenomeno migratorio è la rilevazione sistematica delle presenze nel territorio, cui si affianca necessariamente una mappatura puntuale e aggiornata degli idiomi documentati in una specifica area: tali risorse costituiscono un presupposto cruciale per avviare una politica, anche linguistica, dei flussi di migranti. In Fusco (2017) si è infatti dimostrato come sia importante, per un contesto cittadino come Udine, raccogliere informazioni coerenti e non generiche sulle caratteristiche sociolinguistiche delle comunità insediate, sulle loro relazioni con il territorio urbano e quello circostante e sulla percezione che hanno della città e dei servizi offerti.

3. La regione è anche uno dei varchi privilegiati per i migranti forzati che seguono la cosiddetta 'rotta balcanica', passando attraverso l'Austria o la Slovenia; per molti di questi l'Italia non è sempre la meta del progetto migratorio bensì un semplice luogo di transito e fra questi molti sono anche i cosiddetti minori stranieri non accompagnati (MSNA), per i quali sono necessari interventi mirati e calibrati sui loro bisogni specifici (cfr., per un approfondimento aggiornato su questi temi, il *Dossier Statistico Immigrazione 2017*).

4. A livello normativo lo scenario risulta in continua evoluzione, proprio per l'urgenza di rispondere in modo tempestivo ed efficace al fenomeno migratorio; a tal proposito ricordiamo il recente decreto Minniti (l. 13 aprile 2017, n. 46) che introduce una serie di misure inedite rispetto alle norme precedenti.

mismo ingiustificato, alimentato per lo più dai mezzi di comunicazione⁵, e dall'altro un'articolata frammentazione di iniziative dedicate all'italiano come L2, affidate alla solerzia degli istituti scolastici, degli enti locali e della rete di associazioni del volontariato che cercano di conciliare progettualità lucide e consapevoli con risorse descrittive carenti e scarse opportunità di condivisione delle azioni e dei relativi esiti.

Il presente contributo, che si inserisce nel progetto ben descritto nel capitolo introduttivo di Paola Floreancig, intende valorizzare un'esperienza di didattica e di ricerca messa in campo dai docenti dei CPIA regionali per accogliere e inserire in un contesto educativo una particolare tipologia di utenti, ovvero quella di giovani migranti analfabeti (in prevalenza profughi, rifugiati e richiedenti asilo di genere maschile con un'età inferiore ai trenta anni, il cui numero va costantemente crescendo con i conflitti e le drammatiche crisi che insistono in specifiche aree del globo), cui si sono affiancati un monitoraggio e una autovalutazione dei bisogni formativi dei docenti nella speranza che questa come le tante altre benefiche iniziative attivate in questi anni possano finalmente trasformarsi in un patrimonio comune a beneficio di tutte le persone coinvolte.

Il contesto, il profilo e i bisogni dei discenti

Negli ultimi anni i flussi migratori provenienti dai cosiddetti 'paesi in via di sviluppo' (cioè destinatari di programmi di sostegno) hanno via via potenziato la richiesta di attività formative di italiano L2, rivolgendosi in specie verso una utenza che ha ricevuto una fragile scolarizzazione nella lingua materna ovvero si trova in uno stato di analfabetismo totale e che quindi è portatrice di inediti bisogni linguistici ed educativi⁶. Una parte

5. Rinviamo a un commento nitido riportato nel *Dossier Statistico Immigrazione* (2017, p. 17): «Un altro importante obiettivo è quello di contribuire a determinare un cambiamento della 'narrazione della migrazione' corrente. Contro i catastrofismi che la presentano come uno dei problemi maggiori, la equiparano al terrorismo o paventano la nuova 'invasione'; contro chi propone di 'aiutare i migranti a casa loro', salvo poi tagliare o distogliere i fondi per la cooperazione allo sviluppo. IDOS ritiene invece che la migrazione sia un'opportunità di sviluppo, o meglio, di co-sviluppo in cui la diaspora migrante, i paesi di origine, di transito e di destinazione possono essere partner. E a questo scopo offre dati: dati reali, oggettivi e concreti relativi alle caratteristiche globali della migrazione, tali che possano contribuire a far cambiare la narrazione distorta che se ne fa in taluni ambienti».

6. A quanto si evince dalle puntuali e circostanziate indagini diffuse dall'Unesco (cfr. www.unesco.org, luglio 2017) 750 milioni di adulti, di cui due terzi sono donne, sono privi di scolarizzazione e analfabeti e di questi 102 milioni si collocano, come età, tra i 15 e i 24 anni. La maggior parte di costoro, che dimostrano insufficienti o inesistenti compe-

consistente di queste persone transita all'interno dei CPIA (sulla cui operatività rinviamo alle *Linee guida* 2015) alla ricerca di risposte organiche e articolate che consentano di affrontare il percorso lento e faticoso di affrancamento da una condizione mortificante e di privazione quale l'analfabetismo⁷.

L'*Enciclopedia dell'italiano* alla voce *analfabetismo* spiega che si tratta della «condizione di chi non conosce o non sa usare l'alfabeto né per leggere né per scrivere, e dunque dispone solo della lingua parlata. *Alfabetismo* indica, all'opposto, la conoscenza dell'alfabeto e la capacità almeno di leggere. Quanto a quella di scrivere (che oggi si acquisisce contestualmente al leggere) un tempo era invece acquisita separatamente e non da tutti, e dunque poteva accadere che una persona sapesse leggere, ma non scrivere» (Toscani, 2011, pp. 67-71).

In forma più estesa e complessa l'analfabetismo è altresì «l'insieme dei limiti del processo di sviluppo, ostacoli, punti di criticità, obiettivi non raggiunti, strumenti carenti per rendere effettivo un processo di sviluppo linguistico-comunicativo degli individui e della collettività» (Vedovelli,

tenze di lettura, scrittura e calcolo, si dispone geograficamente nella vasta area dell'Asia meridionale (49%) e dell'Africa sub-sahariana (27%); il resto si distribuisce nell'Est e Sud-Est asiatico (10%), tra Africa settentrionale e Asia occidentale (9%) e nell'America del Sud (circa il 4%). I paesi più coinvolti sono Afghanistan, Benin, Burkina Faso, Repubblica Centrafricana, Ciad, Comore, Costa d'Avorio, Etiopia, Gambia, Guinea, Guinea-Bissau, Haiti, Iraq, Liberia, Mali, Mauritania, Niger, Senegal, Sierra Leone e Sudan del Sud. In generale tale condizione è strettamente correlata alla povertà, alla densità della popolazione e al tasso di crescita.

7. L'insegnamento della L2 agli adulti immigrati si è ritagliato negli ultimi anni uno spazio sempre più rilevante costituendo un ambito di ricerca solido in risposta alle esigenze di educazione linguistica richieste dal nuovo pubblico di apprendenti. Il quadro teorico e metodologico deriva dalle innumerevoli riflessioni sorte attorno a ricerche internazionali attente anche all'approfondimento delle tematiche di politica linguistica che implica l'insegnamento in contesti migratori, tra le quali va meritariamente menzionata quella condotta dal gruppo noto sotto l'acronimo di *LESLLA – Low Educated Second Language and Literacy Acquisition* (www.leslla.org) che ha prodotto risultati notevoli e incoraggianti. Anche il Consiglio d'Europa (Unità delle politiche linguistiche) ha predisposto un sito web plurilingue dedicato all'integrazione linguistica degli adulti migranti, *LIAM – Linguistic Integration of Adult Migrants* (www.coe.int/lang-migrants), da cui recuperare documenti di riferimento e preziose informazioni (degni di nota sono i lavori di J.-C. Beacco, D. Little, B. Lazenby Simpson e molti altri; rinviamo a titolo esemplificativo alla redazione italiana di Beacco *et al.*, 2014, al poderoso volume collettaneo Beacco *et al.*, 2017 e al recente *The Council of Europe Toolkit* che propone risorse e materiali rivolti ai volontari che offrono supporto linguistico ai rifugiati, www.coe.int/lang-refugees). Non va dimenticato che contributi decisivi sono stati altresì suggeriti da un altro ambito di ricerca, ma correlato, cioè quello dell'Educazione degli Adulti (EdA), che ha definito gli approcci e i metodi didattici rivolti al discente adulto (per una sintesi rimandiamo ad Alberici, 2002 e per una trattazione più ampia e applicata ai contesti migratori si veda Minuz, 2005).

2010, p. 9) ed è la situazione che accomuna molti dei migranti protagonisti dell'intervento di didattica e ricerca qui descritto⁸.

Il tema è evidentemente ricco di implicazioni varie e differenziate: a tal proposito Minuz (2005, 2012) ribadisce la necessità di delimitare le varie tipologie di analfabetismo al fine di scongiurare ingenui fraintendimenti e controverse proposte didattiche e di tenere bene a mente che l'alfabetizzazione ha la finalità di formare e rafforzare nel discente la consapevolezza della lingua come risorsa semiotica, delle parole come veicoli di significati costanti e di discriminare il codice scritto da altri sistemi di segni. Il riconoscimento dei diversi tipi di analfabetismo consente pertanto di orientare in maniera più consapevole il lavoro del docente. Tra le buone pratiche messe in campo in tale direzione va di certo menzionata la classificazione di Minuz (2005), ripresa e perfezionata da Borri *et al.* (2014) e Minuz *et al.* (2016), che sintetizziamo in tre livelli: *prealfabeti* (adulti non scolarizzati, la cui lingua materna non è scritta o non è lingua di scolarizzazione nel paese di origine), *analfabeti* (adulti che non sanno leggere né scrivere in lingua materna e non sono mai stati scolarizzati, ma provengono da una cultura dove la lingua materna è scritta), *debolmente alfabetizzati* (adulti che hanno avuto una scolarizzazione insufficiente in lingua materna o hanno perduto in parte la competenza alfabetica per mancanza d'uso della letto-scrittura) e *alfabetizzati* (apprendenti che mostrano notevoli abilità ma differenziate a seconda del grado di scolarizzazione, della lingua materna, dell'età, della motivazione e di altre variabili soggettive e di matrice sociolinguistica)⁹.

Per comporre il profilo degli apprendenti che necessitano di percorsi di alfabetizzazione e predisporre percorsi adeguati alle loro esigenze, Casi (2015) propone, nella fase di accoglienza, di raccogliere un inventario di informazioni che coprono vari ambiti: si va dalla scolarizzazione del paese di origine e l'eventuale livello di conoscenza della L1 (parlata e scritta)

8. Una pronta consapevolezza sulla crescita delle percentuali di analfabeti e sulle ricadute dirompenti sul sistema didattico è testimoniata da illuminanti esperienze condotte in aree specifiche, quali Palermo (D'Agostino, Sorce, 2016) e Viterbo (Gualdo, Clemenzi, 2016) solo per citarne alcune fra le più recenti.

9. Gli studiosi sottolineano che tale proposta tipologica, frutto della vasta esperienza consolidata sul campo, non è esaustiva ma solo indicativa. Un altro esempio particolarmente utile ed efficace è quello individuato da Casi (2015 ma altresì www.italianoperme.it) che contempla 4 descrittori dettagliati e gradualmente (ALF1, ALF2, ALF3 e ALF4) concentrati sulle competenze nella lettura e scrittura strumentale (una prima versione è rintracciabile in www.certificaituotaiolano.ismu.org). In ogni caso gli autori, muovendosi dal presupposto che il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) non segnala livelli al di sotto dell'A1, che prevede già la capacità di leggere e scrivere nella lingua materna, ritengono imprescindibile il *focus* su diversi e inediti stadi di progressione delle abilità da parte di studenti analfabeti.

e/o delle altre lingue apprese all'eventuale percorso di alfabetizzazione in Italia; dalla tipologia di analfabetismo (in L1 o in L2; se la L1 possiede o non possiede un codice scritto; se la L1 ha caratteri differenti da quelli latini) alle competenze alfabetiche e orali, nonché quelle logiche, mnemoniche e di *numeracy*; dall'orientamento spaziale (lateralizzazione) e la manualità fine (coordinamento oculo-manuale) alla conoscenza del mondo (*background* socioculturale)¹⁰.

Sulla base di questi indicatori, è però indiscutibile che il progetto di educazione linguistico-culturale di un pubblico analfabeta deve necessariamente passare attraverso la dimensione dell'oralità (ricezione, interazione e produzione orale); la rilevazione e lo sviluppo della competenza orale devono essere prioritarie nei percorsi di chi apprende l'italiano come L2 e deve iniziare o completare l'alfabetizzazione. L'apprendimento delle funzioni comunicative è infatti alla base del percorso di alfabetizzazione che, come testimonia la letteratura di riferimento, è assai lungo (i tempi necessari possono anche raggiungere le mille ore) e faticoso, alla luce del fatto che per un certo periodo il discente non può fare affidamento sul mezzo scritto per apprendere la lingua (cfr. Ragazzo, 2013).

L'intervento didattico rivolto a studenti stranieri analfabeti o debolmente scolarizzati prende quindi forma dalla complessità della situazione fino qui sommariamente tratteggiata, costituita da fattori pertinenti quali l'eterogeneità dell'utenza, le peculiari caratteristiche degli apprendenti adulti e i limiti imposti dall'impossibilità di ricorrere al canale della scrittura. Le prassi didattiche suggerite prevedono pertanto il coinvolgimento degli studenti e l'attivazione di motivazione mediante *input* globali che sfruttano i diversi canali sensoriali e stimolino una risposta attiva: vuoi mediante una esperienza 'fisica' in un contesto significativo¹¹ vuoi mediante *input* multimediali predisposti in modo da rispettare l'ordine gerarchico e graduale delle seguenti abilità: capire, parlare, leggere e scrivere¹². Le ricerche e le

10. Un altro strumento operativo e diagnostico è il *Portfolio europeo delle lingue* messo a punto dal Consiglio d'Europa per le istituzioni scolastiche e ora rielaborato per gli adulti immigrati, che si rivolge anche ad apprendenti analfabeti «per i quali sono previsti alcuni accorgimenti come la facilitazione delle schede, l'utilizzo di immagini esemplificative, la trascrizione delle idee espresse dai discenti da parte del docente» (Minuz *et al.*, 2016, p. 55); cfr. altresì Lazenby Simpson (2012a, 2012b) e Little (2012).

11. Risultati incoraggianti si ottengono con il metodo TPR (*Total Physical Response*), in specie se calato in una 'didattica per compiti', anche in forma laboratoriale o ludica, e finalizzato alla risoluzione di un problema o all'apprendimento di qualcosa di utile nella vita (cfr. D'Agostino, Sorce, 2016, pp. 38-39).

12. Il modello didattico si presta infatti «all'organizzazione di risorse digitali (unità online o su supporto tecnologico) i cui caratteri di autonomia e completezza fanno sì che possano essere utilizzate in vari contesti, selezionate a seconda dei bisogni e dell'interesse e impiegate, anche simultaneamente, da più utenti» (Minuz *et al.*, 2016, p. 84).

sperimentazioni fino ad ora documentate fissano alcuni principi metodologici da cui muovere: il legame con la realtà esperienziale dei discenti, la concretezza, l'ancoraggio all'oralità a supporti diversi dalla scrittura, la ridondanza dell'*input* e la ripetizione, il supporto all'analisi della catena fonica, la diversificazione dei compiti (cfr. Ragazzo, 2013, p. 156). Il docente che opera in contesti così eterogenei e complessi (quali il CPIA)¹³ non si può allora accontentare di formulare percorsi tradizionali, ma deve necessariamente avvalersi di risorse creative compatibili con le esigenze e aspettative degli apprendenti (cfr. Ragazzo, 2013; Minuz *et al.*, 2016)¹⁴.

Oltre a nozioni di incremento e potenziamento delle competenze alfabetiche, l'attività didattica destinata al pubblico analfabeta non dovrebbe limitarsi alla 'visita' di specifici luoghi cruciali quali la questura, gli uffici postale, l'ospedale, la commissione territoriale per il riconoscimento della protezione internazionale, ecc., per quanto di immediata spendibilità, ma deve estendersi anche verso altri domini, ovvero quelli correlati alla conquista dell'autonomia per lo svolgimento di compiti sociali semplici o complessi, sollecitati dai bisogni della quotidianità del cittadino migrante.

L'autovalutazione dei docenti

Nella didattica dell'italiano L2 ad apprendenti stranieri analfabeti o a bassa scolarità il docente ha il compito di pianificare una programmazione didattica e di predisporre materiali e percorsi che accompagnino il passaggio da una condizione di analfabetismo totale (in L1 e/o in L2) a quella competenza alfabetica indentificata come prerequisito per affrontare il livello A1 del QCER. Tale attività, come abbiamo delineato sopra, presuppone una serie articolata di conoscenze e competenze, il cui monitoraggio continuo è dagli stessi docenti richiesto come una componente essenziale dell'esercizio della loro professione. Per tale ragione, all'interno dell'esperienza didattica e di ricerca condotta con i CPIA regionali, si è deciso di far emergere, mediante un questionario, i bisogni formativi di coloro che insegnano italiano L2 con l'obiettivo di rintracciare le loro percezioni nei confronti di una tipologia di apprendenti eterogenea e complessa, le loro necessità nell'ambito delle risorse didattiche a disposizione e le loro strate-

13. Una meritoria attenzione è stata anche rivolta al delicato contesto dell'insegnamento carcerario con valide puntualizzazioni, quali Benucci (2007), Benucci, Tronconi (2010) e Benucci, Grosso (2015).

14. A tal proposito può essere di ispirazione anche 'Italiano per stranieri', cioè il *Portale di risorse gratuite per chi studia e per chi insegna italiano per stranieri e come seconda lingua* diffuso dall'editrice Loescher che mette a disposizione attività didattiche per sviluppare la comprensione scritta e orale, audio, video e giochi.

gie messe in atto per rispondere prontamente ad esigenze formative peculiari e inedite¹⁵.

La ricerca è stata svolta, come si è detto dianzi, mediante un questionario articolato in due parti: la prima è finalizzata all'extrapolazione delle informazioni correlate al profilo del docente e alla struttura presso la quale insegna; la seconda è dedicata più specificatamente a un rilievo delle caratteristiche dell'attività didattica, alle criticità riscontrate e alle eventuali possibili strategie migliorative.

Il campione è costituito da 85 docenti, per lo più di genere femminile (69,4%), che hanno dichiarato di avere una esperienza con le varie tipologie di apprendenti (dai *pre-alfabeti* ai *debolmente alfabetizzati* provenienti per lo più da Bangladesh, Pakistan e Afghanistan, Ghana, Nigeria, Marocco, India, Bosnia, Serbia, Ucraina, Kosovo, Romania). Nel complesso il gruppo selezionato ha riscontrato e espresso notevoli difficoltà nella gestione dell'offerta formativa a un pubblico di apprendenti in costante crescita e le cui esigenze specifiche richiedono classi e percorsi didattici creati appositamente.

Per esigenze di spazio siamo costretti a tralasciare molti dettagli emersi nella discussione, purtuttavia riteniamo utile segnalare per punti alcune delle sollecitazioni proposte dagli intervistati in vista di un necessario successivo approfondimento delle questioni 'emergenti':

- *Fase dell'accoglienza/iscrizione e rilevamento dati anagrafici*

Introdurre dei questionari plurilingui digitali e con contenuti iconografici facili da identificare dall'apprendente al fine di ricavare i suoi dati personali.

Incrementare il supporto dei mediatori linguistici e culturali.

Perfezionare le relazioni con il territorio, gli enti locali e le associazioni di volontariato.

- *Fase dell'accoglienza/iscrizione e rilevamento dati sociolinguistici*

Approfondire la conoscenza delle società e dei sistemi scolastici dei paesi di provenienza.

Incrementare il supporto dei mediatori linguistici e culturali.

Predisporre test di ingresso affidabili e riconosciuti a livello nazionale e un archivio con materiali plurilingue per l'acquisizione dei dati.

15. L'ispirazione per questa parte dell'indagine ci è giunta dalla lettura di Bagna *et al.* (2016) che qui ringraziamo per i preziosi consigli e per averci concesso la possibilità di adoperare il modello di questionario utilizzato nella loro ricerca in Toscana.

- *Fase del rilevamento della tipologia di analfabetismo*

Utilizzare modelli strutturati/test di ingresso per la rilevazione della tipologia di analfabetismo certificati e validati.

Incrementare il supporto dei mediatori linguistici e culturali.

Potenziare la formazione del docente e il suo aggiornamento continuo.

- *Fase della delineazione di percorsi didattici specifici*

Implementare strategie che mirino all'acquisizione degli obiettivi didattici e contemporaneamente allo sviluppo delle competenze di base: ad es. con il ricorso a rinvii, nella spiegazione dei concetti, alla quotidianità degli apprendenti.

Incrementare il supporto dei mediatori linguistici e culturali.

Estendere la condivisione di esperienze e la collaborazione in rete di insegnanti di CPIA diversi per mettere a punto percorsi e materiali didattici che favoriscano l'apprendimento.

Cercare di mettere in comune e condividere il patrimonio di esperienze già maturate all'interno del CPIA, agevolando un maggior confronto e scambio con altri colleghi di CPIA di altre regioni.

Organizzare riunioni/corsi di formazione con docenti esperti in questo ambito al fine di discutere su esperienze differenziate correlate alle varie situazioni di analfabetismo.

Organizzare una didattica con classi meno numerose.

Offrire la possibilità ai docenti di ragionare in termini di 'sistema', elaborando strumenti di rilevazione che individuino le caratteristiche dell'apprendente con precisione, inserendo l'apprendente in un gruppo adeguato (omogeneo) relativamente alla letto-scrittura, reperendo risorse per organizzare corsi che precedono il livello A1 con un numero adeguato di ore per la formazione di tali apprendenti (le ricerche in merito parlano di circa 300 ore), riconoscendo le diverse abilità degli apprendenti (alcuni debolmente alfabetizzati posseggono delle competenze orali superiori e per questa ragione vengono inseriti in gruppi di livello più elevato) e organizzando corsi paralleli di potenziamento della letto-scrittura.

Creare materiali didattici e risorse multimediali che sono essenzialmente rivolti alla tipologia di apprendenti scarsamente alfabetizzati.

Promuovere e potenziare le attività laboratoriali di *cooperative learning*.

In generale, data per nota la natura composita dei profili degli apprendenti, si evince soprattutto l'urgenza di percorsi didattici differenziati (per classi omogenee di numero contenuto, eventualmente affiancate e sostenu-

te da mediatori)¹⁶, modellati sulle diverse esigenze formative evidenziate nella fase di accoglienza, che comunque dovrebbe essere meglio gestita e organizzata dalle strutture coinvolte. I docenti lamentano inoltre il fatto di non riuscire ad avere a disposizione risorse e materiali didattici adeguati e specifici per la tipologia del pubblico presente nei CPIA, nonché un fragile investimento nella formazione dei docenti in merito alle problematiche correlate all'analfabetismo e al riconoscimento delle reali competenze linguistiche degli apprendenti (ad es. ricorso a test validi ed affidabili), in specie quelle di livelli inferiori all'A1. Va di certo segnalato infine l'auspicio di una più stretta collaborazione e di un proficuo confronto espresso dai docenti in relazione ad altre esperienze avviate e consolidate in altre regioni¹⁷.

Qualche spunto per concludere

L'insegnamento della L2 a questo specifico gruppo di apprendenti con bassa scolarità o del tutto analfabeta richiede, come abbiamo più volte osservato, una programmazione peculiare e monitorata capace di far fronte alla situazione di emergenza e al carico emotivo di cui sono gravati i corsisti. È noto che costoro privi delle conoscenze linguistiche faticano ad affrontare il presente e a progettare un futuro e potrebbero essere a rischio di marginalizzazione sociale e rappresentare facili guadagni nei circuiti dell'illegalità. Il percorso lento di avvicinamento alla lingua italiana è quindi una tappa cruciale per favorire la promozione della persona e conquistare forme di cittadinanza più attive e responsabili.

Il punto di partenza del lungo cammino può essere a ragione la classe, essa stessa spazio di costruzione di significati, di negoziazione di ruoli e identità di cui sono protagonisti gli apprendenti e i docenti; come sostengono Minuz *et al.* (2016, p. 59) «i luoghi per i rifugiati si dovrebbero configurare come *safer space*, cioè spazi salvi, rilassati e ricchi di stimoli, che

16. Sulla normativa che definisce il ruolo del mediatore e sui compiti che tale figura professionale svolge negli ambiti dell'educazione e dell'accoglienza, si veda Machetti, Siebetcheu (2017).

17. Tale appello trova riscontro anche nelle riflessioni ponderate di Favaro (2016, p. 4): «Sono stati condotti in questi vent'anni numerosi progetti e azioni per l'insegnamento dell'italiano L2 agli adulti immigrati, ma in maniera non coordinata fra loro. È ora tempo di promuovere un *piano nazionale di formazione linguistica* integrato degli adulti immigrati che condensi il meglio delle pratiche e delle attenzioni fin qui adottate. Il progetto tiene conto delle specificità regionali e promuove la collaborazione feconda, e in maniera formalizzata, tra le azioni promosse da istituzioni e enti pubblici e gli interventi del privato sociale, nel segno della qualità e della capillarità, come succede in altri paesi europei (Francia, Germania, ad esempio)».

permettano ai corsisti di partecipare alle attività secondo i ritmi di apprendimento e concentrazione». In tale direzione si muove anche la promozione e la valorizzazione delle lingue materne degli apprendenti i cui effetti sono particolarmente rilevanti nella sensibile riduzione dei sintomi dello shock culturale, quello stato di ansia, procurato dalla perdita dei comuni punti di riferimento, al quale ogni migrante è soggetto nel periodo successivo al suo trasferimento. La didattica in prospettiva plurilingue, prevedendo tra l'altro il mantenimento della lingua materna, preserva un contatto identitario forte con le origini dell'apprendente e nel contempo mitiga gli effetti sopraccitati, favorendo il senso di fiducia, l'apertura e disponibilità del soggetto ad acquisire nuove competenze e a creare nuove occasioni di utilizzo della L2.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2002), *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma.
- Bagna, C., Cosenza, L., Salvati, L. (2016), "La didattica dell'italiano L2 a pubblici analfabeti. Un'indagine sui bisogni formativi dei docenti", in A. De Marco (a cura di), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti. Atti del Convegno della Dille* (Cosenza, 8-10 ottobre 2015), Guerra, Perugia, pp. 21-30.
- Beacco, J.-C., Little, D., Hedges, C. (2014), "L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione", *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 1-37.
- Beacco, J.-C., Krumm, H.-J., Little, D., Thalgot, P. (2017), *The Linguistic Integration of Adult Migrants. Some Lessons from Research*, De Gruyter, Berlin/Boston.
- Benucci, A. (a cura di) (2007), *Italiano libera-mente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere*, Guerra, Perugia.
- Benucci, A., Tronconi, E. (2010), *L'ora di italiano. Manuale di italiano per stranieri negli istituti penitenziari*, Guerra, Perugia.
- Benucci, A., Grosso, G. (2015), *Plurilinguismo, contatto e superdiversità nel contesto penitenziario italiano*, Pacini, Pisa.
- Borri, A., Minuz, F., Rocca, L., Sola, C. (2014), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.
- Casi, P. (2015), "Il diritto al codice rosso per gli analfabeti: le anomalie italiane nell'istruzione degli adulti", *Insegno Italiano L2 in classe. Rivista semestrale per l'insegnamento dell'Italiano come lingua seconda/straniera*, 1, pp. 65-70.
- D'Agostino, M., Sorce G. (a cura di) (2016), *Nuovi migranti e nuova didattica. Esperienze al CPIA di Palermo 1*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri/Università di Palermo, Palermo.
- Dossier Statistico Immigrazione* (2017), Centro Studi Ricerche Idos, Roma.
- Favaro, G. (2016), "L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità", *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 1-12.

- Fusco, F. (2017), *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Carocci, Roma.
- Gualdo, R., Clemenzi, L. (2016), “Didattica dell’italiano a stranieri immigrati a Viterbo: primi appunti”, *Italiano LinguaDue*, 8, 2, pp. 32-65.
- Lazenby Simpson, B. (2012a), *Portfolio europeo delle lingue destinato agli immigrati adulti. Guida per il docente* (www.coe.int/lang-migrants).
- Lazenby Simpson, B. (2012b), *Portfolio europeo delle lingue. L'apprendimento della lingua ospite. Per adulti migranti* (www.coe.int/lang-migrants).
- Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*, decreto interministeriale del 12 marzo 2015.
- Little, D. (2012), *L'integrazione linguistica degli immigrati adulti e il Portfolio europeo delle lingue. Introduzione* (www.coe.int/lang-migrants).
- Machetti, S., Siebetscheu, R. (2017), *Che cos'è la mediazione linguistico-culturale*, il Mulino, Bologna.
- Minuz, F. (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma.
- Minuz, F. (2012), “Insegnamento dell’italiano L2 ad adulti in contesti di immigrazione”, in Benucci A., Caruso G. (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione. Seconda edizione*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, pp. 119-141.
- Minuz, F., Borri, A., Rocca, L. (2016), *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.
- Ragazzo, M. (2013), “Insegnare italiano L2 a studenti stranieri analfabeti. Criticità e proposte didattiche”, *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 149-181.
- Toscani, X. (2011), “Analfabetismo/Alfabetizzazione”, in Simone R. (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Treccani, Roma.
- Vedovelli, M. (2010), *Prima persona plurale futuro indicativo: noi saremo. Il destino linguistico italiano dell'incomprensione di Babele alla pluralità della Pentecoste*, EDUP, Roma.

Parte II

Agire sui sistemi

Dall'accoglienza all'empowerment: il ruolo delle tecnologie (CPIA 1 Trieste)

*di Piera Cavenaghi, Cristina Da Frè, Francesca Torossi,
Marisa Ulcigrai*

Stranieri poco alfabetizzati e analfabeti: una nuova sfida

Con i suoi 212 km² di superficie, Trieste è la provincia più piccola d'Italia. Per la sua peculiare collocazione, al confine con la Slovenia e rivolta ad Oriente, assieme a Gorizia, è la prima provincia italiana ad accogliere migranti provenienti dai Balcani e dalle rotte che attraversano questa parte di mondo. A causa del ridotto entroterra e della crisi industriale, Trieste rimane un punto di transito per i migranti, che preferiscono orientarsi verso altre province del paese più attraenti dal punto di vista occupazionale come Milano, Brescia o Prato¹.

Malgrado la scarsa attrattiva economica, tuttavia, quote crescenti di migranti si sono stabilite in quest'area: negli anni '90 il conflitto nei Balcani ha provocato un cospicuo afflusso dalla Serbia, il quale ha ampliato la già importante comunità storica presente fin dal 1700. Successivamente si sono stabiliti numerosi cittadini rumeni che costituiscono ora la seconda comunità di cittadini stranieri². Nel 2013 e nel 2014, inoltre, la popolazione della città, ormai da anni in costante declino, ha registrato un'impenata con quasi 4300 nuovi arrivi, per tornare poi a calare dal 2015³. Tra i nuovi residenti si possono contare anche i rifugiati e i richiedenti asilo provenienti per la maggior parte dall'Afghanistan e dal Pakistan. Trieste ha attualmente una percentuale complessiva di cittadini stranieri (8,8%)⁴

1. <http://www.comunivero.it/index.cfm?menu=508>.

2. <http://www.tuttitalia.it/friuli-venezia-giulia/provincia-di-trieste/statistiche/popolazione-andamento-demografico/> (13/10/2017).

3. <http://www.tuttitalia.it/friuli-venezia-giulia/provincia-di-trieste/statistiche/popolazione-andamento-demografico/> (13/10/2017).

4. <http://www.tuttitalia.it/friuli-venezia-giulia/provincia-di-trieste/statistiche/cittadini-stranieri-2017/> (13/10/2017).

di poco superiore alla media nazionale (che si attesta intorno all'8,3% della popolazione totale)⁵.

In questo contesto s'inserisce l'attività del CPIA di Trieste nato nel 2014 dall'unione dei due CTP/EdA (Centro Territoriale Permanente/ Educazione degli Adulti) del 16° e 18° distretto⁶.

Nello stesso periodo avviene anche una svolta nei bisogni formativi degli utenti a cui si adegua l'offerta del Centro: fino a quel tempo, infatti, essa comprendeva, oltre a corsi di lingua italiana dal livello A1 al C2⁷, esami di certificazione linguistica (CILS-PLIDA), corsi di formazione civica, percorsi di Primo livello (per l'ottenimento del diploma di scuola secondaria di primo grado aperti a cittadini italiani e stranieri), anche una ricca e diversificata offerta formativa, che spaziava dai corsi di alfabetizzazione informatica a quelli di lingue straniere, alla storia dell'arte e ad attività artistico-artigianali, nell'ottica del *longlife learning*. Fra il 2013 e il 2014 si verifica, infatti, un'inversione nei rapporti numerici tra corsisti provenienti "dal territorio" (persone italiane e non, che accedono individualmente al CPIA) e quelli iscritti tramite organizzazioni no profit – principalmente ICS e Caritas – che si occupano dell'inserimento degli stranieri richiedenti asilo. Di conseguenza, la richiesta formativa espressa da un'utenza in buona parte debolmente alfabetizzata o addirittura analfabeta nella lingua d'origine si polarizza soprattutto sui livelli basici di apprendimento della lingua italiana. Tutto ciò implica una notevole sfida per il corpo insegnante del CPIA (17 docenti, di cui 8 assegnati ai percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana). La maggior parte è laureata e con varie specializzazioni nell'insegnamento dell'italiano a stranieri, si evidenzia però una conoscenza settoriale e talvolta superficiale delle TIC e delle loro applicazioni didattiche, anche se va detto che l'ambiente di apprendimento del CPIA si sta lentamente arricchendo sia sul piano dell'innovazione tecnologica, che su quello della didattica e della formazione dei docenti, grazie anche alla recente formazione prevista dal progetto Erasmus KA1 Mobilità (azione Adulti) "Promuovere l'inclusione dei migranti: tecnologie, lingua, cittadinanza"⁸ che si è svolto presso Euneos Corporation Vajjeritie a Vanta, presso Helsinki dal 3 al 7 aprile 2017 e che ha visto coinvolti i docenti che hanno condotto questa ricerca.

5. [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Non-national_population_by_group_of_citizenship_1_January_2016_\(%C2%B9\).png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Non-national_population_by_group_of_citizenship_1_January_2016_(%C2%B9).png) (13/10/2017).

6. DPR 263/12.

7. In base al Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue.

8. Azione progettuale Erasmus+ KA1 Mobilità (azione Adulti, "Promuovere l'inclusione dei migranti: tecnologie, lingua, cittadinanza", approvata dall'Agenzia Nazionale Indire, codice 2016-1-IT02- KA104-022942".

Un ruolo cruciale è ricoperto dai partner sul territorio e in particolare dalle associazioni ONLUS⁹ che costituiscono il principale bacino d'utenza del CPIA di Trieste. L'aumento esponenziale di iscritti richiedenti asilo costringe oggi il CPIA a rimettere la cura di una parte consistente dei livelli inferiori all'A1 ai volontari e alle altre strutture presenti sul territorio (in particolare di ICS e Caritas).

Questo fatto apre a più ampie problematiche di tipo formativo e gestionale: si riscontra infatti l'esigenza di una maggiore uniformità nella formazione didattica dei diversi operatori (scolastici ed extrascolastici) e la necessità urgente di un coordinamento delle azioni messe in campo che spesso si sovrappongono risultando così poco efficaci. È fondamentale che, come indicato dal legislatore, il CPIA diventi in tempi brevi un "struttura di servizi capace di fungere da punto di riferimento e raccordi"¹⁰.

L'afflusso della nuova utenza – il numero di richiedenti l'iscrizione supera il migliaio – con percentuali in continuo aumento di discenti scarsamente alfabetizzati o analfabeti nella lingua d'origine ha colto i docenti impreparati nella didattica della letto-scrittura diretta a questo tipo di utenti. Il CPIA ha messo in atto iniziative formative in tal senso¹¹ che si sono affiancate a quelle già attivate dai singoli docenti in modo autonomo.

Mancando di sistematicità, tali esperienze formative, pur ricche di stimoli e proposte, rischiano però di non avere significative ricadute sulla pratica didattica.

Progetto educativo (e modello educativo presupposto)

Il modello educativo

L'educazione degli adulti non può che inserirsi in un'ottica di educazione permanente finalizzata a "... promuovere strategie di *empowerment* individuale e collettivo, di mediazione intra- e interculturale, di miglioramento delle pari opportunità e persino di promozione di benessere e democrazia"¹².

In questa prospettiva l'intervento educativo è finalizzato ad aumentare nel soggetto la stima di sé, l'autoefficacia e l'autodeterminazione. L'inse-

9. ICS, Caritas, Fondazione Luchetta-Ota-D'Angelo-Hrovatin, La Fonte Onlus, Lybra Cooperativa Sociale Onlus, Eos Cooperativa Sociale Onlus, Comunità Rossetti, GOAP, Casa Internazionale delle Donne.

10. Vedi 3.1.3 Decreto 12-03-2015 Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (15A04226).

11. Progetto FAMI FVG 2016-2018 - Attività di formazione per docenti dei CPIA.

12. Daniela Dato, Educazione degli adulti, formazione professionale e competenza, <http://www.irma.ba.cnr.it/FORI2008/Docs/02%20Educazione%20degli%20adulti.pdf> (28/08/2017).

gnamento agli adulti, quindi, non può limitarsi alla sola alfabetizzazione ma deve far sì che l'adulto "ri-scopra" le competenze che già possiede e le utilizzi in modo via via più consapevole nel proprio percorso di apprendimento. Questo porta il soggetto a non fissarsi sui propri limiti ("Io non so fare"), bensì, in un rovesciamento di prospettiva, a focalizzarsi sulle proprie risorse per implementarle.

Tale idea è stata raccolta anche dal legislatore che l'ha concretizzata in uno strumento, il Patto formativo individuale, che tutti gli iscritti al CPIA sottoscrivono. Il Patto e gli altri strumenti ad esso connessi (intervista e dossier), proprio attraverso la ricognizione delle competenze, rappresentano per l'adulto un mezzo per diventarne consapevole e dare così significato al proprio percorso di vita.

Le scelte metodologiche e didattiche degli insegnanti che si avvicinano ad una utenza adulta sono cruciali.

È ormai assodato che i metodi tradizionali comportano alcune criticità, soprattutto in riferimento alla relazione, solitamente gerarchica e monodirezionale tra il docente e il discente, col rischio che quest'ultimo sia inteso come soggetto passivo e, soprattutto, che si blocchi l'attivazione di quelle risorse personali a cui si è fatto qui riferimento. A tale scopo, invece, è utile che l'insegnante diventi un facilitatore, ossia "colui che fa accadere l'apprendimento", attraverso la messa in atto di metodiche euristiche, laboratoriali, relazionali (quali ad esempio brainstorming e cooperative learning), o simulate (role playing) capaci di coinvolgere e dare valore ad ognuno.

Il ruolo di insegnante facilitatore trova nell'uso delle nuove tecnologie un valido alleato. Concordiamo con Danijela Đorović, Alessandra Genovesi-Bogičević¹³ quando affermano che esse, tra l'altro, consentono "la personalizzazione dei percorsi formativi, stimolano l'apprendimento collaborativo, incentivano l'autonomia dell'apprendente, (ri)svegliano il piacere di apprendere e dunque la motivazione, contribuiscono all'*empowerment* dello studente rafforzandone l'autostima, responsabilizzano l'apprendente a prendersi cura in prima persona del proprio processo formativo, rendono l'apprendente consapevole delle proprie strategie cognitive e del proprio stile di apprendimento, consentendo così la valorizzazione delle diverse intelligenze".

Nonostante le accattivanti suggestioni cinematografiche¹⁴ resta un punto fermo l'idea che nessuna nuova tecnologia possa sostituirsi alla relazione

13. <http://www.itals.it/nuove-tecnologie-la-didattica-dellitaliano-microlinguistico-ls-corsi-universitari> (17/07/2017).

14. I registi cinematografici hanno da tempo indagato il rapporto uomo-macchina (e quindi quello tra uomo e tecnologie), basti pensare al film cult del genere fantascientifico "2001: Odissea nello spazio" di Stanley Kubrick (1968), ad "A.I. (Artificial Intelligence)" di Steven Spielberg (2001), che sviluppa un progetto di Kubrick, o al più recente "Lei (Her)" di Spike Jonze (2013), solo per citare alcuni dei tanti titoli.

con l'insegnante ed il gruppo di apprendenti, infatti le “dinamiche relazionali che si stabiliscono sia all'interno che all'esterno del microcosmo classe [...] incidono più di qualsiasi altro fattore sul processo di apprendimento”.

Nella nostra pratica didattica abbiamo potuto osservare che gli apprendenti adulti sono consapevoli del bisogno di imparare la lingua italiana, per scopi legati alla vita quotidiana e soprattutto per il lavoro, e di conoscere anche il territorio, inteso come servizi e istituzioni che vi operano. La conoscenza della lingua assume un valore particolare per molte donne che grazie ad essa possono emanciparsi dalla figura maschile e/o dai figli che frequentano la scuola pubblica. Spesso infatti essi assumono il ruolo di interpreti e/o mediatori con la realtà circostante, si sostituiscono alle donne relegandole così ad una dipendenza che rischia di isolarle e di ostacolare la loro integrazione.

Per quanto riguarda le rappresentazioni della didattica, l'apprendente adulto tende a restare ancorato alla propria esperienza scolastica pregressa e a un'idea di scuola generalmente di tipo tradizionale, improntata su attività puramente trasmissive, dove non solo i ruoli e le azioni (docente che insegna – discente che apprende), ma anche gli spazi (aula/cattedra/banco) sono rigidamente fissati. È difficile mettere in discussione questa visione. Se è vero che i lavori di gruppo sono per lo più tollerati, i giochi di ruolo o i tentativi di *gamification* messi in atto dai docenti vengono guardati con diffidenza o imbarazzo, quando non generano addirittura un esplicito rifiuto.

In relazione alla percezione dei bisogni formativi, un'altra peculiarità dell'adulto è la disponibilità ad apprendere ciò che può “spendere” nella quotidianità e pertanto egli investe tempo ed energie se comprende che ciò può essere funzionale ad un cambiamento nella sua vita reale.

Per quanto concerne l'approccio alle tecnologie, da quanto abbiamo potuto constatare, la stragrande maggioranza degli adulti che si iscrivono al CPIA, anche se poco alfabetizzati, le usa esclusivamente per comunicare (chiamate, messaggistica e social), ma ne ignora le potenzialità di utilizzo a scopi didattici.

Il progetto educativo

La modalità con cui il CPIA si interfaccia con i suoi utenti è una sorta di biglietto da visita dell'istituzione per tutti i potenziali iscritti e i diversi stakeholder locali.

Il momento dell'accesso al Centro si rivela particolarmente critico per gli utenti analfabeti o debolmente alfabetizzati ed anche per gli operatori delle associazioni che nella maggior parte dei casi li affiancano in queste fasi.

Il significativo aumento di questo tipo di utenza che si è registrato negli ultimi anni rende questo problema urgente e richiede l'individuazione di strumenti che possano essere agevolmente utilizzati e siano nel contempo verificabili in termini di efficienza ed efficacia.

Ci siamo quindi chieste quali specifiche difficoltà incontri un analfabeta o un utente debolmente alfabetizzato nella fase di primo accesso al nostro Centro e, di conseguenza, quali siano le azioni e gli strumenti che possiamo mettere in atto per supportarlo e renderlo protagonista consapevole del proprio percorso di formazione e di integrazione.

Abbiamo riscontrato che la comprensione del modulo di iscrizione, redatto in italiano, è generalmente il primo "momento critico" perché spesso manca un mediatore linguistico. Siamo convinte che già in questa fase iniziale il soggetto, non comprendendo le procedure e le richieste, si trovi costretto a delegare ad altri il disbrigo di quelle che gli appaiono solo come pure formalità, quando invece sarebbe opportuno diventassero momento di assunzione consapevole di responsabilità e di progettazione del proprio futuro.

Ci appare quindi di cruciale importanza individuare modalità organizzative funzionali a rispondere ai particolari bisogni di questo target, da qui l'obiettivo della nostra ricerca è quello di verificare se l'utilizzo di strumenti di mediazione digitali possa avere delle positive ricadute in questa delicata fase.

Tecnologie vs analfabetismo: la ricerca azione

Descrizione delle attività

La ricerca ha previsto la realizzazione di un tutorial in lingua madre atto a guidare passo a passo la compilazione autonoma del modulo di iscrizione da parte di studenti stranieri scarsamente alfabetizzati o analfabeti.

Si è ritenuto opportuno iniziare dall'individuazione delle difficoltà incontrate dai corsisti nell'approccio al CPIA, per poi focalizzarsi sull'atto dell'iscrizione.

A tal fine è stato realizzato un questionario con domande aperte e chiuse, che è stato sottoposto ai frequentanti di vari livelli. Dall'analisi dei risultati è emerso che la comprensione del modulo di iscrizione non è sempre agevole, indipendentemente dalla competenza nella lingua italiana e dal livello di istruzione. Questo ci ha indotto ad apportare alcune semplificazioni al format da proporre ad un'ipotetica utenza analfabeta o poco alfabetizzata. Le semplificazioni hanno riguardato: la distinzione tra domicilio e residenza (si è optato per mantenere la sola residenza) e l'iter scola-

stico (si è chiesto di indicare solo eventuali anni di frequenza scolastica e non – ovviamente – di specificare i diversi gradi di scuola).

Prima della realizzazione di un prototipo, sono state individuate nella popolazione target le lingue più diffuse, che sono risultate nell'ordine il pashto, l'urdu e l'arabo.

Successivamente sono stati presi contatti con un mediatore linguistico che si è reso disponibile a collaborare nella realizzazione del progetto in lingua pashto¹⁵.

Tra giugno e settembre 2017 è stato realizzato il prototipo di tutorial in due formati: video (.mp4) e presentazione (.pptx)¹⁶.

Lo strumento multimediale è stato costruito in modo da permettere all'utente di procedere autonomamente alla compilazione dell'iscrizione attraverso puntuali spiegazioni audio che dettagliano sezione per sezione i dati richiesti, consentendo al fruitore di orientarsi più agevolmente nel testo.

In settembre, dopo aver individuato un campione target, si è avviata la sperimentazione che ha interessato un gruppo di quindici soggetti, che sono stati testati individualmente in presenza di un osservatore esterno (un referente delle associazioni no profit che collaborano con il nostro CPIA)¹⁷. Questi, durante le sessioni di lavoro, aveva il compito di compilare un'apposita griglia di osservazione¹⁸, garantendo così la pluralità di punti di vista richiesta dal "principio di triangolazione"¹⁹.

L'attività ha seguito tre fasi:

1. ascolto complessivo senza interruzioni del video tutorial;
2. compilazione del modulo con l'ausilio della presentazione tutorial;
3. compilazione di un questionario per valutare l'utilità dello strumento e misurarne l'impatto emozionale²⁰.

15. Cogliamo l'occasione per ringraziare della disponibilità e della pazienza dimostrate Asif Alizai, che ha realizzato per noi la traduzione in pashto e ha letteralmente dato voce al nostro tutorial.

16. Per maggiori dettagli è possibile consultare il sito del Cpia all'indirizzo <http://cpia-trieste.scuole.cineca.it>.

17. Nello specifico un'educatrice della comunità Rossetti 8, che a Trieste accoglie minori stranieri non accompagnati, un educatore della Caritas e uno dell'ICS.

18. Vedi Allegato 1.

19. USR Emilia Romagna Graziella Pozzo, La ricerca azione per gestire la complessità nei contesti educativi Bologna, 23 ottobre 2007, <http://ospitiweb.indire.it/~boir0001/notizie/dellucca/pozzo.pdf>.

20. Vedi Allegato 2.

Modalità di monitoraggio e risultati emersi

Il tutorial per la compilazione del modulo di iscrizione è stato testato con 15 persone, tutti maschi tra i 16 e i 44 anni, con un'età media di 24 anni.

Il 67% è di nazionalità afgana e il 33% di nazionalità pachistana.

Per quanto riguarda il livello di scolarizzazione, il 60% si trova in condizione di analfabetismo totale, la parte restante dichiara una scolarizzazione che va dai 2 ai 5 anni.

L'epoca di arrivo in Italia oscilla tra i 2 e i 36 mesi, con una media di permanenza di circa 15 mesi.

Tab. 1 - Caratteristiche del target

Età	27	21	23	21	20	44	16	22	27	19	26	20	24	19	34
Nazionalità (Afgana/Pachistana)	P	A	A	P	A	A	A	P	P	A	P	A	A	A	A
Anni di scolarizzazione	0	0	0	0	0	5	0	5	2	3	0	4	3	0	0
Arrivo in Italia (mesi)	3	12	12	3	15	12	2	13	18	17	21	14	10	36	36

Dopo la compilazione del modulo di iscrizione, il 100% dei soggetti afferma di ritenere utile il tutorial, che quindi risulta essere uno strumento da implementare.

Tab. 2 - Utilità dello strumento

Questa traduzione parlata mi è stata utile ☺	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Questa traduzione parlata non mi è stata utile ☹															

Per quanto riguarda gli aspetti ascrivibili all'intelligenza emotiva, alla domanda "Come ti sei sentito mentre compilavi il modulo di iscrizione?" Il 33% ritiene di essersi sentito accolto, il 20% si è sentito aiutato, mentre quasi la metà (47%) dice di essersi sentito maggiormente consapevole, dimostrando così che l'obiettivo dello strumento è stato raggiunto.

Tab. 3 - Questionario di autovalutazione: "Come ti sei sentito?"

Confuso														
Indifferente														
Accolto	X	X	X						X				X	
Innervosito														
Aiutato				X						X			X	
Consapevole					X	X	X	X		X		X		X
Confuso														

Gli osservatori esterni, attraverso le griglie che hanno compilato durante le singole sessioni, non evidenziano alcuna negatività, tranne l'imbarazzo manifestato da un giovane neoarrivato pachistano per un inaspettato sovrapporsi di voci dell'audio durante l'utilizzo del tutorial. Dalle osservazioni risulta che partecipazione (87%), curiosità (53%), interesse (47%) e soddisfazione (40%) sono le emozioni che coesistono o si alternano in maniera evidente.

Tab. 4 - Griglia di osservazione: La reazione del corsista

Incuriosito	X			X				X	X	X		X	X	X	
Indifferente															
Innervosito															
Soddisfatto		X						X	X	X		X		X	
Interessato				X				X	X	X		X	X		X
In difficoltà															
Imbarazzato				X											
Partecipe	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Il 53% dei soggetti riesce ad utilizzare lo strumento in modo autonomo, di questi il 37% senza incontrare alcuna difficoltà. Il 47% dei soggetti necessita di qualche aiuto per utilizzare il tutorial.

Tab. 5 - Griglia di osservazione: Autonomia nell'utilizzo

In modo autonomo			X		X	X					X	X	X	X	X
Con aiuto	X	X		X			X	X	X	X					
- Senza difficoltà									X	X		X	X	X	
Non è in grado di utilizzarlo															

Utilizzando il tutorial tutti i soggetti riescono a compilare in modo completo il modulo di iscrizione, un terzo senza alcun aiuto.

Tab. 6 - Griglia di osservazione: Completezza nella compilazione

(QUESTIONARIO OSSERVATORE) IL SOGGETTO RIESCE A COMPILARE IL MODULO															
Si, in modo completo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
- Con aiuto	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X				
- Senza aiuto			X									X	X	X	X
Si, ma solo parzialmente															
- Con aiuto															
- Senza aiuto															
No															
- Anche se con aiuto															

Le osservazioni fatte durante la sperimentazione hanno evidenziando alcune criticità: in generale, la richiesta di distinguere tra città e nazione di nascita è stata di difficile comprensione e ha generato incertezza nella compilazione; inoltre, gli analfabeti totali, che non hanno incontrato dif-

ficoltà a ricopiare dai documenti i propri dati anagrafici, non sono sempre stati in grado di individuare e trascrivere il codice fiscale.

I risultati complessivi hanno comunque confermato la nostra ipotesi circa il contributo che le nuove tecnologie possono offrire per far emergere il potenziale di autoaffermazione dei nostri studenti, anche quelli più fragili. I dati estrapolati dalle griglie di osservazione evidenziano che tutti i soggetti che hanno partecipato si sono sentiti “*empowered*” per il fatto di aver potuto utilizzare, quasi sempre per la prima volta, un tablet o un laptop. Ciò ha dato loro una “doppia” fiducia: quella che si sono sentiti accordare da noi nel far loro utilizzare queste tecnologie, e quella che hanno percepito rispetto alla scoperta delle proprie capacità. Esemplificativa in tal senso l’entusiastica esclamazione “*I love you!*” rivolta al tablet che stava utilizzando da un giovane afgano, analfabeta totale, nel momento in cui ha colto che quello strumento lo stava mettendo nelle condizioni di capire e di agire coerentemente alle richieste che gli venivano fatte. I risultati dunque ci confortano nel proseguire lungo la strada intrapresa.

Futuri scenari

Riflettendo sull’esperienza...

Come abbiamo già avuto modo di dire, all’atto dell’iscrizione la passività dello studente poco alfabetizzato e l’impossibilità di dare un significato a ciò che viene fatto si fonde con la percezione della propria inadeguatezza: il modulo di iscrizione, un foglio fitto di caratteri per lui privi di senso, ci ha fatto riflettere sulle difficoltà che questo di tipo utente può incontrare: “Che cosa significa questo foglio su cui altri scrivono per me? Che cosa sto facendo? Che cosa stanno facendo gli altri al posto mio?” Certo, la presenza di un mediatore potrebbe velocizzare le varie operazioni ed essere una figura rassicurante per una persona che si avvicina per la prima volta ad un’istituzione scolastica straniera, ma il fatto di poter gestire da sé la propria iscrizione, nonostante la lingua, rende il soggetto molto più sicuro e lo porta ad assumersi la responsabilità del proprio operare e di conseguenza del proprio processo formativo.

Se riflettiamo sull’iniziale situazione problema e consideriamo come gli apprendenti hanno reagito alla sperimentazione, possiamo dire che i risultati sono stati incoraggianti: da un potenziale stato di dipendenza, i soggetti hanno potuto avere un ruolo attivo e consapevole che ha permesso a ognuno di portare alla luce le proprie capacità.

Durante le sessioni di sperimentazione, le persone hanno dimostrato interesse e coinvolgimento nell’affrontare il compito loro assegnato. La

parola “consapevole”, che è apparsa come scelta predominante (53%) fra le varie opzioni del questionario di autovalutazione, dimostra come un atteggiamento che potremmo definire “laboratoriale” e di coinvolgimento diretto, che li rende protagonisti attivi, soddisfa un bisogno degli utenti meno alfabetizzati e rafforza la loro autostima in un momento così delicato come quello di primo contatto con il CPIA.

Il concorso di più modalità/canali sensoriali (uditivo, visivo, cinestesico) potenzia gli aspetti cognitivi, ma ha anche una forte valenza affettiva: il ri-sentire la propria lingua, il ripercorrere quei suoni e quelle parole così familiari, riporta ogni persona al proprio vissuto personale che viene valorizzato, e consolida l’aspetto emozionale, che sappiamo essere componente indispensabile per ogni apprendimento.

I tempi necessari per la compilazione del modulo con l’ausilio del tutorial sono stati relativamente lunghi, perché le insegnanti, assumendo anche in questo caso il ruolo di facilitatori dell’apprendimento, non si sono mai sostituite agli studenti ma li hanno guidati ad un uso autonomo dello strumento, rispettando i tempi di esecuzione che variavano in base alle competenze strumentali di ognuno.

Ciò è stato possibile grazie alla natura del tutorial che risponde alle caratteristiche di chi lo utilizza: i soggetti potevano gestire i tempi di esecuzione e muoversi liberamente all’interno delle sequenze operative per rivedere/riascoltare, ad esempio, parti non ben capite.

Quale allora potrebbe essere il ruolo della scuola e delle tecnologie?

L’apprendimento in una società della conoscenza quale è la nostra non può fare a meno dell’utilizzo delle tecnologie. Come già evidenziato, esse, non possono tuttavia sostituirsi ai docenti abbandonando l’individuo a una prospettiva di mera autoeducazione.

La competenza sui media digitali definita come “il saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie nella società dell’informazione per il lavoro, il tempo libero, la comunicazione”²¹ è uno dei presupposti per la cittadinanza attiva che rientrano qualificandola nella declinazione delle competenze chiave per l’apprendimento permanente.

Il ruolo formativo della scuola diventa quindi determinante: un uso non corretto delle TIC e dei relativi linguaggi condurrebbe infatti a un nuovo analfabetismo, quello digitale, e di conseguenza a nuove e più subdole diseguaglianze per chi “abita” la società dell’informazione.

La sfida dei docenti in quest’ottica si gioca tutta nella capacità di adottare nella propria pratica didattica strumenti che permettano ai singoli di

21. Commissione Europea, “Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente” (2006/962/CE).

apprendere i diversi contenuti nel rispetto degli stili cognitivi di ognuno e nel contempo rappresentino occasioni preziose di acquisizione di competenza nell'uso di questi stessi strumenti.

A questo proposito, l'esperienza formativa in Finlandia ci ha dato l'opportunità di vivere la realtà scolastica di una scuola comune, non d'élite, in cui l'applicazione delle TIC all'insegnamento è pratica quotidiana diffusa. Abbiamo constatato che le TIC non solo possono rispondere alle peculiarità dei diversi stili cognitivi ma, attraverso un approccio ludico, contribuiscono a rendere l'esperienza di apprendimento più gratificante e motivante. Calate nella realtà di un CPIA, le TIC rispondono efficacemente all'esigenza di abbattere i limiti spaziali e temporali che avevano finora caratterizzato l'esperienza scolastica: infatti, attraverso modalità asincrone e sincrone è possibile fruire di una lezione in un tempo o in un luogo diverso da quello fissato dall'orario oppure non è necessario trovarsi a scuola per seguire le lezioni e interagire con i docenti²².

... guardando avanti

Le riflessioni su questa esperienza ci suggeriscono l'opportunità di valorizzare all'interno di ogni CPIA, sia a livello di progetto educativo che didattico, il momento dell'iscrizione, che in quest'ottica rientra a pieno titolo fra le attività di accoglienza, e di dedicare ad essa maggior attenzione e tempo, considerandola non una situazione a sé stante, anticipatoria di un percorso di apprendimento, ma parte integrante del processo formativo.

I risultati fin qui ottenuti ci portano a considerare utile l'implementazione del prototipo attraverso la realizzazione di tutorial in altre lingue per soddisfare le esigenze di migranti provenienti da luoghi diversi.

Naturalmente non va trascurata l'importanza di dare voce, non solo in senso metaforico, alle donne e pertanto sarà indispensabile creare modelli in cui l'apprendimento e l'identificazione possano avvenire attraverso voci femminili. Questa fase potrebbe prevedere il coinvolgimento di corsisti e corsiste dei livelli più avanzati per la realizzazione delle traduzioni e dei relativi audio.

22. Il DI 12 marzo 2015 - Linee guida CPIA dispone che sia possibile per l'iscritto fruire a distanza di una parte del percorso formativo (FAD) e, a fronte di documentate necessità, che la fruizione a distanza possa prevedere lo svolgimento di attività sincrone fra docente presente nelle sedi dei CPIA e gruppi di livello presenti nelle aule a distanza, denominate AGORÀ (Ambiente interattivo per la Gestione dell'Offerta Formativa Rivolta agli Adulti) individuate nell'ambito di specifici accordi con Università e/o enti locali e/o altri soggetti pubblici e privati e comunque in numero non superiore ad 1 aula AGORÀ per ogni CPIA.

Sarebbe infine auspicabile l'estensione di una simile modellizzazione anche al Patto formativo individuale che è il documento su cui si incardina il percorso di ogni iscritto al CPIA.

La strada è tracciata, non resta che percorrerla.

Spazi dell'educazione: costruire cittadinanze esplorando la città (CPIA Gorizia)

di Patrizia Puia, Elisa Puntin, Smeralda Vadalà, Gessica Zof

Situazione problema

La provincia di Gorizia (*provincie di Gurize* in friulano, *pokrajina Gorica* in sloveno), è una provincia italiana della regione autonoma Friuli-Venezia Giulia di 141.024 abitanti con capoluogo Gorizia.

Il territorio del CPIA di Gorizia comprende la provincia omonima formata da 25 comuni, i principali dei quali sono Gorizia (capoluogo di provincia, 35.414 abitanti), Monfalcone (27.832 abitanti), Ronchi dei Legionari (11.972 abitanti), Grado (8.430 abitanti), Cormons (7.522 abitanti), Staranzano (7.265 abitanti), Gradisca d'Isonzo (6.502 abitanti) e San Canzian d'Isonzo (6.246 abitanti). Gli altri comuni della provincia sono: Capriva del Friuli, Doberdò del Lago, Dolegna del Collio, Farra d'Isonzo, Fogliano Redipuglia, Mariano del Friuli, Medea, Moraro, Mossa, Romans d'Isonzo, Sagrado, San Floriano del Collio, San Lorenzo Isontino, San Pier d'Isonzo, Savogna d'Isonzo, Turriaco, Villesse.

La popolazione è in maggioranza di madrelingua italiana tuttavia si trova una minoranza slovena al confine ed in molte scuole vengono insegnate entrambe le lingue.

Oltre alla lingua italiana, nella provincia di Gorizia la popolazione utilizza la lingua friulana (nella variante friulano orientale) e la lingua slovena.

In 15 comuni su 25, vige la legge regionale 18 dicembre 2007, n. 29 "Norme per la tutela, valorizzazione e promozione della lingua friulana", con la quale la Regione Friuli Venezia Giulia stabilì le denominazioni ufficiali in friulano *standard* e in friulano locale dei comuni in cui effettivamente si parla il friulano.

In 8 comuni su 25 la lingua slovena è riconosciuta e tutelata al pari della lingua friulana dalla legge statale 482/99 e dalla legge 38/01.

In questo contesto si inserisce il Centro Provinciale d'Istruzione Adulti della Provincia di Gorizia con due centri di erogazione principali: Monfalcone, dove risiede la sede legale, e Gorizia. Le lezioni, oltre che in queste sedi, si svolgono anche presso l'ISIS Brignoli-Einaudi-Marconi di Staranzano e presso la sede del comune di Monfalcone. Altri corsi di italiano L2 rivolti ai richiedenti asilo si svolgono presso i comuni del territorio: San Pier d'Isonzo, San Lorenzo Isontino, Romans d'Isonzo, San Canzian d'Isonzo, Cormons, Savogna d'Isonzo, Sagrado, Gradisca, Turriaco. Esiste da anni una fitta rete di collaborazione con il Centro di accoglienza di Gradisca (CARA) e di Gorizia (Nazareno), mentre da quando si è optato per l'accoglienza diffusa si è creata una rete di collaborazione con le cooperative sociali che si occupano di accoglienza dei richiedenti asilo e dei rifugiati.

Per fare chiarezza sulle categorie di corsisti del CPIA si può affermare che i corsi di italiano si rivolgono a due macro-categorie:

- i **migranti economici**, provenienti in maggior parte dall'UE (Romania, Bulgaria, Ungheria, Croazia, Slovenia) e dalle zone dell'Europa dell'Est (Ucraina, Bosnia, Serbia, Albania, Macedonia, Kosovo), ma anche dall'Africa mediterranea e subsahariana (Marocco, Algeria, Tunisia, Egitto, Senegal), dalla Russia e dall'America latina (Argentina, Colombia, Brasile);
- i **richiedenti asilo**, cioè coloro che hanno lasciato il loro paese d'origine e hanno inoltrato una richiesta di asilo in un paese terzo, ma sono ancora in attesa di una decisione da parte delle autorità competenti, vengono da paesi in guerra o comunque politicamente instabili (Libia, Mali, Niger, Sudan, Eritrea, Somalia, Gambia, Congo per l'Africa; Siria, Iraq, Afghanistan, Pakistan e area del Kurdistan per il Medio Oriente).

Quest'ultima categoria di persone viene accolta dai CARA (Centri Accoglienza per Richiedenti Asilo) e più recentemente dagli SPRAR (Sistema Protezione Richiedenti Asilo e Rifugiati), nati dalle sperimentazioni di accoglienza decentrata e in rete degli anni 1999-2000. Queste strutture sono distribuite su tutto il territorio nazionale e garantiscono interventi di "accoglienza integrata" ai richiedenti asilo e ai titolari di protezione internazionale.

I CAS (Centri di Accoglienza Straordinaria) istituiti con DL 142/2015 art. 11, sopperiscono alla mancanza di posti nelle strutture ordinarie di accoglienza o nei servizi predisposti dagli enti locali in caso di arrivi consistenti e ravvicinati di richiedenti. Tali strutture sono individuate dalle prefetture, in convenzione con cooperative, associazioni e strutture alberghiere. A settembre 2017 è stato istituito un CAS a Staranzano con otto posti.

Durante l'anno 2016-17 nel CPIA di Gorizia, presso la sede di Gorizia, gli iscritti richiedenti asilo che hanno partecipato ai corsi di lingua italiana sono stati 224 (80 afgani, 134 pakistani, 6 kosovari, 4 bangladesi). Queste persone sono state ospitate nelle strutture di accoglienza del territorio: Centri di accoglienza Nazareno e S. Giuseppe, centro per minori non accompagnati S. Luigi, centro educativo Villa Russiz di Capriva e Caritas diocesana. I livelli dei corsi attivati sono stati pre A1 e A1.

Presso la sede di Monfalcone gli iscritti richiedenti asilo che hanno partecipato ai corsi di lingua italiana sono stati 224, in prevalenza pakistani.

Siamo dunque in presenza di numeri consistenti (oltre le 400 unità/anno solo di richiedenti asilo) che, in base a proiezioni interne, potranno essere superati anche nel corso del presente anno scolastico.

Dal punto di vista didattico, l'acquisizione della lingua italiana è generalmente più agevole laddove ci sia già la conoscenza anche scolastica di alcune lingue. In realtà, alla conoscenza diffusa di due o più lingue (pashtu, farsi, urdu, inglese, a volte tedesco), spesso non corrisponde una competenza anche scritta delle stesse. L'intervento in lingua italiana, perciò, deve prevedere l'apprendimento della letto-scrittura, operazione che richiede una certa quantità di tempo e di pazienza sia da parte dell'apprendente che dell'insegnante.

Proprio queste caratteristiche mancano sovente a un richiedente asilo e a un rifugiato, molto concentrati sulla propria situazione personale, sulla necessità di avere dei documenti, di essere riconosciuti e di trovare un lavoro. Il problema linguistico appare in questo contesto davvero secondario.

Quest'ultima osservazione ci conduce direttamente al cuore della situazione problematica che viene come tale percepita sia dagli apprendenti (per i quali la ricerca di un'occupazione è prioritaria rispetto al problema della propria formazione, anche linguistica), sia dai docenti che intraprendono percorsi didattici che gli utenti tendono ad abbandonare precocemente poiché incalzati da pressanti bisogni contingenti.

Bisogna considerare, inoltre, che ai richiedenti asilo la formazione linguistica è semplicemente consigliata e, rispetto agli altri migranti, essi non hanno alcun obbligo di formazione civica, pur essendo, paradossalmente, coloro che ne hanno più bisogno, sia perché in massima parte provengono da zone e culture molto distanti dalla nostra, sia perché è richiesto loro un inserimento rapido nel mondo del lavoro senza che di fatto ci sia stata una qualche forma efficace di accompagnamento.

Dunque il problema, prevalentemente "di sistema", sul quale vorremmo agire va ascritto a un contesto più ampio, di politiche migratorie da correggere soprattutto sul versante delle misure di accompagnamento (economico e culturale) all'inserimento di queste persone nella nostra società.

Progetto educativo e modello educativo presupposto

Nell'anno scolastico 2014/15, nascita del CPIA di Gorizia, il Collegio dei Docenti ha predisposto la realizzazione di un curriculum verticale relativo sia ai percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana sia ai percorsi di I livello.

Inoltre, è stato istituito un gruppo di lavoro, formato da docenti di scuola secondaria di I e di II grado e Dirigenti scolastici. Lo scopo è quello di realizzare un efficace raccordo con il secondo periodo didattico (i corsi serali di scuola secondaria), e di far acquisire, parallelamente, le competenze di base connesse all'obbligo di istruzione, avendo come riferimento le Competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Il nostro CPIA realizza i seguenti percorsi ordinamentali:

- alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana per i cittadini stranieri (fino a 200 ore) finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore all'A2 del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue, elaborato dal Consiglio d'Europa. Come è noto, il certificato di conoscenza della lingua italiana a livello A2 è essenziale per il rilascio del permesso Ce per soggiornanti di lungo periodo (DM 4/6/2010 art. 2 c. 1);
- percorsi di primo livello, articolati in due periodi didattici. Il primo periodo didattico è finalizzato al conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione (ex licenza media). Il secondo periodo didattico è finalizzato al conseguimento della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo d'istruzione e relative alle attività comuni a tutti gli indirizzi degli istituti tecnici e professionali.

Quanto sopra esposto, rappresenta, in estrema sintesi, l'offerta formativa del nostro CPIA che è rivolta a tutti i cittadini, italiani e stranieri.

Si è inoltre sempre cercato di aggiungere valore all'offerta formativa attraverso piccole, diffuse e costanti azioni di miglioramento dei processi di istruzione in generale. Lo scopo è stato quello di rendere l'ambiente scolastico il più favorevole possibile all'acquisizione e al perfezionamento dei livelli di apprendimento per competenze, che nel caso della nostra utenza sono soprattutto le competenze di base.

In questo contesto, il ruolo di un docente in un CPIA non è mai limitato alla docenza ma deve prevedere capacità di progettazione (curricoli disciplinari integrati con le agenzie formative del territorio), di valutazione e di azione sulla continuità e orientamento.

Le competenze informatiche sono percepite dai docenti del CPIA come fondamentali per migliorare la comunicazione e la mediazione didattica, anche in vista di interventi funzionali e/o compensativi.

Inoltre, e questo punto è tanto più valido per l'apprendimento dell'italiano e della cittadinanza, tali competenze vanno incrementate e potenziate, soprattutto per quanto riguarda l'utilizzo di strumenti tecnologici per la progettazione e realizzazione di materiali per la formazione a distanza.

Le Linee guida sull'IDA prevedono, infatti, l'attivazione di strumenti di flessibilità, tra cui la fruizione a distanza. I docenti devono, pertanto, saper utilizzare strumenti per creare e condividere risorse digitali, anche attraverso social network, cloud, e piattaforme virtuali. Moodle, ad esempio, è presente presso la sede di Staranzano.

Alcune competenze digitali sono peraltro presenti negli apprendenti (uso di tablet e smartphone per la ricerca di informazioni in rete e la condivisione di materiali) e vanno dunque valorizzate per modellare un progetto educativo personalizzato, flessibile e condiviso.

Il nostro progetto educativo parte appunto da uno spazio che può essere esplorato e conosciuto da tutti con l'ausilio della tecnologia: la città.

Le città sono il punto di approdo di molti migranti e lo sono, almeno in una prima fase, per svariate ragioni: nel sistema produttivo urbano è possibile trovare lavoro, le reti di solidarietà con gli operatori dell'assistenza funzionano da tempo e sono inoltre diffuse le istituzioni a cui far riferimento per l'espletamento delle pratiche burocratiche, soprattutto incentrate sul rilascio o rinnovo dei permessi di soggiorno.

I destinatari di questo progetto educativo sono prioritariamente i titolari di protezione SPRAR e CAS, solitamente di nazionalità pakistana e afgana che presentano, statisticamente, il *background* formativo e scolastico più frammentato.

La criticità maggiore riscontrata (a cui si accennava anche nel paragrafo precedente) è che non è prevista per questa tipologia di migranti alcuna formazione civica, destinata invece ai migranti "economici" e somministrata sotto forma di video ministeriali nelle lingue di origine per una durata complessiva di dieci ore.

È questa una procedura poco efficace per una serie di motivi, tra cui il fatto che non prevede partecipazione attiva (di fatto la persona è passiva) e non viene richiesto alcun *feedback*.

Ci si rende conto che per soggetti culturalmente fragili come i destinatari di questa azione bisogna spostare l'attenzione dai contenuti ai soggetti, superando il nozionismo della cittadinanza "in pillole".

Partiamo proprio dalle città di Gorizia e Monfalcone e progettiamo, come azione immediata da proporre all'utenza, delle Google Maps interattive nelle quali le città stesse diventino contenitori di occasioni di cittadinanza da esplorare.

L'idea di partenza è quella di attivare dei segnaposto apribili con audio in urdu (ma potenzialmente potrebbero essere utilizzate anche altre lingue)

di descrizione dei servizi offerti dai luoghi prescelti e relative immagini e filmati dei luoghi stessi.

La scelta di utilizzare la lingua urdu ci è suggerita dal nostro interprete, Sig. Khan Muhammad Sajjad, mediatore culturale presso il Centro di Accoglienza Nazareno e la Commissione Territoriale di Gorizia, che ci informa che degli attuali 260 richiedenti asilo “regolari” presenti nella sola Gorizia, l’80% è costituito da pakistani.

Scegliamo i luoghi da indicare: questura, Croce Rossa, Caritas, Asl, CPIA, uffici comunali, associazioni e sindacati. Per ciascuno di questi luoghi, dopo avere cliccato sui segnaposto e sulle relative immagini, si può ascoltare la descrizione sintetica, in lingua urdu, dei servizi offerti.

Le registrazioni audio vengono fatte utilizzando QuickTime Player e l’iPhone, mentre i video e le immagini sono realizzati con QuickTime Player e Photo Booth.

La mappa interattiva è pubblicata direttamente sul sito del CPIA <http://cpia.goiss.it/>, con la dicitura HELP MAPS OF GORIZIA – MONFALCONE.

Il *link* relativo è il seguente: <https://drive.google.com/open?id=1-EqrwpCwflrC7sfQleTGAQtvNx0&usp=sharing>.

Le azioni progettuali successive presuppongono ulteriori interventi più mirati, sull’esempio dell’*integration plan* finlandese, anche se ridotti in termini di contenuti e ore.

In base al *target* di apprendenti individuato, i docenti hanno pensato a un utilizzo di flash cards Quizlet per la creazione di un micro-vocabolario delle parole dell’accoglienza.

Parallelamente, è nostra intenzione, compatibilmente con l’organico a disposizione, attivare un modulo di alfabetizzazione matematica mirato alla conoscenza dei numeri, del sistema metrico decimale e della valuta, utilizzando, se possibile, anche la piattaforma Moodle.

L’obiettivo generale da conseguire è quello di un innalzamento dei livelli di istruzione della popolazione adulta (al centro della *mission* di ogni CPIA) e far acquisire i saperi e le competenze indispensabili all’esercizio della cittadinanza attiva e all’inserimento nel mondo del lavoro, vero motore di scelte autonome e consapevoli.

Azione educativa e modalità di monitoraggio

La formazione civica dei cittadini ha come obiettivo la presa di coscienza dell’esistenza di doveri e diritti che si esplicano attraverso l’uso dei servizi informativi rivolti ai cittadini, come sportelli, uffici, agenzie, associazioni, e sistemi di partecipazione in rete.

Il carattere diffuso e sociale di questo apparato di servizi è a fondamento del nostro vivere civile e democratico e può sussistere solo con la partecipazione continua e il coinvolgimento diretto dei cittadini tutti.

Il progetto pensato dai docenti CPIA a favore dei richiedenti asilo e dei titolari di protezione internazionale prevedeva la diffusione della conoscenza di alcuni servizi fondamentali del territorio per facilitarne la fruizione.

Una delle vie per raggiungere questo obiettivo è la tecnologia, in particolare attraverso lo strumento più diretto che tutti possiedono per comunicare: lo smartphone. L'intervento di formazione civica è stato indirizzato infatti all'uso contemporaneo di due applicazioni:

1. con Google Maps si è pensato di attivare sulla mappa di Google relativa alle città di Monfalcone e Gorizia dei segnaposto apribili con audio in urdu di descrizione dei servizi offerti, caricando anche le immagini e i filmati dei luoghi stessi;
2. con Quizlet si sono create delle serie di flash card sullo stesso tema, con termini tratti proprio dalle schede contenute nei segnaposto della mappa digitale, cui si è aggiunto altro lessico di ampliamento. Le definizioni di tali termini sono state accuratamente semplificate, a volte a scapito della precisione ma a beneficio della chiarezza, per poter essere proposte a persone neoarrivate e con alfabetizzazione limitata.

La fase sperimentale è stata condotta dai docenti alfabetizzatori, che nei rispettivi corsi normalmente vedono la partecipazione di molte persone appartenenti alle fasce già citate. Essi quindi in un primo momento hanno predisposto le flash card con un lavoro di scelta e cura lessicale e successivamente sono passati alla somministrazione.

A questo punto però è intervenuto un fattore importante che ha costretto al cambiamento del *setting* previsto dal progetto; infatti per questioni organizzative nel CPIA di Monfalcone non si è riusciti a far partire in tempo utile i corsi rivolti ai richiedenti asilo (almeno rispetto alle scadenze imposte dalla sperimentazione), e di conseguenza si è pensato di rivolgere l'intervento alle fasce di cittadini più fragili dal punto di vista dell'informazione, della partecipazione e dell'inclusione sociale, operando sui gruppi disponibili aventi caratteristiche simili. Compatibilmente con gli argomenti trattati nel corso già avviato, si è scelto di affrontare l'educazione civica dandole un taglio più rivolto al mondo dell'economia e del commercio, rispetto a quanto previsto dal disegno di ricerca iniziale, e si è scelto di presentare termini e situazioni comunque visibili in città e talvolta vissuti in prima persona.

Ai corsisti è stato offerto un modo diverso di imparare il lessico e anche un lessico diverso da quello cui erano abituati nella quotidiana attività scolastica, perché più centrato su alcune problematiche concrete della vita economica italiana e globale in questo momento storico.

Gli apprendenti sono stati invitati a portare in classe e a servirsi nello studio dei propri dispositivi, familiarizzando con la App Quizlet da casa. Successivamente l'insegnante, tramite specifiche funzioni della App, ha potuto registrare lo studio da casa e i progressi di ciascuno.

I dati raccolti sono stati sia quantitativi sia qualitativi; il monitoraggio è stato condotto dall'insegnante subito dopo le lezioni, prendendo appunti su ciò che aveva osservato in classe, secondo gli indicatori seguenti:

- per i corsisti coinvolti era chiaro che cosa dovevano fare?

Le indicazioni in merito all'uso della App sono state chiare e i corsisti hanno avuto il tempo di provare a scuola e di riprovare a casa, per poter familiarizzare con uno strumento nuovo per la maggior parte di loro.

- per i corsisti coinvolti era chiaro perché dovevano fare questa attività?

Inizialmente no, non riuscivano a capire l'obiettivo e la necessità di usare una tipologia diversa di strumenti didattici accanto ai tradizionali. Nelle prime fasi si sono avuti momenti di confusione e di straniamento. Progressivamente, mentre aumentava la confidenza con lo strumento, diminuiva il livello di passività e aumentava il coinvolgimento attivo.

- come hanno lavorato?

Aiutandosi l'un l'altro, sia per le questioni tecniche (ricerca del *wi-fi*, collegamento, scrittura dell'indirizzo del sito), sia per quelle didattiche (traduzione, spiegazione di termini, contestualizzazione). C'era molta confusione in classe.

- ci sono state difficoltà?

Alcune, in particolare:

- lavorare su un gruppo con caratteristiche parzialmente diverse da quelle del gruppo previsto;
- coordinare le azioni sulla App, facendo in modo che tutti fossero allo stesso punto;
- gestire le fasi di passività e demotivazione;
- continuare il lavoro fuori dell'aula;
- stimolare le persone più "refrattarie"
- come si potrebbero aggirare?

Il lavoro con la App Quizlet è prevalentemente lessicale e può essere adattato al tipo di gruppo. L'importante è conoscerne le caratteristiche e adeguarne i contenuti, ricorrendo inizialmente anche a istruzioni in lingua originale.

Successivamente è necessario un maggiore controllo del lavoro individuale sullo strumento, ribadendo sempre gli obiettivi dell'attività.

La nostra esperienza ci insegna anche che una certa confusione e perplessità all'inizio è normale e viene superata spontaneamente.

- gli studenti hanno imparato?

Gli studenti hanno familiarizzato con i termini proposti e hanno avuto modo di riflettere su alcune situazioni critiche della vita in Italia oggi.

- come lo so?

Dal confronto in classe sono emerse analogie e differenze con il proprio Paese e commenti sulla propria situazione in Italia.

- come intendo procedere in futuro?

Sarebbe interessante ampliare la disponibilità di App di facile uso per coloro che studiano la lingua italiana, affiancandole al testo cartaceo o elettronico e facendo leva sulla relazione insegnante-studente che resta centrale.

Possibile raffinamento del modello e del progetto educativo

La situazione-problema dalla quale siamo partiti (mancanza di formazione civica per i migranti non economici) è stata, a nostro avviso, correttamente individuata dai docenti del CPIA.

Se non corretta, nel tempo essa potrebbe trasformarsi in una forma di svantaggio sociale per i migranti, e per la cittadinanza un motivo di ulteriore distanza da una realtà considerata sempre più spesso “intrusiva”.

Il modello educativo prevede due passaggi imprescindibili: il coinvolgimento degli alunni nella ricerca di soluzioni dei problemi da loro identificati e lo spostamento dell’attenzione dai contenuti ai soggetti e la centralità dei loro bisogni espressi o inespressi.

Questo tipo di modello educativo, orientato all’ascolto, è stato apprezzato e condiviso dagli apprendenti che solitamente provengono da culture dove prevale l’unidirezionalità dell’azione formativa e dove la scuola ha una funzione prevalentemente normante.

Rendere possibile il passaggio da studente passivo a studente attivo prevede da parte degli *alfabetizzatori-facilitatori di saperi* una grande sensibilità pedagogica; l’utilizzo delle tecnologie ha costituito in tal senso un elemento di mediazione indispensabile, letteralmente consegnando nelle mani degli studenti (armati di smartphone e tablet) la possibilità del proprio successo formativo.

Se è vero che il modello educativo al quale si è aderito si è rivelato molto positivo, il progetto educativo può essere migliorato in particolare per quanto riguarda tempi, strumenti e ampliamento di contenuti.

I docenti dei CPIA devono cominciare a condividere progetti che abbiano come finalità ciò che solitamente è individuato come la *mission* di questi centri: favorire l’innalzamento del livello d’istruzione della popolazione adulta, anche al fine di facilitarne l’inserimento o il reinserimento nel mondo del lavoro.

Questo passaggio implica un superamento della logica emergenziale dell'alfabetizzazione L2. Il cittadino straniero deve poter essere messo in condizione di non aspirare esclusivamente al titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore ad A2 del Quadro comune europeo, ma deve cominciare a pensare che le competenze di base – strumentali, culturali e relazionali – siano indispensabili per partecipare attivamente alla vita sociale, anche in riferimento alle competenze europee di cittadinanza.

In questo senso, e in considerazione che gli apprendenti individuati come *target* del progetto presentano in larga parte un progresso scolastico molto frammentato e lacunoso, bisogna procedere nella direzione di rendere strutturale anche interventi di alfabetizzazione matematica e informatica con il coinvolgimento dei docenti del I livello, I periodo didattico.

Solo procedendo in questa direzione si potranno raggiungere obiettivi ambiziosi e necessari al tempo stesso, quali l'accesso a successivi percorsi di formazione e dunque l'auspicabile innalzamento dei livelli di istruzione.

La mobilità internazionale alla quale abbiamo partecipato, con il confronto con il modello finlandese, ha evidenziato proprio le profonde differenze tra il nostro sistema e quello finlandese.

In Italia l'Istruzione degli adulti è incentrata più su aspetti teorici che pratici, mentre in Finlandia la formazione è orientata a far acquisire competenze di base, linguistiche e non, finalizzate a un rapido inserimento dei migranti nel mondo del lavoro.

Come sviluppo futuro per gli insegnanti e i CPIA coinvolti nel progetto si pensa a un fattivo coinvolgimento dei docenti dei corsi serali d'istruzione di secondo livello.

In questo segmento formativo, in particolare, l'utilizzo della tecnologia per la progettazione e la realizzazione di materiali per la formazione a distanza rappresenta sicuramente un punto di forza, poiché consente di realizzare quella personalizzazione e flessibilità del percorso d'istruzione dell'adulto, di cui parlano le Linee Guida: gli studenti possono imparare ovunque e in qualsiasi momento, con l'opportunità di riutilizzare il materiale a disposizione per la ripetizione e il consolidamento dei concetti appresi.

Consente inoltre la predisposizione di materiali didattici per l'apprendimento attivo, con cui gli studenti possono costruire conoscenze e acquisire competenze, individualmente o in gruppo, attraverso attività in situazioni aperte e sfidanti.

Inserire l'utilizzo della tecnologia nelle attività d'insegnamento e apprendimento, oltre a facilitare il raggiungimento degli obiettivi didattici propri delle discipline, contribuisce anche allo sviluppo delle competenze digitali.

In ultimo, il CPIA deve rafforzare il suo impegno con gli enti che si occupano dei rifugiati e dei richiedenti asilo, quali

- la Prefettura di Gorizia per coordinare le sessioni dei test CE (D.M 4/6/2010) e quelle di Formazione Civica (DPR 179/2011);
- le Amministrazioni comunali dell'Isontino per ottenere informazioni e dati sulla popolazione straniera residente e soggiornante sul territorio al fine di organizzare corsi in loco, presso le strutture comunali;
- gli Enti gestori convenzionati con i Comuni per la gestione dei richiedenti asilo per coordinare le attività formative offerte dal CPIA;
- le aziende che contano la presenza di numerosi lavoratori stranieri che sono interessate al miglioramento delle competenze linguistiche dei loro dipendenti;
- i patronati delle varie sigle sindacali per informare la cittadinanza straniera sui servizi del CPIA ad essa rivolti (corsi e certificazioni, preparazione al Test CE, Formazione Civica).

Desideriamo concludere questo lavoro evidenziando la necessità costante di collaborare e fare rete con gli enti territoriali allo scopo di agire sinergicamente nei momenti chiave della gestione dell'azione formativa.

Imparare l'italiano per vivere il mio paese (CPIA Udine)

di *Valentina Coluccia, Carmen Gagliardi*

Situazione problema

“Società dell’informazione”, “globalizzazione”, “nuovi saperi”, “economia basata sulla conoscenza” sono concetti che sempre più orientano e caratterizzano le politiche e le scelte strategiche delle istituzioni, sia a livello locale sia sovranazionale. Per partecipare attivamente ai complessi processi socioculturali in atto, oggi più che mai il singolo necessita di strumenti e competenze che lo rendano capace di analizzare la realtà e di interagire con essa.

In tal senso, uno degli obiettivi assegnati al Fondo Sociale Europeo, FSE, consiste nel favorire i processi di ammodernamento e innovazione dei sistemi educativi attraverso lo sviluppo di un’offerta di istruzione, formazione professionale e orientamento che consenta la realizzazione di percorsi di apprendimento per tutto l’arco della vita. La Commissione dell’Unione Europea, nella seduta del Consiglio svoltasi a Lisbona nel marzo 2000, ha assunto come obiettivo principale per il XXI secolo far diventare il *lifelong learning* un diritto individuale delle persone e una responsabilità collettiva delle istituzioni. La Commissione e gli Stati Membri nelle politiche inerenti la strategia europea per l’occupazione hanno definito il *lifelong learning* come un insieme di “attività di apprendimento, sia formali sia informali, di carattere continuativo, aventi lo scopo di accrescere la conoscenza, le abilità e la competenza”. Il *lifelong learning* ha assunto il ruolo di strategia mirata ad assicurare risposte adeguate alla domanda di sviluppo dell’occupazione, dell’imprenditorialità, della competitività nell’economia della conoscenza e nella società dell’informazione, all’interno di un più ampio contesto di realizzazione dei diritti di cittadinanza. Il *Memorandum* sull’apprendimento per tutta la vita, elaborato dalla Comunità Europea a Bruxelles il 30 Ottobre 2000, rileva che per rendere concreta l’istruzione e la formazione permanente, i singoli Governi devono impegnarsi a:

- costruire una società d'integrazione capace di offrire a tutti i cittadini le stesse opportunità di accedere a un apprendimento di qualità, corrispondente ai bisogni e alle esigenze di ciascuno, lungo l'intero arco della vita;
- adattare le modalità d'offerta di istruzione e di formazione, nonché l'organizzazione della vita professionale, affinché i cittadini possano disporre di continue opportunità formative che integrino i momenti del lavoro, della vita familiare e del tempo libero;
- elevare il livello generale degli studi e delle qualifiche in tutti i settori, per garantire un'offerta di qualità e, contemporaneamente, l'adeguatezza delle conoscenze e delle competenze alle mutevoli esigenze del mondo del lavoro;
- sollecitare i cittadini, fornendo loro strumenti adeguati per cooperare in tutte le sfere della vita pubblica.

Il Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) è un'istituzione scolastica autonoma, istituita dal Ministero dell'Istruzione nell'anno scolastico 2014/2015 (Regolamento art. 2 DPR 263/2012 e Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento).

Il CPIA ha raccolto l'esperienza dei CTP, istituiti con l'OM n. 455 del 1977, in sostituzione dei corsi delle "150 ore" nati negli anni '70.

La scuola, pur valorizzando il patrimonio dei CTP, ha assunto un assetto organizzativo autonomo con una propria segreteria, un dirigente, un proprio organico e organi collegiali. In questa nuova esperienza sono coinvolte a pieno titolo anche le scuole secondarie di secondo grado serali, che dovranno lavorare a stretto contatto con il CPIA, attraverso specifici accordi di rete

Il CPIA è, inoltre, articolato in una *Rete Territoriale di Servizio*: sede centrale e sedi associate (ex CTP e sedi carcerarie), che si configurano come punti di erogazione dell'attività didattica e amministrativa; accoglie la richiesta di rispondere ai bisogni formativi di base di adulti italiani e stranieri, ponendosi come soggetto culturale e presidio educativo nel territorio. In quanto *Rete Territoriale di Servizio*, ha il compito di coinvolgere e collaborare con Enti Locali, Prefetture, Agenzie formative, Centri per l'Impiego, Patronati sindacali, Associazioni imprenditoriali, Associazioni appartenenti al terzo settore, Rappresentanze dei cittadini stranieri, Parrocchie, al fine di potenziare i luoghi, le occasioni e le tipologie di formazione a favore degli adulti, con particolare riguardo alle persone inoccupate o in cerca di riconversione e agli stranieri.

Il contesto produttivo della provincia di Udine in cui il CPIA opera riguarda numerosi settori: metalmeccanico, legno, alimentare, tessile, chimico, edile e delle tecnologie digitali.

Prevale la piccola e media impresa ed è alquanto solida la vocazione artigianale.

A partire dal 2008 la crisi economica ha investito anche la provincia di Udine, con una netta diminuzione del numero delle imprese attive e una contrazione del valore delle esportazioni.

Il tasso di disoccupazione nella provincia di Udine, nel 2° trimestre 2015, ha raggiunto l'8,5% (45.973 unità), in confronto al 7,1% di un anno prima (ISTAT).

Si registra un aumento degli stranieri residenti in provincia di Udine: 41.133, che rappresentano il 7,7% della popolazione residente (ISTAT - 1 gennaio 2015).

L'emergenza profughi e richiedenti asilo, oltre 1.000 in provincia di Udine (novembre 2015), ha interessato anche le sedi associate del CPIA che hanno realizzato progetti di integrazione linguistica e culturale.

Una risorsa diffusa nel territorio è rappresentata dalle Associazioni, suddivise nei seguenti settori:

- socio-assistenziale e sanitario;
- tutela e promozione dei diritti;
- attività educative, culturali, sportive e ricreative;
- tutela e valorizzazione del patrimonio ambientale e culturale.

Il CPIA di Udine in quanto rete territoriale di servizio, per rispondere ai bisogni formativi del territorio e gestire la complessità e le istanze che derivano dal contesto socio culturale eterogeneo, ha mantenuto tutte le sedi associate ex CTP della provincia di Udine (sei sedi associate e due sedi carcerarie).

Il CPIA di Udine si articola in:

- unità amministrativa centrale: Ufficio Ambito Territoriale di Udine, via A. Diaz, 60
- sede direzionale e di segreteria: via Diaz 60
- sei sedi associate e due sedi carcerarie, dislocate presso:
 - Istituto Comprensivo II di UDINE
 - ISIS “Fermo Solari” di TOLMEZZO
 - ISIS “Raimondo D’Aronco” di GEMONA
 - IPS “Antonio Mattioni” di CIVIDALE
 - Scuola Secondaria di I grado “G. Bianchi” di CODROIPO
 - Scuola secondaria di I grado “Nazario Sauro” di S. GIORGIO DI NOGARO
- Casa Circondariale di UDINE
- Casa Circondariale di TOLMEZZO

La rete territoriale è molto più estesa in quanto alcune sedi associate, tramite appositi accordi e/o convenzioni con gli Enti locali e le realtà istituzionali hanno attivato ulteriori sedi di erogazione didattica sul territorio.

La scarsità delle risorse economiche costringe a cercare fonti di finanziamento dagli Enti Locali e a costruire non facili reti interistituzionali.

In tal senso il rapporto con il territorio è complesso da gestire.

La difficile orografia del territorio della zona montana e pedemontana e la scarsa disponibilità dei mezzi di trasporto costituiscono un pesante ostacolo, che spesso impedisce agli utenti privi di mezzi propri di raggiungere le sedi periferiche e costituisce un limite all'assiduità della frequenza.

Con la costituzione del CPIA di Udine è stato avviato un processo di condivisione di finalità, obiettivi, buone pratiche tra le sedi associate, al fine di migliorare l'offerta formativa e promuovere la sperimentazione didattica.

Progetto educativo

In questo contesto il ruolo di un docente all'interno del CPIA è quello di favorire l'innalzamento del livello d'istruzione al fine di facilitare l'inserimento nel mondo del lavoro, ponendosi come luogo aperto d'incontro, scambio e confronto tra mondi e culture diverse, per promuovere idee e pratiche di convivenza civile.

L'obiettivo è quello di creare un sistema integrato che veda, attraverso il coordinamento fra Istituzioni scolastiche, Agenzie formative, Enti Locali, la costruzione di una rete in grado di impostare azioni di analisi dei bisogni, di localizzazione omogenea dell'offerta sul territorio, di criteri condivisi per la certificazione delle competenze.

La funzione del CPIA è dunque quella di realizzare percorsi di istruzione di qualità per far acquisire agli adulti e ai giovani-adulti conoscenze e competenze necessarie per esercitare la cittadinanza attiva, affrontare i cambiamenti del mercato del lavoro e integrarsi nella comunità.

Per quanto riguarda l'utenza il CPIA Udine accoglie studenti adulti, ma anche minori ancora in obbligo formativo.

Lavora in accordo e in continuità al fine di ridurre la dispersione scolastica con le scuole secondarie di I° grado del territorio, da dove provengono alunni dopo vari insuccessi, e con le scuole secondarie di II° grado, in funzione dell'orientamento per l'iscrizione, dopo il conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione.

La popolazione scolastica si aggira sulle 1.800 unità.

La maggior parte degli studenti sono di nazionalità straniera.

I pochi italiani, che frequentano in particolare i corsi serali, hanno nel percorso scolastico storie di abbandono precoce e, indotti dalla crisi economica e da situazioni di disoccupazione, si iscrivono per conseguire il titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione (ex licenza media) e tentare nuove

forme di inserimento. In questo senso la scuola offre anche percorsi di *life long learning*, perseguendo la finalità di un recupero scolastico e di una autorealizzazione anche in età matura.

I corsi ospitano studenti provenienti da tutto il mondo, favorendo così l'incontro di culture diverse.

Si possono iscrivere al CPIA adulti e giovani che hanno compiuto 16 anni, come previsto dalla circolare n. 39 del 23/05/2014, e specificamente:

- analfabeti strumentali, ossia privi di competenze in *literacy* e *numeracy*;
- adulti italiani e/o stranieri privi del titolo conclusivo del I ciclo d'istruzione o che non hanno assolto l'obbligo di istruzione;
- stranieri che per motivi professionali o personali desiderano conseguire una certificazione di conoscenza della lingua italiana;
- detenuti presso la Casa Circondariale di Udine e Tolmezzo;
- adulti diplomati e laureati che accedono al Centro per soddisfare bisogni di realizzazione personale e culturale attraverso l'apprendimento permanente;
- adulti italiani e/o stranieri che frequentano moduli di alfabetizzazione di lingua inglese e/o di altre lingue straniere con possibilità di sostenere la certificazione linguistica specifica o interessati al potenziamento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente;
- adulti italiani e/o stranieri che frequentano moduli di alfabetizzazione informatica e/o di approfondimento delle tematiche di uso dei software applicativi;
- stranieri in obbligo di certificazione per la convalida del permesso di soggiorno;
- stranieri provenienti sia da Paesi UE sia da Paesi extra-UE, con scarsa conoscenza della lingua italiana;
- stranieri iscritti ai percorsi modulari di educazione civica previsti nell'ambito dell'Accordo di integrazione e sottoposti all'accertamento previsto.

Possono iscriversi ai percorsi personalizzati in convenzione con altre istituzioni scolastiche:

- minorenni italiani e stranieri privi di diploma conclusivo del primo ciclo d'istruzione iscritti a Centri di Formazione Professionale del sistema IeFP che, previo accordo quadro MIUR-Regione, frequentano un percorso integrato finalizzato al raggiungimento del titolo conclusivo del I ciclo;
- quindicenni ad alto rischio dispersione provenienti da scuole secondarie di I grado;
- studenti iscritti a scuole secondarie di II grado del territorio privi del titolo conclusivo del I ciclo di istruzione;
- stranieri iscritti a scuole secondarie di II grado che frequentano percorsi integrativi di italiano;

- italiani e/o stranieri che devono acquisire la certificazione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione DM 139/2007.

Per l'iscrizione ai percorsi di alfabetizzazione viene effettuato un test di competenza linguistica. L'iscrizione ai percorsi di primo livello, primo periodo didattico è formalizzato nel patto formativo individuale, ad esito della procedura di riconoscimento dei crediti (paragrafo 5.2 delle linee guida trasmesse con CM del 10/04/2014).

Azione educativa e modalità di monitoraggio

La difficoltà a far nascere negli studenti l'esigenza di iniziare la frequenza dei corsi del CPIA e mantenere l'interesse alla frequenza ci ha spinto a pensare a come creare la motivazione e la "voglia" che dovrebbero portarli in modo consapevole ad intraprendere un percorso di apprendimento della lingua italiana. Abbiamo studiato come poter costruire un tipo di approccio motivazionale che tenga conto dell'esperienza ed appartenenza linguistico-culturale dei futuri apprendenti.

La finalità del nostro percorso di ricerca azione è, quindi, motivare e convincere persone straniere con un basso livello di scolarità ad iniziare la frequenza di corsi di lingua e cultura italiana.

Il lavoro che abbiamo svolto è consistito nella creazione dei contenuti di "spot pubblicitari" per i corsi di lingua italiana nella lingua madre degli studenti. Gli spot prodotti sono visibili/fruibili da qualunque smartphone e presentano protagonisti nei quali i futuri studenti si possano identificare.

Nel realizzare l'attività abbiamo incontrato diverse criticità:

- individuazione dei bisogni specifici delle diverse tipologie di "straniero" ed adeguamento dello spot alla specificità individuale;
- riuscire a enucleare argomenti e contenuti significativi, per creare motivazione;
- costruzione di un materiale adeguato e sapientemente tarato;
- avere in mente che il risultato dello spot deve essere in linea con l'offerta formativa dei corsi di lingua italiana;
- reperire il mediatore che svolgerà la funzione di traduttore e comunicatore.

Il lavoro, che prevede l'elaborazione dello spot che dovrebbe costituire un approccio ed un primo contatto verso lo studio, deve essere strutturato ed elaborato con tecniche specifiche ed adeguate.

Il materiale prodotto deve convincere e comprendere le varie esigenze, il CPIA, infatti, offre la possibilità ai concittadini stranieri di entrare in un percorso formativo a più livelli ed intercetta i bisogni dei singoli con percorsi di studio il più possibile individualizzati.

I destinatari del percorso sono persone con un basso/nulla livello di scolarizzazione provenienti da diversi paesi.

Il punto di partenza per tale riflessione è stato costituito da un'attenta analisi della consapevolezza che tale tipologia di studenti porta durante la frequenza dei corsi del CPIA.

In particolare sono emerse le seguenti problematiche:

- ricognizione dei bisogni;
- grande demotivazione in fase di frequenza rispetto alla consapevolezza della necessità di una fase di apprendimento;
- superficialità e disinteresse anche da parte delle strutture di accoglienza che non sempre curano l'aspetto formativo dei singoli studenti e non li invogliano.

Il prodotto elaborato è uno spot pubblicitario in lingua italiana e in lingua madre visibile anche dallo smartphone.

Per la produzione sono state effettuate registrazioni video operate con uno smartphone e utilizzate le app Magisto, WeVideo e Animoto.

Nell'attività sono stati coinvolti gli insegnanti alfabetizzatori e il docente di lettere. Sono stati inoltre coinvolti i mediatori dell'organizzazione CESI di Udine per l'aspetto della traduzione dei contenuti nelle lingue degli apprendenti.

Possibile affinamento del modello e del progetto educativo

L'uso di strumenti informatici e multimediali ha conosciuto, negli ultimi anni, una notevole diffusione a tutti i livelli dell'insegnamento linguistico. Con lo sviluppo delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione, al *software* didattico si sono via via affiancati nuovi strumenti, come ad esempio lo smartphone, che consentono applicazioni inimmaginabili sino a pochi anni fa. Una vera e propria rivoluzione, che modifica profondamente tecniche didattiche, strategie di apprendimento e competenze richieste sia ai docenti che ai discenti.

L'applicazione delle nuove tecnologie in glottodidattica, richiede agli insegnanti, non solo un "saper fare" di tipo tecnico (abilità relative all'uso dei nuovi strumenti) ma anche un "sapere" teorico, relativo all'impatto di tali tecnologie sui fattori cognitivi ed affettivi coinvolti nell'apprendimento. La tecnologia non basta, da sola, a risolvere i problemi.

Lo smartphone e il computer, in questo contesto, dunque, non sostituiscono il docente ma, alterandone il ruolo tradizionale, ne fa, a determinate condizioni, una guida, un facilitatore del processo didattico. All'allievo, d'altro canto, si richiede di partecipare attivamente, di lavorare in sempre maggiore autonomia e di assumersi la responsabilità del proprio apprendimento.

Parole per accogliere: il polilinguismo come strumento per l'integrazione (CPIA Pordenone)

di *Rossella Quatraro, Giuliana Rellini*

Situazione problema

Descrizione del contesto di intervento

Il contesto territoriale

La (ex) provincia di Pordenone si estende su una superficie di 2.273 kmq e conta una popolazione di 312.794 abitanti, suddivisi in 51 comuni¹. Gli stranieri residenti sul territorio sono 32.438 e rappresentano il 10,4% dell'intera popolazione residente². Il dato è in continuo calo rispetto agli anni precedenti. La popolazione straniera è equamente ripartita tra maschi e femmine; l'età media è piuttosto bassa e si aggira intorno ai 34 anni (contro la media provinciale di 47). Circa la metà degli stranieri presenti sul territorio ha un'occupazione e rappresenta il 13,6% dell'intera forza lavoro provinciale. La quasi totalità dei bambini stranieri in obbligo scolare frequenta regolarmente le lezioni. I principali motivi di richiesta di permesso di soggiorno sono legati al ricongiungimento familiare (45%) e al lavoro (44%).

Il momento storico

Rispetto al passato si sta assistendo ad una trasformazione dei flussi migratori, sia per quanto riguarda i paesi di provenienza³ che per quanto

1. Fonte ISTAT al 01.01.2016.

2. Rapporto Immigrazione 2016 a cura della Regione FVG.

3. In costante aumento gli arrivi da Pakistan e Afghanistan, mentre diminuiscono gli ingressi dai paesi dell'est Europa.

concerne i motivi di richiesta di permesso. A fronte di una stabilità dei ri-congiungimenti familiari (richiesti per lo più dalle donne) si assiste ormai da anni ad un calo costante di lavoratori stabili (rappresentati da uomini di età compresa tra i 35 e i 44 anni) mentre sempre più alto è il numero dei richiedenti asilo per motivi politici e umanitari. Questa nuova forma di migrazione è destinata a stravolgere gli equilibri pregressi, in quanto il 97% dei richiedenti è di sesso maschile e ha un'età inferiore ai 30 anni. Nel 2016 il numero di richiedenti asilo nella provincia di Pordenone è stato di 1211 unità, di cui circa il 2% è rappresentato da minori non accompagnati.

II CPIA

Il CPIA di Pordenone copre gran parte del territorio provinciale grazie alla presenza dei suoi quattro punti di erogazione: Pordenone, Prata di Pordenone, Sacile e San Vito al Tagliamento. Il CPIA inoltre opera in convenzione con circa quindici comuni, offrendo corsi di alfabetizzazione italiana, di ex licenza media e di ampliamento dell'offerta formativa (competenze digitali e linguistiche).

Nell'a.s. 2016/2017 il numero degli iscritti ai corsi erogati dal CPIA di Pordenone è stato pari a 2073, di cui 1363 stranieri. Gli stranieri rappresentano quindi circa il 70% dell'utenza totale, iscritti prevalentemente a corsi di alfabetizzazione finalizzati al rilascio della certificazione della lingua italiana a livello A2, utile per ottenere il permesso di soggiorno, mentre il restante 30% è composto da italiani che frequentano corsi di ampliamento dell'offerta formativa (prevalentemente informatica e lingue straniere). Le nazioni maggiormente rappresentate tra l'utenza straniera sono: Pakistan, Stati Uniti (per la presenza della vicina base NATO), Ghana, Marocco, India, Romania⁴.

L'utenza è prevalentemente composta da stranieri adulti residenti di lungo corso, equamente ripartiti tra maschi e femmine e con un'età media non superiore ai 45 anni, anche se nell'ultimo anno si è assistito ad un massiccio arrivo di richiedenti asilo con caratteristiche molto ben definite: bassa scolarizzazione anche nella propria lingua madre, età compresa tra i 18 e i 28 anni, sesso maschile, competenze digitali di sopravvivenza (buon utilizzo del proprio device, normalmente uno smartphone, per far fronte alle proprie necessità).

Il CPIA di Pordenone può contare su un organico di 32 docenti, suddivisi tra alfabetizzatori (13) e docenti di Scuola Secondaria di I Grado (19),

4. I dati numerici relativi al CPIA di Pordenone sono forniti dal registro elettronico e dalla relazione finale della Funzione Strumentale per l'alfabetizzazione.

all'interno dei quali sono presenti anche due insegnanti della nuova classe di concorso A023 (italiano per alloglotti). In provincia l'offerta formativa contempla anche due corsi serali superiori, incardinati nei rispettivi istituti, ad indirizzo finanziario e delle costruzioni.

La nostra istituzione scolastica, di recente fondazione, non ha (come d'altra parte nel resto d'Italia) una propria sede dedicata ma è ospitata dalle scuole secondarie sedi storiche degli ex CTP oppure da istituti superiori che ne hanno dato disponibilità. Possiede tuttavia una buona dotazione tecnologica di ultima generazione, frutto di finanziamenti relativi a progetti PON o a progetti FAMI, che hanno permesso di allestire laboratori di informatica, laboratori mobili, aule multimediali dotate di LIM e di access point evoluti per la videoconferenza e la formazione a distanza.

Descrizione della situazione problema

Il massiccio arrivo della nuova utenza di richiedenti asilo ha obbligato tutti i docenti alfabetizzatori a ripensare al proprio modo di fare lezione, orientandosi verso aspetti meno tradizionali della didattica e in grado di sfruttare le competenze specifiche degli utenti. Il problema su cui tutti gli alfabetizzatori si sono ritrovati a discutere e riflettere è stato il seguente: come rendere appetibile, interessante e alla portata di tutti una lezione di L2 per studenti poco avvezzi ai banchi di scuola, che poco hanno avuto a che fare con la didattica tradizionale, che non sono abituati all'ambiente scolastico ma che utilizzano costantemente (essendone completamente immersi) gli ambienti digitali? Come conciliare l'alfabetizzazione con la tecnologia? Come sfruttare le potenzialità di quest'ultima e saldarle alle competenze digitali pregresse dei migranti, in modo da ottenere il massimo risultato? Come utilizzare al meglio un ambiente noto (talvolta più ai discenti che ai docenti, alcuni dei quali, almeno in questa circostanza, si sentiranno meno sicuri) che dia una spinta motivazionale all'apprendimento e inneschi un meccanismo virtuoso?

Progetto educativo (e modello educativo presupposto)

Il modello educativo

Il modello educativo proposto prende spunto dall'esperienza di mobilità Erasmus che alcuni docenti del CPIA di Pordenone hanno intrapreso nel mese di aprile 2017 presso la Vocational School di Vantaa in Finlandia. Nel corso dell'esperienza, che prevedeva l'osservazione delle buone prati-

che di un istituto professionale superiore dell'area metropolitana di Helsinki e il confronto tra il sistema italiano e quello finlandese rispetto all'accoglienza e all'istruzione dei migranti, si è avuto modo di riflettere sulle grandi possibilità offerte dalla tecnologia e sull'utilizzo delle stesse rivolte ad un pubblico nuovo, quello dei richiedenti asilo appunto, bassamente scolarizzati ma giovani e in grado di utilizzare un proprio device per comunicare. Durante il soggiorno si è avuto modo di conoscere e adoperare una serie di applicazioni gratuite per pc, tablet e smartphone, compatibili con tutti i sistemi operativi, in grado di affiancare la didattica tradizionale e di coinvolgere gli studenti nell'apprendimento di una lingua straniera.

Il progetto educativo

Il progetto educativo elaborato parte dalla necessità dei docenti alfabetizzatori del CPIA di Pordenone di venire incontro alle esigenze formative dei nuovi utenti con cui ci si è dovuti confrontare in maniera massiccia e repentina, in particolare a partire dallo scorso anno scolastico. Ciò ha comportato uno stravolgimento delle tradizionali lezioni frontali e la necessità di ripensare all'insegnamento in maniera più innovativa e immediata, tenendo conto sia delle difficoltà della nuova utenza bassamente scolarizzata sia delle sue competenze digitali pregresse. Il punto di forza maggiore del progetto risiede proprio nello sfruttamento delle competenze pregresse degli utenti e nell'incentivo all'impiego di un device di proprietà (secondo la pratica del BYOD), già noto perché utilizzato. Allo stesso tempo ciò rappresenta il maggior punto di debolezza per i docenti, i quali spesso si sentono poco preparati all'impiego degli strumenti tecnologici in classe e pertanto fortemente vulnerabili.

Azione educativa e modalità di monitoraggio

Descrizione delle attività previste

In seguito a colloqui fra i docenti e gli educatori della Croce Rossa che seguono alcuni ragazzi richiedenti asilo, è stato individuato come soggetto della sperimentazione un piccolo gruppo classe di 7 corsisti. La conoscenza dei ragazzi e dei loro bisogni formativi, precedente all'attività didattica, ha permesso l'individuazione del punto di partenza dell'attività stessa e la conseguente pianificazione.

Una premessa è doverosa: questa attività sperimentale non è svincolata dalla didattica tradizionale ma è qualcosa che la supporta nel consolida-

mento degli apprendimenti e che stimola l'apprendente ad acquisirne di altri. Quindi accanto alle modalità operative della didattica tradizionale e in sintonia con queste viene usata l'applicazione Quizlet per la creazione di flashcards a cui sono correlati vari esercizi utili per lo sviluppo del lessico e delle abilità di letto-scrittura. L'applicazione è scaricabile gratuitamente sul proprio device e le carte restano a disposizione dell'allievo che potrà quindi esercitarsi a casa praticando e consolidando le conoscenze in via di apprendimento.

La costruzione delle flashcards da parte dell'insegnante ha riguardato parole di uso comune, quotidiano ed essenziale nell'ambito delle seguenti aree lessicali: il tempo atmosferico (7 carte), il cibo (12 carte), le cose per mangiare (10 carte), le parti del corpo (15 carte), i numeri (10 carte), i colori (10 carte).

L'uso didattico delle carte per l'apprendimento lessicale orale e scritto si è svolto secondo la seguente procedura:

PRESENTAZIONE con proiezione sulla LIM dell'aula di una carta alla volta con immagine, scrittura e ascolto (lettura sia dell'insegnante che della sintesi vocale);

RIPETIZIONE corale da parte degli studenti della parola intera, sezionata e poi di nuovo intera;

ESERCIZI di consolidamento immagine, ascolto e lettura/scrittura sul proprio device (4 parole alla volta):

- Esercizio "IMPARA": lo studente guarda l'immagine e ascolta la parola, poi clicca sulla scritta corrispondente scegliendo fra 4 possibili opzioni; se l'abbinamento è corretto si attiva l'ascolto digitale, altrimenti lo studente dovrà ritentare.
- Esercizio "SCRIVI": lo studente scrive la parola sotto l'immagine. Se la scrittura è corretta compare in verde la dicitura "corretto", se la parola scritta è un'altra oppure è quella giusta ma ortograficamente scorretta compaiono la dicitura "non corretto" in rosso e la parola scritta correttamente.
- Esercizio "ORTOGRAFIA": lo studente scrive la parola che sente. Se la scrittura è corretta compare in verde la dicitura "corretto", se la parola scritta è un'altra oppure è quella giusta ma ortograficamente scorretta compaiono la dicitura "non corretto" in rosso e la riscrittura lettera per lettera con l'abbinamento sonoro dello spelling. Lo studente è poi invitato a riscrivere la parola fino al raggiungimento della scrittura corretta.
- TEST: data un'immagine lo studente scrive sotto la parola corrispondente, sceglie fra 3 possibili risposte e crocetta l'opzione vero/falso. Dopo il test lo studente si controlla con la schermata successiva. Se sbaglia è invitato a ripetere il test.

- Esercizio “ABBINAMENTO”: lo studente sposta con il cursore la scritta e la posiziona sopra l’immagine corrispondente. Se l’abbinamento è corretto la scritta e l’immagine scompaiono, altrimenti la scritta ritorna dov’era.
- Esercizio “GRAVITÀ”: dall’alto appaiono una alla volta immagini che lo studente scrive in uno spazio apposito; se sbaglia l’immagine ricompare e se l’errore è ripetuto compare la dicitura corretta che lo studente dovrà ricopiare.

Poiché l’apprendimento lessicale proposto secondo programmazione è stato raggiunto in tempi abbastanza brevi e per tenere più viva e stimolante la lezione, circa a metà del percorso sono state presentate altre flashcards (riguardanti il vestiario).

Sono state introdotte anche flashcards relative a parole contenenti i suoni dolci e duri delle lettere C e G perché si è constatata la difficoltà nella letto-scrittura di queste lettere e dunque la necessità di avviare un lavoro ortografico specifico.

Modalità di monitoraggio delle attività previste

Il monitoraggio dell’attività considera in primis il processo di continua interazione docente/apprendente: è infatti il feedback immediato dello studente all’input dato dall’insegnante che “orienta” quest’ultimo verso l’input successivo. In sostanza è l’attenzione all’interazione che monitora l’attività con particolare riferimento a: comprensione dei messaggi (orali e gestuali) dell’insegnante da parte degli studenti, livello di coinvolgimento e di attenzione dello studente, consapevolezza da parte dell’insegnante dei motivi della mancata attenzione, presenze degli studenti, atteggiamenti relazionali nel gruppo (senso di cooperazione...). Dal punto di vista strettamente didattico il monitoraggio focalizza l’attenzione sui compiti svolti dallo studente a casa sul proprio cellulare (l’insegnante ne ha l’immediata informazione sul proprio), quindi sull’apprendimento più o meno raggiunto, sulla velocità di esecuzione degli esercizi, sul tipo di errori commessi e sulla ripetizione di questi in caso di errore.

L’attività di monitoraggio ha portato all’individuazione dei seguenti risultati e ha stimolato le seguenti riflessioni:

- il forte coinvolgimento nell’attività didattica grazie all’uso del cellulare che ha motivato l’apprendimento lessicale, specialmente per il più giovane del gruppo;
- l’uso dell’applicazione con particolare riferimento alla varietà degli esercizi e quindi alla ripetizione dell’oggetto dell’apprendimento in forme diverse ha stimolato e favorito il consolidamento;

- l'apprendimento ha riguardato sia l'abilità orale che quella scritta e ortografica;
- anche per l'insegnante l'approccio alla didattica "informatica" è positivo perché stimola la curiosità di sperimentare e capire quanti e quali siano i possibili canali per fare dell'apprendimento un'acquisizione;
- Quizlet è un'applicazione accattivante perché possono essere inserite immagini e registrazioni vocali per la creazione di flashcards adeguate così al percorso didattico prescelto e personalizzandole alle esigenze dello studente. Oltre alle immagini relative a oggetti (apprendimento lessicale) è possibile inserire immagini che rappresentano azioni, con un soggetto o più soggetti (apprendimento della coniugazione verbale). Inoltre la creazione delle carte è molto facile, veloce e può rispondere alla fantasia dell'insegnate;
- Quizlet è adatto solo ad un tipo di utenza di livello linguistico base o scarsamente scolarizzato;
- dal punto di vista dell'insegnate la bontà rilevante dell'applicazione sta nell'aprire nuovi orizzonti creativi verso obiettivi di apprendimento linguistico e di cittadinanza arricchendo le carte di significati maggiori;
- nonostante l'efficacia dell'applicazione bisogna comunque essere consapevoli che questa è solo uno strumento perché la tecnologia aiuta ma non sostituisce il processo insegnamento/apprendimento, che ha il suo fondamento nella relazione.

Il monitoraggio ha previsto la compresenza, durante le ore di lezione, delle due insegnanti coinvolte nel progetto per consentire la rilevazione degli indicatori sopra descritti. Sono stati utilizzati i seguenti strumenti:

- griglia SWOT di valutazione;
- diario di bordo;
- controllo del numero di accessi all'app Quizlet per studente e dei risultati ottenuti nello svolgimento degli esercizi fuori dalla classe;
- questionario di gradimento finale per i corsisti.

Possibile raffinamento del modello e del progetto educativo

L'esperienza appena descritta è stata di breve durata e per questo difficile da tradurre in risultati assoluti. Pertanto una successiva programmazione dovrà necessariamente prevedere tempi più lunghi.

L'applicazione utilizzata nel corso del progetto è molto versatile e si presta quindi alla creazione di lavori diversificati sia dal punto di vista del livello linguistico che dei contenuti. Un possibile ampliamento potrebbe

perciò prevedere l'utilizzo delle flashcards per la creazione di un percorso di cittadinanza attiva.

Un elemento migliorativo dovrebbe essere infine la conduzione dell'attività da una pluralità di docenti in modo tale da poter confrontare l'esperienza fra più gruppi e più livelli, condividendone i risultati e utilizzandoli per ulteriori sviluppi, affinamenti e miglioramenti del progetto stesso.

Parte III

Far crescere la professionalità docente: strumenti e percorsi

Introduzione alle schede

In questa parte del volume sono raccolti i materiali utilizzati nei diversi momenti del percorso.

Le schede comprendono:

- questionario per la raccolta di dati quantitativi relativi agli studenti dei CPIA;
- questionario docenti sull'uso delle tecnologie;
- questionario lingua;
- mappare le competenze digitali: griglie di osservazione e protocollo;
- scheda di presentazione del diario di bordo;
- scheda per la ricerca azione;
- gli allegati al lavoro del CPIA di Trieste.

I materiali sono stati elaborati con i seguenti obiettivi:

- contribuire a costituire una base di dati da cui partire per riflettere sui problemi e impostare la ricerca azione;
- mappare percezioni convinzioni dei docenti sulle problematiche oggetto del progetto;
- offrire ai docenti strumenti di monitoraggio che possano essere riutilizzati;
- offrire ai docenti strumenti per la raccolta di dati e il monitoraggio dei processi;
- offrire ai docenti linee guida di lavoro condivise.

La scelta di utilizzare prevalentemente strumenti on-line ha costituito una modalità per sperimentare le opportunità offerte dalle tecnologie per il monitoraggio dei contesti educativi e la raccolta sistematica di dati che supporti non solo l'interpretazione della realtà e la costruzione di giudizi di valore, ma anche orientino l'azione.

I diversi strumenti consentono di dare voce ai docenti, mettendo le interpretazioni e le valutazioni in dialogo con quelle di tutti i colleghi del sistema regionale dei CPIA, contribuendo così a costruire contesti educativi orientati al miglioramento.

Questionario dati CPIA

Educazione linguistica plurale: nuove tipologie di apprendenti e sfide per i docenti. Raccolta dati

Il questionario raccoglie informazioni relative al CPIA, al profilo degli utenti e ai corsi.

Sede del CPIA*

1. Provincia di Udine
2. Provincia di Pordenone
3. Provincia di Trieste
4. Provincia di Gorizia

Numero di patti formativi a.s. 2015/16*

Testo risposta breve

Numero di patti formativi per studenti con cittadinanza non italiana a.s. 2015/16*

Testo risposta breve

Numero corsi pre-A1 a.s. 2015/16*

Testo risposta breve

Numero corsi A2 a.s. 2015/16*

Testo risposta breve

Numero corsi B1 a.s. 2015/16*

Testo risposta breve

Numero corsi B2 a.s. 2015/16*

Testo risposta breve

Numero corsi C1 a.s. 2015/16*

Testo risposta breve

Numero corsi C2 a.s. 2015/16*

Testo risposta breve

Tasso di successo nei corsi*

	Meno del 30%	Tra il 30% e il 50%	Tra il 50% e il 70%	Superiore al 70%
pre A1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Profilo apprendenti con cittadinanza non italiana

Descrizione (facoltativa)

N. maschi

Testo risposta breve

N. femmine*

Testo risposta breve

Elenca in ordine di importanza numerica i 5 paesi di provenienza maggiormente rappresentati*

Testo risposta lunga

Numero studenti pre-alfabeti

Testo risposta breve

Numero studenti totalmente analfabeti in L1 e L2*

Testo risposta breve

Numero studenti debolmente alfabetizzati in L1*

Testo risposta breve

Numero studenti alfabetizzati in scritture non alfabetiche*

Testo risposta breve

Numero studenti alfabetizzati in alfabeti non latini*

Testo risposta breve

Numero studenti debolmente alfabetizzati in L2*

Testo risposta breve

Questionario tecnologie per docenti

Conoscenza e uso delle tecnologie informatiche

Il processo di crescita individuale e sociale è facilitato e abilitato dall'uso delle tecnologie informatiche, sempre più largamente applicate nella cosiddetta Learning City (città che impara). In campo educativo il loro utilizzo può consentire di migliorare le comunicazioni tra docenti e discenti, adeguare i modelli didattici ai nuovi bisogni formativi, facilitare la condivisione e l'accesso ai materiali didattici, sperimentare gli strumenti da utilizzare nella vita civile. A questo scopo i partner del progetto KA1 "Promuovere l'inclusione dei migranti tecnologie, lingua, cittadinanza" si propongono di attuare un corso di omogeneizzazione e miglioramento delle competenze informatiche dei propri insegnanti a supporto dell'attività didattica. Il presente breve questionario ha lo scopo di rilevare le conoscenze e le abilità attuali degli insegnanti nel campo delle tecnologie dell'informazione e il loro utilizzo nell'insegnamento e nell'apprendimento.

Nome* _____

Cognome* _____

Istituto d'appartenenza* _____

Materia d'insegnamento* _____

Competenze informatiche

Conosco i seguenti tipi di programmi*

Rispondere SI se si conosce almeno uno dei programmi elencati per ogni tipo.
Altrimenti rispondere NO

	Si	No
Elaborazione testi (Word, OpenOffice Writer, LibreOffice Writer, Google Docs, ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foglio di calcolo (Excel, OpenOffice Calc, LibreOffice Calc, Google Sheets, ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presentazioni (PowerPoint, OpenOffice Impress, LibreOffice Impress, Google Slides, ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet (Chrome, Firefox, MS Internet Explorer, Safari, ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicazione (Facebook, Twitter, YouTube, Flickr, Google+, ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cloud (Dropbox, Drive, One Drive, ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sono capace di usare i programmi a questo livello*

Nessuno: sono un principiante assoluto; Livello Base: gestisco documenti, ricerche o comunicazioni semplici con pochi aiuti; Livello Intermedio: gestisco documenti, ricerche o comunicazioni in modo accurato e autonomo; Livello avanzato: gestisco documenti, ricerche o comunicazioni complesse con grande padronanza e totale autonomia

	Nessuno	Base	Intermedio	Avanzato
Elaborazione testi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fogli di calcolo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presentazioni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cloud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Uso i seguenti programmi per la didattica*

Rispondere SI se si utilizza almeno uno dei programmi elencati per ogni tipo. Altrimenti rispondere NO

	Si	No
Elaborazione testi (Word, OpenOffice Writer, LibreOffice Writer, Google Docs, ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foglio di calcolo (Excel, OpenOffice Calc, LibreOffice Calc, Google Sheets, ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presentazioni (PowerPoint, OpenOffice Impress, LibreOffice Impress, Google Slides, ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet (Chrome, Firefox, MS Internet Explorer, Safari, ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicazione (Facebook, Twitter, YouTube, Flickr, Google+, ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cloud (Dropbox, Drive, One Drive, ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dispositivi per l'insegnamento e l'apprendimento

Posseggo i seguenti dispositivi personali*

Rispondere SI se si dispone di una connessione a Internet via telefono fisso (ADSL) o via cellulare (scheda SIM), se si possiede un PC (fisso o portatile), se si possiede un Tablet o uno Smartphone (un cellulare che, oltre alla telefonia, possa navigare in Internet). Altrimenti rispondere No

	Si	No
Connessione a Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Smartphone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Uso i seguenti dispositivi per la didattica*

Specificare i dispositivi utilizzati

- PC
- Tablet
- Smartphone
- Proiettore
- Lavagna elettronica
- Stampante
- Sistemi audio
- Other: _____

I miei allievi usano i seguenti dispositivi per l'apprendimento*

Specificare i dispositivi utilizzati

Nessuno

PC

Tablet

Smartphone

Other: _____

Questionario lingua

Educazione linguistica plurale: nuove tipologie di apprendenti e sfide per i docenti

Il questionario è rivolto a tutti i docenti in servizio nei CPIA, sia nei corsi di 1° che di 2° livello.

* Campo obbligatorio

1. Indirizzo email*

PRIMA SEZIONE

Rileva informazioni relative al profilo del docente.

Profilo docente

2. Sesso*

Contrassegna solo un ovale

M

F

3. Età*

Contrassegna solo un ovale

Tra 20 e 30 anni

Tra 30 e 40 anni

Tra 40 e 50 anni

Tra 50 e 60 anni

Oltre i 60 anni

4. **Tipologia di contratto***
Contrassegna solo un ovale
- Tempo determinato
- Tempo indeterminato
5. **Sede di servizio***
Contrassegna solo un ovale
- Provincia di Udine
- Provincia di Pordenone
- Provincia di Trieste
- Provincia di Gorizia
6. **Tipologia dei corsi in cui presta servizio***
Seleziona tutte le voci applicabili
- Corsi di 1° livello
- Corsi di 2° livello
- Alfabetizzazione
- Corsi ITL2
- Altro: _____
7. **Con quale di queste tipologie di studenti ha esperienza diretta come docente?***
Seleziona tutte le voci applicabili
- Pre-alfabeti
- Debolmente alfabetizzati in L1
- Alfabetizzati in scritture non alfabetiche
- Alfabetizzati in alfabeti non latini
- Debolmente alfabetizzati in L2
-

SECONDA SEZIONE

Rileva le problematiche sperimentate dai docenti nella didattica ad apprendenti analfabeti o con bassa scolarizzazione e raccoglie le proposte di strategie per il superamento delle stesse.

Problematicità

8. **Come docente ho riscontrato difficoltà con apprendenti analfabeti o con bassa scolarizzazione in fase di iscrizione e rilevamento dati anagrafici**
Contrassegna solo un ovale

	1	2	3	4	5	
nessuna difficoltà	<input type="radio"/>	molta difficoltà				

9. **Come docente ho riscontrato difficoltà con apprendenti analfabeti o con bassa scolarizzazione in fase di iscrizione e rilevamento dati sociolinguistici**
Contrassegna solo un ovale

	1	2	3	4	5	
nessuna difficoltà	<input type="radio"/>	molta difficoltà				

10. **Come docente ho riscontrato difficoltà con apprendenti analfabeti o con bassa scolarizzazione nella rilevazione della tipologia di analfabetsimo**
Contrassegna solo un ovale

	1	2	3	4	5	
nessuna difficoltà	<input type="radio"/>	molta difficoltà				

11. **Come docente ho riscontrato difficoltà con apprendenti analfabeti o con bassa scolarizzazione nella delineazione di percorsi didattici specifici per le diverse tipologie di apprendenti**
Contrassegna solo un ovale

	1	2	3	4	5	
nessuna difficoltà	<input type="radio"/>	molta difficoltà				

12. **Come docente ho riscontrato difficoltà con apprendenti analfabeti o con bassa scolarizzazione nel reperimento di materiali didattici specifici per le diverse tipologie di apprendenti**
Contrassegna solo un ovale

	1	2	3	4	5	
nessuna difficoltà	<input type="radio"/>	molta difficoltà				

13. **Come docente ho riscontrato difficoltà con apprendenti analfabeti o con bassa scolarizzazione nella realizzazione di attività didattiche in classe**
Contrassegna solo un ovale

	1	2	3	4	5	
nessuna difficoltà	<input type="radio"/>	molta difficoltà				

14. **Come docente ho riscontrato difficoltà con apprendenti analfabeti o con bassa scolarizzazione nella gestione del tempo in classe rispetto agli obiettivi a breve termine (UDA)**
Contrassegna solo un ovale

	1	2	3	4	5	
nessuna difficoltà	<input type="radio"/>	molta difficoltà				

15. **Come docente ho riscontrato difficoltà con apprendenti analfabeti o con bassa scolarizzazione nella gestione del tempo in classe rispetto agli obiettivi a lungo termine (programmazione corso)**
Contrassegna solo un ovale

	1	2	3	4	5	
nessuna difficoltà	<input type="radio"/>	molta difficoltà				

16. **Come docente ho riscontrato difficoltà con apprendenti analfabeti o con bassa scolarizzazione nell'individuazione dei livelli di competenza in ingresso**
Contrassegna solo un ovale

	1	2	3	4	5	
nessuna difficoltà	<input type="radio"/>	molta difficoltà				

17. **Come docente ho riscontrato difficoltà con apprendenti analfabeti o con bassa scolarizzazione nell'individuazione dei livelli di competenza in itinere**
Contrassegna solo un ovale

	1	2	3	4	5	
nessuna difficoltà	<input type="radio"/>	molta difficoltà				

18. **Come docente ho riscontrato difficoltà con apprendenti analfabeti o con bassa scolarizzazione nell'individuazione dei livelli di competenza in uscita**
Contrassegna solo un ovale

	1	2	3	4	5	
nessuna difficoltà	<input type="radio"/>	molta difficoltà				

Proposte per strategie di soluzione

19. **Se come docente ha riscontrato difficoltà con apprendenti analfabeti o con bassa scolarizzazione in fase di iscrizione e rilevamento dati anagrafici, quali strategie propone per risolvere queste difficoltà?**

20. **Se come docente ha riscontrato difficoltà con apprendenti analfabeti o con bassa scolarizzazione in fase di iscrizione e rilevamento dati sociolinguistici, quali strategie propone per risolvere queste difficoltà?**

21. **Se come docente ha riscontrato difficoltà con apprendenti analfabeti o con bassa scolarizzazione nella rilevazione della tipologia di analfabetismo, quali strategie propone per risolvere queste difficoltà?**

22. **Se come docente ha riscontrato difficoltà con apprendenti analfabeti o con bassa scolarizzazione nella delineazione di percorsi didattici specifici per le diverse tipologie di apprendenti, quali strategie propone per risolvere queste difficoltà?**

Una copia delle risposte verrà inviata via email all'indirizzo fornito.

Mappare le competenze digitali: griglie di osservazione e protocollo

Premessa

Si propongono qui di seguito tre strumenti per l'osservazione dell'uso delle tecnologie da parte degli studenti nelle situazioni formali e informali, sia in ambito scolastico che extrascolastico.

Si tratta di materiali, ancora in via di validazione, elaborati nell'ambito delle attività di ricerca sperimentazione e sviluppo (RS&S) previste dal Decreto n. 1042 del 12/10/2016 e realizzati in sinergia con la partecipazione dei docenti coinvolti al Progetto Erasmus+ KA1 Mobilità adulti "Promuovere l'inclusione dei migranti: tecnologie, lingua, cittadinanza".

Gli strumenti, in parte ripresi da "Interazioni strumenti per l'integrazione. Il quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia" (Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, 2011) e dal "Manuale di valutazione del contesto educativo. Teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità nella scuola" (Bondioli, Ferrari, 2000), sono ispirati a un'idea di valutazione descrittivo-interpretativa (Bondioli, Ferrari, 2000) che prevede la raccolta di informazioni per la descrizione di un oggetto, in questo caso l'uso delle tecnologie, sul quale si intende poi esprimere un giudizio, in questo caso il riconoscimento di una competenza acquisita in contesto non formale o informale.

«L'approccio di tipo descrittivo-interpretativo si adatta meglio a forme di valutazione formativa piuttosto che sommativa poiché non si tratta di apprezzare in termini di risultatigli effetti di pratiche educative bensì di coglierne la qualità ed il valore nel momento in cui le si attua. Non solo. Esso si sposa anche bene con concezioni della valutazione di tipo transazionale secondo le quali i valori, da cui qualsiasi operazione di valutazione non può prescindere, appaiono negoziati e negoziabili dai diversi attori che vi partecipano e non si riferiscono a "dover essere" assoluti o imposti dall'alto» (Bondioli, Ferrari, 2000, p. 346).

Nel caso del riconoscimento delle competenze acquisite in ambito non formale e informale, infatti, si tratta di attivare una valutazione formativa intesa come processo di apprendimento e di acquisizione di consapevolezza da parte di tutti gli attori coinvolti nel processo e indotti dal processo stesso ad un approccio di tipo riflessivo intersoggettivo, che consenta «l'esplicitazione del senso che, per i

diversi attori, hanno le pratiche, le azioni, le esperienze [...]» (Bondioli, Ferrari, 2000, p. 346).

Gli strumenti proposti, perciò, si articolano in due griglie di osservazione e un protocollo di lavoro che consenta di mettere in dialogo il punto di vista dei docenti e degli studenti. Si tratta, infatti, di due griglie di rilevazione del contesto, delle occasioni d'uso e delle interazioni connesse con le tecnologie. La prima invita il docente a osservare l'uso che gli studenti fanno delle tecnologie, la seconda propone agli studenti la rilevazione delle occasioni di uso delle tecnologie nella propria giornata scolastica ed extrascolastica.

La griglia per i docenti è applicabile ai contesti scolastici formali (aula, laboratori, ...) e informali (cortile, corridoio, atrio, ...) e può essere usata anche nel caso in cui gli studenti non siano ancora in grado di esprimere in italiano/L2 la propria esperienza/competenza di uso delle tecnologie.

La griglia per gli studenti è uno strumento di auto-rilevazione, applicabile ai contesti scolastici formali (aula, laboratori, ...) e informali (cortile, corridoio, atrio, ...), ma anche ai contesti extrascolastici, proposto qui nella versione in italiano da tradurre nelle lingue parlate dagli studenti. Questa griglia si colloca nel solco dell'autoetnografia (Bochner, 2000, Schiedi, 2016).

Le competenze tecnologiche mappate fanno riferimento allo strumento europeo multilingue di determinazione delle competenze per i cittadini di paesi terzi <https://ec.europa.eu/migrantskills/#/>. Lo strumento *migrantskills* è destinato alle organizzazioni che offrono assistenza ai cittadini di paesi terzi ed aiuta a mappare le competenze, le qualifiche e le esperienze lavorative per offrire processi personalizzati di orientamento e consulenza, ad esempio per ottenere il riconoscimento dei diplomi o la convalida delle competenze, proseguire la formazione o rivolgersi ai servizi di sostegno all'occupazione.

Modalità di utilizzo degli strumenti

La griglia per i docenti (all. A) è uno strumento molto semplice e di uso assai rapido ma richiede una certa precisione, per cui la modalità suggerita di utilizzo è quella della compresenza.

L'osservazione non dovrebbe mai estendersi oltre un certo arco temporale, di 10-15 minuti al massimo, può essere sufficiente, perciò, concordare con i colleghi un piccolo momento di compresenza in cui l'insegnante che non fa lezione o coordina l'attività degli alunni si può dedicare all'osservazione e alla compilazione della griglia, registrando solo se determinati comportamenti compaiono o meno. Nella pagina di intestazione che accompagna ciascuna griglia va segnata la situazione in cui si realizza l'osservazione, la quale va ripetuta almeno tre volte per ogni contesto in modo da evitare risultati del tutto casuali.

La griglia per gli studenti (all. B) prevede la registrazione, lungo l'arco di una giornata, dell'uso che gli studenti fanno delle diverse tecnologie. La griglia è divisa in due parti: attività fuori dalla scuola e attività a scuola. L'auto-rilevazione a scuola e fuori dalla scuola può essere condotta in giornate diverse. È importante che nella pagina di intestazione che accompagna ciascuna griglia venga segnata la situazione in cui si realizza l'auto-rilevazione, che va ripetuta almeno tre volte per ogni contesto in modo da evitare risultati del tutto casuali.

Finalità dello strumento e sua ricaduta nella pratica didattica

Lo scopo di entrambe le griglie è quello di osservare i luoghi e i momenti della vita scolastica ed extrascolastica in cui gli studenti utilizzano le tecnologie e gli scopi per cui le utilizzano.

Le griglie forniscono dati che possono essere utili nei processi di riconoscimento e formalizzazione delle competenze acquisite in contesti informali, poiché costituiscono una base di evidenze oggettive da commisurare con i diversi repertori relativi alle competenze tecnologiche.

I dati raccolti, tuttavia, possono anche offrire occasioni di confronto e di riflessione sulle idee che i docenti hanno relativamente alle competenze tecnologiche degli studenti e al ruolo delle tecnologie nei processi di apprendimento.

Le griglie, inoltre, offrono una possibilità interessante di osservazione delle interazioni mediate da tecnologie e aprono la possibilità di confronto e riflessione, non solo tra docenti, ma anche con gli studenti, sul ruolo delle tecnologie nei processi di apprendimento linguistico e di attivazione della partecipazione.

Il protocollo (all. C) costituisce uno strumento per strutturare nella pratica didattica dei CPIA i tre momenti che caratterizzano l'approccio descrittivo-interpretativo alla valutazione:

- osservazione e raccolta dei dati;
- descrizione, interpretazione e costruzione intersoggettiva di senso;
- apprendimento riflessivo.

Riferimenti bibliografici

Bochner A.P. (2000), *Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject*, in N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research*, 2nd ed., Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 733-68.

Bondioli A., Ferrari M. (a cura di) (2000), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*, FrancoAngeli, Milano.

Schiedi A. (2016), "L'autoetnografia, un dispositivo per l'auto-formazione degli insegnanti all'inclusività", *MeTis.Mondi educativi*, anno VI, n. 1, www.metisjournal.it/metis/anno-vi-numero-1-062016-biografie-dellesistenza.html.

Allegato A - Griglia di osservazione per il docente

Informazioni sulla situazione in cui avviene l'osservazione: completare barrando le voci che corrispondono alla situazione in cui avviene l'osservazione (è possibile barrare più di una voce).

Data _____ Ora _____

CPIA _____

Gruppo classe _____

Studente osservato _____

Attività svolta

Spazio

Aula	
Atrio	
Cortile	
Laboratorio	
Altro (specificare)	

Partecipanti

Studenti del gruppo/classe	
Studenti di altri gruppi/classi	
Docenti	
Altri adulti	
Altro(specificare)	

Raggruppamento

Spontaneo	
Organizzato	
Piccolo gruppo (3-6)	
Grande gruppo (7+)	

Modalità di gestione

Diretta dall'insegnante	
Completamente autonoma	
Relativamente autonoma (organizzata dal docente)	
Altro (specificare)	

Indicare le competenze digitali osservate, per ognuna, scegliere il livello che più corrisponde (con assistenza, principiante, intermedio, esperto).

Competenza osservata	Livello			
	con assistenza	principiante	intermedio	esperto
Uso di smartphone				
Uso d tablet				
Uso di PC o portatile				
Trovare e gestire informazioni su internet				
Effettuare chiamate o video chiamate via internet				
Uso dei social media per le relazioni				
Uso dei social media per lo studio				
Imparare/studiare online				
Usare il traduttore on line				
Acquistare prodotti o servizi online				
Inviare, ricevere, stampare email				
Gestione di file e cartelle su un computer				
Creare, modificare, formattare e stampare documenti di testo				
Creare, modificare, formattare e stampare fogli di calcolo				
Creare, modificare e formattare presentazioni				
Produzione di grafica				

Osservazioni

Allegato B - Griglia studente per l'auto-rilevazione

Nome studente _____

Data _____ Ora _____

Rilevazione a scuola

Rilevazione fuori dalla scuola

Possiedo un smartphone Sì No

Ho una connessione internet sullo smartphone Sì No

Possiedo un tablet Sì No

Ho una connessione internet sul tablet Sì No

Possiedo un PC o portatile Sì No

Ho una connessione internet sul PC o sul portatile Sì No

Ho utilizzato	Intensità			
	mai	per meno di 2 ore	per più di 2 ore ma meno di 6 ore	tutto il giorno
Lo smartphone				
Il tablet				
Il PC o il portatile				

Osservazioni

Ho utilizzato	Lingua d'uso		
	in italiano	nella mia lingua	in diverse lingue
Lo smartphone			
Il tablet			
Il PC o il portatile			

Ho utilizzato	Per...										
	Trovare informazioni	Chiamare o video chiamare	Imparare studiare	Usare il traduttore	Usare i social per contatti con la famiglia	Usare i social per contatti con gli amici	Usare i social per studio	Acquistare prodotti	Ricevere e scrivere mail	Scrivere documenti	Produrre video
Lo smartphone											
Il tablet											
Il PC o il portatile											

Osservazioni

Allegato C - Protocollo

Il riconoscimento delle competenze acquisite in ambito non formale e informale richiede due requisiti fondamentali: la mappatura delle competenze, e quindi la loro esplicitazione e la possibilità di confrontare le competenze mappate con un repertorio.

Solo dopo aver esplicitato e convalidato le competenze è infatti possibile il riconoscimento delle stesse attraverso procedure di certificazione o accreditamento.

Il protocollo elaborato prevede tre momenti:

1. mappatura da parte del docente e rilevazione delle competenze d'uso delle tecnologie attraverso la Griglia docente (all. 1): la griglia può essere compilata da docenti diversi per uno stesso studente consentendo una raccolta di dati maggiormente articolata;
2. auto-rilevazione da parte dello studente delle competenze d'uso delle tecnologie attraverso la Griglia studente (all. 2);
3. tabulazione e analisi dei dati da parte dei docenti: i dati rilevati dai docenti vengono confrontati con quelli rilevati dallo studente;
4. incontro di condivisione: i dati rilevati vengono presentati e discussi con lo studente, individuando punti di forza e di debolezza e percorsi di rafforzamento;
5. si dichiarano le competenze riconoscibili che integrano il patto formativo.

Diario di Bordo

Cos'è?

- Un racconto/descrizione di eventi, situazioni, comportamenti osservati e vissuti: non traccia cronologica di tutta l'attività formativa e di ricerca azione, ma scelta di una serie di attività ed esperienze risultate a chi scrive particolarmente interessanti perché nuove, perché efficaci e “di successo” o perché problematiche.
- Una rielaborazione delle esperienze narrate, con riferimenti, agganci, approfondimenti di carattere teorico, collegati al bagaglio di esperienze e conoscenze pregresse, nonché ai nuovi apprendimenti acquisiti.

Come?

Il diario di bordo viene compilato individualmente in italiano nel corso dell'intero ciclo di progetto e riguarda sia le attività di mobilità che le attività di ricerca azione da realizzare in Italia.

Indice di massima:

Parte A (da compilare una volta)

1. Motivazione personale alla partecipazione alle attività.
2. Alla soluzione di quale problema del mio CPIA penso che l'attività possa contribuire?

Parte B (da compilare in più sessioni, per gli eventi significativi, ordinandoli per data)

3. Diario dell'esperienza per l'attività in Italia: Data, Descrizione dell'evento (perché è importante, cosa è accaduto come risultato, chi era coinvolto, chi ha fatto cosa, con quali risorse, con quali prospettive di cambiamento, ...).
4. Diario della Mobilità (da compilare per ogni mobilità): il contesto, cosa ho fatto, punti di forza e di debolezza, problemi di carattere professionale, acquisizione di competenze professionali, prospettive di miglioramento, prospettive di applicabilità, ...).
5. I miei compagni di avventura (formatori, colleghi, studenti, ...).

Parte C (da compilare una volta)

4. Dopo l'esperienza complessiva: quale valutazione posso esprimere? Quali sono i punti di forza e di debolezza? Cosa abbiamo prodotto? Cosa è cambiato nel nostro lavoro nei CPIA?
5. Quali proposte posso fare per continuare il lavoro iniziato?

Ricerca azione

1. Situazione problema

Descrizione del contesto di intervento

- Il contesto territoriale
- Il momento storico
- Il CPIA
 - L'utenza (competenze e criticità)
 - I docenti (competenze e criticità)
 - I partner sul territorio
 - Caratteristiche dell'ambiente di apprendimento, in particolare rispetto al ruolo delle tecnologie
 - Offerta formativa, in particolare rispetto a:
 - insegnamento/apprendimento della lingua italiana
 - insegnamento/apprendimento della cittadinanza

Descrizione della situazione problema

- Chi la percepisce (docenti, apprendenti, altri soggetti)?
- Come può essere brevemente descritta?
- Come si collega al contesto del CPIA o al contesto più ampio?
- Quali le cause ipotizzate?

2. Progetto educativo (e modello educativo presupposto)

Il modello educativo

- Quali rappresentazioni/idee hanno i docenti in merito a:
 - l'insegnamento/apprendimento in un CPIA?
 - il ruolo di un docente in un CPIA
 - i bisogni formativi e alle competenze degli apprendenti
 - il ruolo delle tecnologie nell'insegnamento/apprendimento dell'Italiano e della cittadinanza

- Quali rappresentazioni/idee (se note) hanno gli apprendenti in merito
 - all'insegnamento/apprendimento in un CPIA?
 - al ruolo di un docente in un CPIA
 - ai propri bisogni formativi e alle proprie competenze?
 - all'uso delle tecnologie
 - all'apprendimento della lingua italiana
 - alle tematiche relative all'interazione/inclusione/cittadinanza in un territorio

Il progetto educativo

- Quali punti di forza da cui partire (quali competenze informali degli apprendenti e dei docenti)
- Quali punti di debolezza su cui agire
- Idea forza (quale ruolo delle tecnologie nell'insegnamento/apprendimento dell'Italiano in una prospettiva di cittadinanza)
- Soggetti coinvolti (docenti, apprendenti, partner, destinatari ecc.)
- Obiettivi generali e specifici
- Modalità di valutazione e possibili indicatori

3. Azione educativa e modalità di monitoraggio

Descrizione delle attività previste

- Eventuali attività di indagine di sfondo
- Modalità/tempi/ruoli nella predisposizione di attività, materiali o altre iniziative
- Modalità/tempi/ruoli nella realizzazione/implementazione di attività o nell'utilizzo dei materiali

Modalità di monitoraggio delle attività previste

- Modalità di scelta del tipo di attività di monitoraggio e degli strumenti da usare
- Modalità/tempi/ruoli nella predisposizione dell'attività di monitoraggio e degli eventuali materiali/strumenti utilizzati per essa
- Modalità/tempi/ruoli nello svolgimento dell'attività di monitoraggio
- Risultati dell'attività di monitoraggio stessa (anche in forma schematica: es. tabella, con breve descrizione della tabella stessa); che cosa è emerso:
 - i. rispetto alla valorizzazione delle competenze di apprendenti e insegnanti
 - ii. rispetto all'uso della tecnologia da parte di apprendenti e insegnanti
 - iii. rispetto alle modalità di insegnamento/apprendimento della lingua e della cittadinanza
 - iv. effetti previsti e imprevisti (positivi e critici)

4. Possibile raffinamento del modello e del progetto educativo

Quale rapporto fra

- Situazione-problema e risultati emersi
- Modello educativo e risultati emersi
- Progetto educativo (obiettivi) e risultati emersi

Quali possibili riflessioni sul modello educativo da cui siamo partiti? Quali possibili cambiamenti?

Quali possibili modifiche nel progetto educativo ideato?

Quali possibili modifiche nelle azioni realizzate (ruoli, tempi, strumenti ecc.)

Alla luce dei risultati emersi:

- Quali riflessioni sul ruolo delle tecnologie nell'apprendimento dell'italiano per gli apprendenti target del progetto?
- Quali riflessioni sul ruolo delle tecnologie nell'apprendimento della cittadinanza per gli apprendenti target del progetto?
- Quale riflessioni sul ruolo delle tecnologie (e in particolare delle competenze informali legate alle tecnologie) nella professionalità dell'insegnante di un CPIA (in particolare, ma non solo, rispetto ai processi di insegnamento/apprendimento di lingua e cittadinanza)
- Quali riflessioni in generale sul ruolo e sulla costruzione della professionalità dell'insegnante di un CPIA
- Quale rilevanza in questo senso della mobilità internazionale svolta durante il progetto?

Quali possibili sviluppi futuri per gli insegnanti e i CPIA coinvolti nel progetto?

Quali bisogni formativi emergenti per gli insegnanti CPIA alla luce del progetto?

Quali ulteriori collaborazioni, confronti, reti possibili?

Allegato 1

PROGETTO ERASMUS + KA1 – Prosecuzione azioni art. 28
lettera a) DM 663/2016

Questo breve questionario è finalizzato a valutare lo strumento che stiamo testando.

Le chiediamo di osservarne l'utilizzo e di rispondere ad alcune domande.

Durante l'utilizzo dello strumento, secondo quanto Lei osserva, il corsista:

- È incuriosito È indifferente È innervosito È soddisfatto
 È interessato È in difficoltà È imbarazzato È partecipe-consapevole?

Il corsista riesce ad utilizzare lo strumento:

- In modo autonomo Senza difficoltà
 Con aiuto Non è in grado di utilizzarlo

Lo strumento permette al corsista di compilare il modulo di iscrizione?

- Sì, in modo completo Con aiuto Senza aiuto
 Sì, ma solo parzialmente Con aiuto Senza aiuto
 No Anche se con aiuto

Se Lei riscontra che il corsista incontra difficoltà, indichi in quali sezioni del modulo.

- In tutte le sezioni
 Solo in alcune sezioni Quali? Evidenzi la parte

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Centro Provinciale per l'istruzione degli Adulti
TRIESTE





DOMANDA DI ISCRIZIONE AL PERCORSO DI ALFABETIZZAZIONE E APPRENDIMENTO DELLA LINGUA ITALIANA - MAGGIORENNI (I*)
Al Dirigente Scolastico del CPIA 1 di Trieste

___, **intestatario** (COGNOME) _____ (NOME) _____ M F

Codice Fiscale _____ età (anni compiuti) _____

(SI PRESA DI SCRIVERE IN STAMPATELLO LEGGIBILE)

CHIEDE L'ISCRIZIONE per l'a.s. 2017/2018

Al percorso di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana finalizzato al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana almeno a livello A2 del Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue elaborato dal Consiglio d'Europa.

COMUNICAZIONE DI BASE PER ANALFABETI PRE A1

LINGUA ITALIANA livello: A1 A2 B1 B2 C1 C2

Fascia oraria
(Selezionare l'orario di presenza, seppur "intermittente")
 MATTINO
 POMERIGGIO
 SERA
 INDIFFERENTE

La fascia oraria viene scelta per motivi di lavoro?
 NO SI

DICHIARA DI

Essere nat. (città) _____ nazione _____

_____ di essere cittadino, (indicare la nazionalità) _____

Essere residente a _____ via/piazza _____ n. _____

(Eventuale domicilio _____ Via/piazza _____)

cell. _____ altro tel. _____

mail _____ @ _____ già frequentato corso iv _____ s.s. _____

CHIEDE, ai fini della stipula del PATTO FORMATIVO INDIVIDUALE, in base alle norme sullo snellimento dell'attività amministrativa, consapevole delle responsabilità cui va incontro in caso di dichiarazione non corrispondente al vero, il riconoscimento dei crediti, riservandosi di allegare eventuale ulteriore relativa documentazione. Allega i seguenti documenti:

Firma di autocertificazione _____
(leggi 15/1986, 127/1997, 131/1998, dpr 445/2000)

Il sottoscritto, presa visione dell'informazione resa dalla scuola ai sensi dell'art. 13 del DL n.158/2001, dichiara di essere consapevole che la scuola può utilizzare i dati contenuti nella presente autocertificazione esclusivamente nell'ambito e per i fini istituzionali propri della Pubblica Amministrazione e dei flussi con i quali sono utilizzati dal CPIA nel rispetto della norme sulla privacy del Decreto Legislativo 30 giugno 2003 n. 154, e del Regolamento del decreto Ministeriale 7 dicembre 2006 n. 305).

Trieste, _____ Firma _____

TITOLO DI STUDIO POSSEDUTO			
<input type="checkbox"/> SCUOLA PRIMARIA Classe _____ anni _____	<input type="checkbox"/> SCUOLA SECONDARIA I° GRADO Classe _____ anni _____	<input type="checkbox"/> DIPLOMA DI QUALIFICA PROFESSIONALE Classe _____ anni _____	<input type="checkbox"/> DIPLOMA DI SCUOLA I° o 2° GRADO Classe _____ anni _____
<input type="checkbox"/> LAUREA Classe _____ anni _____	<input type="checkbox"/> ALTRO Classe _____ anni _____	TOT ANNI DI SCUOLA _____	

CONDIZIONE LAVORATIVA

OCCUPATO DISOCCUPATO DISOCCUPATO CALABRGA PENSIONATO

la data di _____
 in presenza di regime pensioni di regime
 in attesa del rilascio del permesso di soggiorno

Tipi di documento: _____
Data: _____
Scadenza: _____
Cognome e Nome: _____ * quello da compilare solo se cittadino non italiano

Allega:

- Fotocopia del documento di identità
- Fotocopia del permesso di soggiorno in corso di validità o attestazione di nuova richiesta (solo cittadini non appartenenti all'UE)
- Copia del versamento di € 5,00 a parziale copertura dei costi del materiale fornito (materiale didattico, fotocopie o/o libri), come previsto dal regolamento, da effettuarsi con il servizio di homebanking o presso lo sportello di Piazza della Borsa n.11 della:

Banca Monte dei Paschi di Siena - ENTE 23 - IBAN: IT 09 01030 02110 00000393666
Intestato a: CENTRO PROVINCIALE ISTRUZIONE ADULTI DI TRIESTE
casella: quota contribuito iscrizione corso di italiano a.s. 2017/2018

Trieste, _____ Firma _____

RISERVATO ALLA SEGRETARIA

La presente domanda è stata registrata in data _____ n. _____

Inscritto nella classe _____ in data _____

Isoposto nella classe _____ in data _____

Lei ritiene che un simile strumento

- Possa essere utile a rendere il corsista più consapevole del proprio percorso
- Non serva molto

Allegato 2



Questa traduzione parlata mi è stata utile.



Questa traduzione parlata non mi è stata utile.

Come ti sei sentito mentre compilavi il questionario?
(puoi scegliere solo UNA risposta)

- Confuso
- Indifferente
- Accolto
- Innervosito
- Aiutato
- Consapevole

Conclusioni

Il lavoro di ricerca azione illustrato in questo volume parte da una scommessa che consiste nel credere che l'innovazione del sistema di istruzione degli adulti nella regione Friuli Venezia Giulia possa essere realizzato anche attraverso un processo di internazionalizzazione, che consente non solo ai docenti di fare un'esperienza di mobilità in ambito europeo, ma anche di collocare il proprio agire professionale nella dimensione transnazionale che caratterizza il vissuto degli apprenditi con background migratorio.

Si apre quindi uno spazio di pluralizzazione delle esperienze di apprendimento che, partendo dai punti di criticità dell'azione didattica (basse competenze in L1, eterogeneità dell'utenza, motivazione, interazione con il territorio), costruisce una serie di opportunità di innovazione di sistema (implementazione delle tecnologie, potenziamento dell'interazione con il territorio, riconoscimento degli apprendimenti informali) e di empowerment professionale (creazione di una comunità di pratiche interistituzionale, riconoscimento del valore scientifico e di ricerca dell'azione didattica dei docenti, co-costruzione di strumenti di monitoraggio e valutazione, condivisione di un linguaggio comune).

In questo processo le tecnologie giocano un ruolo centrale sia come oggetto di riflessione sia come facilitatore didattico.

L'implementazione delle tecnologie nella didattica, infatti, non solo cambia la didattica, ma cambia le tecnologie. Utilizzare il cellulare come strumento per orientarsi nella città (come sperimentato dal CPIA di Gorizia), come mezzo per costruire una autorappresentazione dinamica e plurilinguistica della propria traiettoria di inclusione sociale (come sperimentato dal CPIA di Udine), come opportunità per facilitare l'accesso ai servizi di istruzione (come sperimentato dai CPIA di Pordenone e Trieste) implica per gli apprendenti pensare le tecnologie in una dimensione non solo di

fruizione passiva, ma di attiva interazione con il contesto. Implica, cioè, un processo di emersione degli apprendimenti impliciti nelle esperienze di vita quotidiana. Lo *smartphone* diventa allora non solo un potente libro di testo sempre accessibile, ma anche un diario di bordo polimediale delle traiettorie di apprendimento (Madianou, Miller, 2012). Per gli studenti immigrati, soprattutto per quelli di recente immigrazione, le tecnologie aprono un mondo di opportunità verso una dimensione attiva e autonoma dell'apprendimento, che si traduce in accresciute opportunità di accesso e quindi di cittadinanza.

«Le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) incidono profondamente su almeno due aspetti che sono alla base di qualsiasi azione didattica: l'accesso al sapere e alla cultura e la comunicazione, ma soprattutto pongono al centro dell'azione formativa l'allievo che, grazie agli strumenti elettronici, può diventare costruttore del proprio percorso di conoscenza, con la guida di un docente che progetta un ambiente ricco di risorse, flessibile, aperto alla ricerca attiva e al monitoraggio costante del processo di insegnamento e apprendimento» (Rivoltella, 2014, p. 13).

Il progetto ProInMigra ha consentito di sperimentare un possibile percorso di costruzione di ambienti di apprendimento con queste caratteristiche di flessibilità e, nel contempo, di controllo costante degli esiti dei processi didattici.

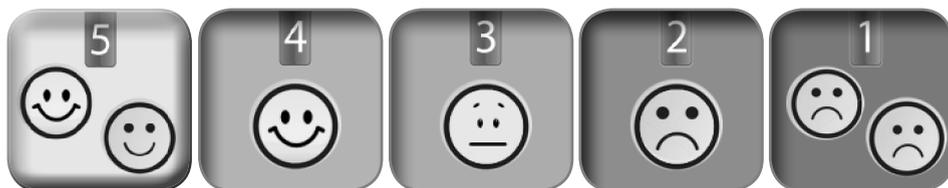
Le sfide che si aprono a partire da questo percorso riguardano certamente il miglioramento delle competenze didattiche dei docenti, ma soprattutto la capacità delle istituzioni scolastiche di fare sistema nei processi di inclusione sociale.

Le tecnologie possono costituire una sfida ma anche un'opportunità nella costruzione di questo processo.

Riferimenti bibliografici

- Madianou, M., Miller, D. (2012), *Migration and New Media: Transnational families and polymedia*, Routledge, London.
- Rivoltella, P.C. (2014), *Smart Future. Didattica, media digitali e inclusione*, FrancoAngeli, Milano.

QUESTO LIBRO TI È PIACIUTO?



Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



Seguici in rete



Sottoscrivi
i nostri feed RSS



Iscriviti
alle nostre newsletter

FrancoAngeli

TECNOLOGIE, LINGUA, CITTADINANZA

La pubblicazione documenta l'esperienza di ricerca azione condotta dai quattro CPIA del Friuli Venezia Giulia nell'ambito di un programma integrato di azioni nazionali e internazionali, coordinate dall'Ufficio Scolastico Regionale del Friuli Venezia Giulia, mirato a rafforzare la competenza dei docenti nell'uso delle tecnologie per creare ambienti di apprendimento maggiormente inclusivi e flessibili.

Il processo di ricerca, supervisionato dall'Università di Udine, ha offerto ai docenti non solo un'opportunità di riflessività professionale, ma la possibilità di partecipare a una comunità professionale allargata di pratiche.

Paola Floreancig è dirigente tecnico presso l'Ufficio Scolastico Regionale del Friuli Venezia Giulia. Coordina le attività relative alle aree dell'educazione degli adulti, dell'internazionalizzazione e delle lingue.

Fabiana Fusco è professoressa ordinaria di Linguistica presso l'Università di Udine, dove insegna Linguistica generale e Linguistica educativa. I suoi interessi scientifici comprendono, oltre alla linguistica del contatto, la sociolinguistica e il "neoplurilinguismo" in Italia (sul tema ha pubblicato il libro *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Roma, Carocci, 2017).

Flavia Virgilio è docente distaccata per lo svolgimento di compiti connessi con l'attuazione dell'autonomia scolastica presso l'Ufficio Scolastico Regionale del Friuli Venezia Giulia. Si occupa in particolare delle attività relative alle aree dell'educazione degli adulti, dell'internazionalizzazione e delle lingue.

Francesca Zanon è ricercatrice confermata in M-PED/03. Insegna Tecnologie dell'istruzione presso il corso di Laurea in Formazione Primaria del DILL (Dipartimento di Lingue e letterature, comunicazione, formazione e società) dell'Università di Udine. È autrice di numerose pubblicazioni nazionali ed internazionali sull'utilizzo delle Tecnologie in contesti didattici.

Davide Zoletto è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Udine. I suoi ambiti di ricerca principali sono la pedagogia interculturale, la teoria dell'educazione e la ricerca pedagogica in contesti eterogenei. Fra le pubblicazioni più recenti: *Dall'interculturale ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica* (2012).