



Questa pubblicazione è stata realizzata con il contributo della Scuola Superiore di Dottorato e di Specializzazione (SSDS) dell'Università per Stranieri di Siena.

Antonella Benucci
Luigina Maria Gabriella Da Pra
Giulia Isabella Grosso
Viola Monaci
Giuseppe Trotta

**Didattica inclusiva e azioni educative
in contesti di vulnerabilità**





Aracne editrice

Copyright © MMXXI

ISBN 978-88-255-3906-6

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: **Roma**, aprile 2021

Indice

- 7 *Introduzione* di ANTONELLA BENUCCI
- 9 **Capitolo 1. Inclusione, contesti svantaggiati e Linguistica educativa**
di ANTONELLA BENUCCI
- 1.1. Inclusione e didattica inclusiva: definizione e caratteristiche, 9 – 1.2. Tipi di pubblico e educazione linguistica inclusiva in Italia, 11 – 1.3. Detenuti, 13 – 1.4. Rifugiati e richiedenti asilo, 17 – 1.5. Alunni stranieri e scuola, 20 – 1.6. Conclusioni, 24
- 27 **Capitolo 2. La formazione linguistica nei contesti delle attività di orientamento pre-partenza**
di GIULIA ISABELLA GROSSO
- 2.1. Le attività PDO, 27 – 2.2. Il ruolo della formazione linguistica nelle attività PDO, 30 – 2.3. L'utilizzo delle nuove tecnologie come strumento chiave per le attività PDO, 38 – 2.4. Contenuti, 43 – 2.5. Un esempio di progettazione: un modulo PDO per la formazione linguistica, 46 – 2.6. Trasferibilità della proposta didattica, 50
- 53 **Capitolo 3. Modelli di competenza comunicativa interculturale**
di GIUSEPPE TROTTA
- 3.1. La Competenza Comunicativa Interculturale: contesti d'uso e definizioni, 53 – 3.2. Modelli di Competenza Comunicativa Interculturale, 63 – 3.3. Il Modello Dinamico di Sensibilità Interculturale di Bennett, 66 – 3.4. Il Model-

lo Multimodale di Byram, 73 – 3.5. Il Modello di Competenza Comunicativa Interculturale di Balboni, 78 – 3.6. Una competenza trasversale, 80

83 **Capitolo 4. Profilo e ruolo del formatore nell'ambito delle attività pre-partenza**

di **LUIGINA MARIA GABRIELLA DA PRA**

4.1. La migrazione regolare, ordinata e sicura, 83 – 4.2. Le soluzioni durevoli, 87 – 4.3. La fase della pre-partenza e le attività di orientamento (PDO), 92 – 4.4. Il formatore della fase PDO: l'esperto della preformazione, 98 – 4.5. Il reclutamento del formatore, 99 – 4.6. La formazione del formatore, 101 – 4.7. Riconoscere le competenze didattico-metodologiche e le competenze interculturali del formatore. Una proposta, 105 – 4.8. L'intervento sulla pre-partenza, un campo da indagare e ridefinire, 112

115 **Capitolo 5. Strumenti di valutazione per attività pre-partenza**

di **VIOLA MONACI**

5.1. Orientamento pre-partenza: contesto e importanza, 115 – 5.2. Piano di valutazione dell'efficacia delle attività PDO, 119 – 5.3. Parametri e descrittori di valutazione PDO, 121 – 5.4. Strumenti di valutazione per attività PDO, 125 – 5.5. Monitoraggio sull'efficacia degli strumenti di valutazione PDO, 140

145 *Bibliografia*

162 *Appendice*

Introduzione

di ANTONELLA BENUCCI

Il Progetto COMMIT

Da alcuni decenni in Europa la didattica delle lingue si è spostata da una posizione periferica dell'insegnamento verso una posizione centrale (formazione di individui sia in contesto scolastico che lungo tutta la vita). Le nuove concezioni dell'apprendimento delle LS/L2 mirano a formare competenze di vari livelli, per varie situazioni e per differenti parlanti, tra i quali anche i pubblici "svantaggiati" (Benucci, 2015a; Benucci, 2019). I bisogni complessi di individui e comunità plurilingue richiedono infatti approcci pedagogici che favoriscano pratiche linguistiche adeguate in cui la gestione dell'insieme dei codici è vista come la conseguenza di reti non separate dal momento che il vero obiettivo dell'interazione linguistica deve essere quello di creare le condizioni per una adeguata riconfigurazione dei repertori linguistici dei migranti (adulti e non) nel rispetto della loro lingua e cultura di origine e del loro progetto migratorio.

In Italia, come in altri paesi dell'Unione Europea, i progetti di accoglienza e integrazione per rifugiati e richiedenti asilo realizzati sono lasciati spesso alla sola gestione degli enti titolari che, pur non disponendo in alcuni casi di linee-guida chiare ed esaustive, organizzano le attività in maniera efficace, ottenendo ottimi risultati in termini di facilitazione del processo di integrazione di soggetti vulnerabili (richiedenti asilo, reinsediati, titolari di protezione internazionale, ecc.) con il tessuto sociale del territorio in cui essi risiedono. Uno degli strumenti più efficaci per l'integrazione è l'affiancamento ai rifugiati di figure di cittadini volontari selezionati

sulla base delle loro esperienze, competenze e reti sociali, *mentors* che coadiuvano il lavoro degli operatori professionisti. Tuttavia, gli operatori e *mentors* che sono a contatto con i migranti si trovano molto spesso a fronteggiare situazioni nelle quali la mancanza di una formazione specifica, soprattutto in prospettiva interlinguistica e interculturale, conduce al fallimento delle operazioni, lasciando esiti significativamente negativi sia nella motivazione personale e professionale dell'operatore o del *mentor* sia in quella del beneficiario nel suo percorso di integrazione (Benucci, 2018; Benucci, 2014a; Benucci, 2013).

Nel volume si illustreranno i principali risultati della ricerca italiana in questo ambito proponendo linee di intervento al servizio di enti governativi e soggetti interessati a vario titolo ai percorsi di accoglienza (università, comunità locali, associazioni culturali e di promozione sociale ecc.). Si analizzeranno altresì i vantaggi dell'implementazione di pratiche di *translanguaging* e di approcci educativi innovativi per il recupero dello svantaggio linguistico in contesti migratori.

All'interno del quadro generale dei risultati raggiunti e della sperimentazione effettuata con il progetto COMMIT¹ – *Facilitating the Integration of Resettled Refugees in Croatia, Italy, Portugal and Spain* – di cui l'OIM (l'Organizzazione Mondiale per le Migrazioni) è capofila – il gruppo di ricerca dell'Università per Stranieri di Siena, che la scrivente coordina, illustrerà in questo volume alcune riflessioni maturate nel corso della ricerca che hanno condotto all'elaborazione dei principali strumenti di indagine utilizzati nel Progetto.

1. AMIF – 2017 – AG – INTE Integration of Third – Country Nationals Topic 3 Pre-Departure and post-arrival support for the Integration of persons in need of International protection who are being resettled from a third country including through volunteering activities – capofila IOM con Adecco Foundation, Consorzio Communitas e Università per Stranieri di Siena.

Capitolo I

Inclusione, contesti svantaggiati e Linguistica educativa

di ANTONELLA BENUCCI

1.1. Inclusione e didattica inclusiva: definizione e caratteristiche

Negli ultimi anni in ambito scolastico e universitario viene impiegata l'etichetta "didattica inclusiva" in riferimento ad azioni e ambiti di ricerca nazionali e internazionali rivolti a pubblici "svantaggiati". Il concetto di inclusione si è formato nel ventunesimo secolo in quanto visione della comunità che si prende cura dei bisogni di ogni singolo membro senza etichettare o segregare, ponendo enfasi sulla diversità (Bintinger et al., 2005), ma inclusione significa anche valorizzazione dell'individuo e promozione della partecipazione, dell'uguaglianza, della cooperazione e del dialogo (cfr., tra gli altri, Schmidt, 2017).

Oggetto di questa riflessione è lo svantaggio linguistico, inteso come una condizione di difficoltà nello sviluppo delle competenze linguistiche e, più in generale, comunicative necessarie per la piena partecipazione alla vita sociale e per il profitto nei contesti educativi.

La didattica inclusiva o educazione linguistica inclusiva si occupa dunque di sviluppare e di potenziare il coinvolgimento attivo di tutti gli apprendenti, in particolar modo di coloro che vivono in condizioni di disagio; inoltre, attraverso un approccio didattico mirato, tenta di favorire lo sviluppo di competenze e di processi inclusivi sia in modo diretto, ad esempio tramite l'uso di metodologie educative specifiche, sia in modo indiretto con la progettazione dell'ambiente formativo di apprendimento (Franceschini, 2018: 2). La didattica inclusiva – che oggi più che mai rappresenta un punto cruciale per gli educatori e per quanti si occupano di ricerca dato che i contesti in cui è necessario un approccio inclusivo sono sem-

pre più numerosi – si rivolge, quindi, a contesti caratterizzati da un alto tasso di eterogeneità che si possono definire “svantaggiati”: termine con il quale in questa sede si racchiudono le tipologie di apprendenti italofoeni che vivono una condizione di difficoltà comunicativa associabile a disturbi del linguaggio e dell’apprendimento, a disabilità intellettive e sensoriali che incidono fortemente sull’acquisizione della lingua (apprendenti con problemi cognitivi o affetti da particolari patologie). Tali condizioni fisiche o psicologiche, tuttavia, si possono riscontrare anche in alunni non italofoeni e in coloro che provengono da un contesto di deprivazione socioculturale (rifugiati, richiedenti asilo e alunni e detenuti stranieri).

Una didattica delle lingue inclusiva parte dalla consapevolezza che l’integrazione linguistica è una componente fondamentale dell’integrazione sociale (Beacco, Little, Hedges, 2014) e pertanto mira all’accoglienza degli individui intervenendo, in ambito educativo, attraverso una programmazione in grado di valutare i reali bisogni dei singoli e focalizzando l’attenzione sul “saper fare” (Balboni, 2013: 9) e sulla spendibilità della lingua in contesti quotidiani. Partendo da un’attenta analisi dei bisogni specifici di ciascuna categoria di apprendenti, in particolare quando questi appartengono a una categoria vulnerabile, l’educazione linguistica inclusiva si propone di superare le rappresentazioni sociali più diffuse sull’apprendimento delle lingue e di far leva sugli aspetti cognitivi (Daloiso, 2020) favorendo lo sviluppo di competenze pragmatiche spendibili in contesti reali, in una ottica di didattica differenziata.

L’insegnamento delle L2/LS per l’integrazione, quindi, deve avere come principale obiettivo la trasmissione di competenze trasversali grazie alle quali un apprendente può muoversi nei diversi contesti comunicativi della società (di appartenenza o di accoglienza) essendo capace di portare a termine specifici *task* (cfr. Cortès Velásquez, Nuzzo, 2018), promuovendo la cooperazione con gli individui che ne fanno parte e svincolandosi da processi di apprendimento standardizzati (Morganti, Bocci, 2017; Cognigni, 2020). Obiettivo che può essere attuato innanzi tutto attraverso la progettazione di sillabi dedicati (Borri et al., 2016) e curricoli specifici per

una educazione plurilingue e interculturale che consideri e coinvolga anche gli apprendenti svantaggiati nel processo di integrazione o re-integrazione con la comunità di arrivo (Beacco et al., 2010).

L'Unione Europea, nel quadro strategico di Europa 2020, aveva fissato, tra i cinque obiettivi da raggiungere entro il 2020, quelli dell'istruzione e dell'inclusione sociale. Nel caso specifico dell'istruzione e della formazione, lo scopo era quello di migliorare i sistemi nazionali in modo da garantire a tutti i cittadini l'acquisizione di competenze fondamentali e da creare le condizioni per realizzare pienamente le proprie potenzialità d'apprendimento nella prospettiva del *life long learning*, con conseguente incremento dell'occupabilità e della crescita economica sostenibile. All'interno di questo quadro, l'educazione inclusiva rappresenta lo strumento fondamentale per superare le situazioni di svantaggio e di emarginazione, garantire equità e promuovere i principi democratici della coesione sociale, della cittadinanza attiva e del dialogo interculturale (Read, 2020).

I documenti europei affermano il ruolo fondamentale della politica linguistica democratica ma l'effettiva applicazione delle raccomandazioni in essi contenute risulta ancora non soddisfacente sia a livello di osservazione empirica sia in quanto risultante da analisi condotte in vari ambiti e progetti tra i quali si cita il progetto "Include" (Majhanovich, Deyrich, 2017)¹ che tuttavia evidenzia la presenza di alcune buone pratiche, politiche e risorse completate con successo.

1.2. Tipi di pubblico e educazione linguistica inclusiva in Italia

I tipi di pubblico svantaggiato possono essere analizzati per macrocategorie, partendo dal fattore età: adulti e adolescenti/bambini.

1. Progetto finanziato dal programma di apprendimento permanente dell'UE "Lingue, progetto multilaterale. Attività chiave 2" (2007-2013) con una partnership di sei organizzazioni europee che si prefiggeva di costruire una rete per lo scambio e la diffusione di linee guida comuni e buone pratiche di politiche linguistiche per la promozione dell'apprendimento delle lingue e della diversità linguistica.

La natura di questo saggio ci induce a focalizzare le presenti riflessioni sui primi e a lasciare in secondo piano i secondi, pur non meno importanti, e a non occuparci degli svantaggi dovuti a fattori BES (Bisogni Educativi Speciali).

Gli adulti “svantaggiati” sono per lo più migranti ma esistono diverse definizioni nelle quali rientrano le persone costrette a migrare: rifugiati, richiedenti asilo, sfollati interni, rimpatriati, apolidi e altre popolazioni in pericolo (UNHCR, 2019). Secondo la Convenzione UNHCR relativa allo status dei rifugiati (1951) un rifugiato è una persona che, a causa di vari motivi come nazionalità, religione, razza, opinioni politiche o appartenenza a determinati gruppi sociali, può essere perseguitata. Tale stato la porta a richiedere la protezione di Paesi diversi dal proprio.

Un altro tipo di pubblico ritenuto svantaggiato è quello dei detenuti stranieri nelle carceri. Relativamente al panorama italiano, secondo il rapporto Rapporto Antigone (2019) sulle condizioni di detenzione, i detenuti stranieri delle carceri italiane sono 20.324 vale a dire il 33,6% del totale dei ristretti. Si tratta di un’importante sovra rappresentazione dato che gli stranieri residenti costituiscono l’8,7% della popolazione residente complessiva.

I dati forniti dal Dipartimento Amministrazione Penitenziaria (DAP) ci mostrano una realtà complessa che richiederebbe maggiore attenzione per evitare una sottostima dei bisogni individuali e scongiurare discriminazioni (Open Migration, 2018).

Sia per i rifugiati e i richiedenti asilo, sia per i detenuti stranieri sono state avviate nel corso degli anni e sono ancora in via di sviluppo ricerche indirizzate all’inclusione sociale con particolare riferimento alla conoscenza e all’acquisizione della lingua del paese di arrivo, considerate come il principale e fondamentale strumento per l’integrazione con la comunità locale.

In Italia, già negli anni Ottanta, sono nate le prime riflessioni glottodidattiche circa l’insegnamento dell’italiano a stranieri e sono state portate avanti le prime sperimentazioni ed elaborazioni di materiali

didattici, di percorsi di programmazione e di valutazione delle competenze per immigrati. Successivamente la ricerca si è rivolta alla formazione di docenti di italiano L2 e alla formazione specialistica di studenti stranieri per arrivare, negli anni Duemila, alle prime riflessioni tecniche e applicative per differenti tipi di pubblico e allo sviluppo del concetto di “interculturala” non del tutto coincidente con l’accezione più diffusa in ambito scolastico ma strettamente legato al plurilinguismo in soggetti migranti (Benucci, 2007a, Benucci, 2008; Balboni, 1999; Balboni, Caon, 2015 ecc.). La maggior parte della ricerca italiana sulla didattica inclusiva sembra orientata verso il filone dei *Disability Studies* (cfr. Medeghini et al., 2013; Piccioli, 2019) avente come oggetto di studio gli apprendenti che sul suolo nazionale imparano l’italiano come L2 ed hanno bisogni specifici legati alla sfera cognitiva (nel caso di alunni con BES, DSA²). Alcune ricerche promuovono una didattica multimodale volta a favorire l’apprendimento da parte di studenti con disturbi del linguaggio (per esempio, cfr. Bacca-
glini, Robotti, 2013), altre si interrogano sulle migliori condizioni e sui migliori metodi volti all’acquisizione della L2 in presenza di BES (Daloiso, 2015). Si evidenzia, quindi, una tendenza della ricerca nel contesto italiano rivolta principalmente a studenti con bisogni educativi speciali di natura cognitiva e, solo negli ultimi anni, sembrano emergere studi e ricerche rivolte all’inclusione didattica di altre tipologie di pubblici, siano essi migranti inseriti nel sistema di accoglienza oppure detenuti che possiedono repertori linguistici variegati ma una scarsa competenza in italiano.

1.3. Detenuti

Al secondo pubblico citato sopra sono stati dedicati progetti incentrati sull’educazione inclusiva a detenuti nelle carceri italiane, come il progetto “DEPORT *Oltre i confini del carcere: portfolio linguistico-profes-*

2. Disturbi Specifici dell’Apprendimento.

sionale per i detenuti”³ e altri studi riguardanti la condizione di disagio e deprivazione linguistica vissuta nel periodo di reclusione⁴. L’istruzione superiore in carcere assume la forma di un esercizio analitico e critico particolarmente utile, in quanto consente di mettere in discussione la distanza tra carcere e società e gli stereotipi carcerari dei/sui detenuti. Il sistema carcerario europeo, infatti, appare contraddittorio e ambivalente poiché progetta e promuove l’inclusione sociale, ma continua a ignorare la crescente distanza tra carcere e società, facendo emergere che l’uso eccessivo della detenzione favorisce il verificarsi di situazioni di emergenza (Crocitti, 2010; Maculan, Ronco, Vianello, 2013). Negli ultimi trenta anni, in quasi tutti i paesi europei, è stato possibile registrare un aumento della popolazione carceraria con una percentuale crescente di stranieri, tossicodipendenti e persone socialmente vulnerabili. Pastore (2018) evidenzia come il punto di forza dell’esperienza spagnola sia l’impiego di metodi di insegnamento innovativi progettati per l’apprendimento a distanza attraverso l’uso delle ICT – Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione⁵. La tecnologia utilizzata garantisce agli studenti l’accesso ai servizi di base (materiale didattico, esercitazioni e orari degli esami), ma impedisce di inviare materiale tramite il collegamento alla rete. Nel contesto italiano, tuttavia, si evidenzia la mancanza di parità nell’offerta e nei servizi educativi e un ritardo complessivo nell’introduzione di servizi digitalizzati pur essendo state registrate molte buone pratiche (cfr. Benucci, Grosso, 2017). L’imperativo della sicurezza è spesso

3. Il progetto, rivolto a tre differenti tipologie di destinatari (operatori penitenziari, detenuti stranieri e insegnanti delle sedi scolastiche carcerarie), si proponeva di valorizzare la funzione rieducativa del recluso straniero attraverso la sensibilizzazione alla comunicazione interculturale del personale interno e l’elaborazione di un protocollo di promozione linguistica e socio professionale, da estendere come modello replicabile alle altre realtà detentive a livello nazionale, attestato tramite la creazione di un Portfolio di competenze linguistico-professionali.

4. Si vedano S. Tucciarone (2004 e 2017), A. Benucci (2007b), V. Bonfanti (2012), G. Sciuti Russi, S. Carmignani (2015), G. Sciuti Russi (2017), A. Benucci, G.I. Grosso (2015 e 2017), G. Pastore (2018).

5. J. Callejo, J. Ramòn Bautista (2003), J. Gutiérrez Brito, A. Viedma Rojas e J. Callejo Gallego (2010).

segnalato come una delle ragioni principali di questo tipo di ritardi (Hawley et al., 2013; Muñoz, 2009).

Le ricerche portate avanti in contesto internazionale fanno rilevare ulteriori punti di criticità la cui attenta analisi, secondo Novo-Corti, Ramil e Barreiro-Gen (2011), permetterebbe di progettare politiche specifiche per promuovere l'integrazione sociale e l'occupazione della popolazione detenuta di origine straniera, minimizzando così il rischio di esclusione sociale ma anche di recidiva. Sebbene molti detenuti siano altamente motivati all'apprendimento perché riconoscono nel conseguimento dei titoli di studio uno strumento di riaffermazione sociale, le limitazioni dovute alla mancanza di strutture e di risorse educative di vario tipo (umane, tecnologiche, ecc.) possono scoraggiarli dall'intraprendere un percorso d'istruzione in carcere (Moreira et al., 2017). Oltre a queste difficoltà che potrebbero accomunare le due categorie dei detenuti autoctoni e dei detenuti stranieri, si registrano anche casi in cui esistono limitazioni che creano una forte disparità nel trattamento punitivo a scapito della seconda categoria, sebbene inserita in un sistema generalmente caratterizzato da equità. Per quanto riguarda il ventaglio di offerta formativa carceraria, in quasi tutti gli istituti europei per i detenuti ci sono corsi di scuola superiore, ma a volte, come in Francia, il numero di posti è molto limitato oppure la gamma di possibilità è ridotta (ad esempio, in Inghilterra e in Galles il National Offender Management Service non permette ai detenuti, ad esclusione di quelli in attesa di processo, di scegliere i corsi da seguire, mentre in Italia si possono trovare corsi offerti da istituti tecnici, ma pochi da licei artistici, linguistici o scientifici) e il numero di detenuti nei programmi educativi varia da paese a paese. Il punto principale, però, sembra essere che le attività educative sono sotto l'egida di organismi esterni: per esempio in Grecia la maggior parte dei programmi educativi e di formazione è gestita e controllata da istituzioni esterne e solo alcuni corsi sono organizzati da membri del personale del carcere, in Italia la scuola si avvale dei CPIA (Centri Territoriali per l'Istruzione degli Adulti) che erogano e curano i corsi di lingua ma esiste la rete CNUPP (Conferenza Nazionale dei

Delegati dei Rettori per i Poli Universitari Penitenziari) che coordina le attività di formazione universitaria in carcere, la Spagna ha un canale dedicato all'istruzione superiore in carcere gestito da UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia). Esistono, inoltre, differenze significative tra i vari paesi anche per quanto riguarda la possibilità per i detenuti di iscriversi a corsi a distanza, dovute alla mancanza di interesse da parte dei detenuti oppure all'impossibilità di sostenere i costi da parte dell'amministrazione.

Tutto ciò sembra essere in piena contraddizione con recenti studi come quelli dell'UNESCO-CEGEP (2012), i quali dimostrano come sia necessario rivedere i programmi di formazione in carcere assumendo un'ottica di pieno rispetto dei diritti umani e con l'obiettivo di supportare i detenuti nel riordinare la propria vita in modo positivo (Coyle, 2009), poiché ciò può avere un effetto benefico e statisticamente significativo su tre settori chiave per il reinserimento nella società civile: il contrasto alla recidiva (il ritorno in carcere a causa di ulteriori reati), l'occupazione post-rilascio e l'alfabetizzazione di base. In altre parole, i detenuti che ricevono un'istruzione o una formazione professionale di qualità in carcere hanno molte meno probabilità di recidiva e più probabilità di trovare un lavoro. Perrault, Meilleur, Bélanger (2015) suggeriscono tre forme di istruzione e formazione per raggiungere l'integrazione socio-occupazionale: la scolarizzazione di base, la formazione professionale e tecnica e le esperienze di apprendimento socio-culturale che fanno uscire i detenuti dal loro isolamento e ne aumentano la fiducia nella capacità di acquisire nuove conoscenze e competenze. Un ulteriore progresso per quanto riguarda il grado di qualità, di efficacia e di innovazione della formazione carceraria, è costituito dal coinvolgimento della comunità locale. Esempi di buone pratiche arrivano da "Tostan" ("svolta" in Wolof), una ONG africana che si occupa di garantire il diritto all'istruzione e che gestisce un Programma di Empowerment della Comunità (CEP) in Senegal, Guinea, Guinea-Bissau, Gambia, Mali e Mauritania. Utilizzando una combinazione di apprendimento non formale e apprendimento tradizionale aiuta i detenuti delle prigioni statali senegalesi di Dakar, Thiès e

Rufisque a reintegrarsi nelle loro comunità. La maggior parte dei partecipanti al progetto carcerario è costituita da donne, le lezioni sono condotte da facilitatori locali e comprendono studi di alfabetizzazione, diritti umani, democrazia, igiene e salute e attività generatrici di reddito. Il team di “Tostan” interviene anche nelle mediazioni familiari e dona fondi agli ex-detenuti per l’avvio di piccole imprese, il cui finanziamento proviene dalle attività redditizie di coloro che sono ancora in carcere (Tostan Report, 2012).

1.4. Rifugiati e richiedenti asilo

Da quando l’Europa è diventata il continente che ospita il maggior numero di sfollati al mondo il ventaglio dei pubblici svantaggiati si è ampliato includendo la categoria dei rifugiati e dei richiedenti asilo. Le difficoltà vissute negli Stati Membri da questi individui, provenienti da paesi colpiti da guerre civili o caratterizzati da un particolare stato di povertà e limitatezza di risorse, sono di particolare rilevanza. I sistemi di accoglienza si presentano spesso frammentari e altamente deficitari rispetto alle esigenze di questa particolare categoria di persone. Ciò è causato principalmente dall’assenza di politiche migratorie, e di integrazione in particolare, che, partendo dall’analisi dei bisogni educativi di tali nuovi cittadini, scevra da ideologie e preconcetti, riescano a trovare strumenti atti a favorire la loro inclusione nel tessuto sociale di destinazione. La sfida moderna, quindi, consiste, in un approccio olistico e completo rivolto all’educazione dei rifugiati che includa la politica educativa, le strutture scolastiche, la pratica in classe, i programmi di studio, la pedagogia, i materiali didattici e la consapevolezza culturale della società. La rapida crescita degli arrivi di richiedenti asilo, rifugiati e minori stranieri non accompagnati in Italia (e in Europa) negli ultimi anni ha modificato, quindi, le necessità di intervento dei servizi, sia per l’incremento delle persone da accogliere sia per il diversificarsi delle situazioni da affrontare. Il fenomeno si ripercuote inevitabilmente sul sistema scolastico-formativo che assume una

rilevanza specifica nella costruzione dei percorsi di integrazione per cui è sempre più urgente e necessario formare chi accoglie e supporta i migranti (Damiani, Agrusti, 2019). Una buona pratica è la produzione di risorse didattiche aperte (*Open Educational Resources* – OERs) per promuovere l'appartenenza sociale di migranti/rifugiati tramite l'acquisizione di competenze indispensabili per poter partecipare attivamente alla vita nelle società di accoglienza. Si tratta di competenze linguistiche (soprattutto produzione orale e comprensione della lingua del paese ospitante) che danno la possibilità a migranti e rifugiati di interagire in plurimi ambiti tra i quali la salute, la sicurezza sociale, il lavoro, l'istruzione: tali competenze vengono formate tramite una modalità di apprendimento misto con alternanza di attività svolte dal gruppo classe con l'insegnante e individualmente in *e-learning*.

Alcuni progetti di ricerca-azione tra i più rilevanti rivolti a tale pubblico hanno messo in evidenza una serie di punti di forza specifici del processo di integrazione/inclusione di rifugiati e richiedenti asilo, soprattutto per quanto riguarda il rapporto con le strutture educative del paese ospitante: interventi di orientamento alle scelte scolastiche in relazione alle aspettative degli studenti con cittadinanza non italiana e il rapporto di queste con temi quali la valorizzazione del plurilinguismo, la formazione interculturale degli insegnanti e degli operatori e le pratiche didattiche volte alla promozione del dialogo interculturale (Catarci, Fiorucci, 2014). In riferimento alla formazione e alla pratica degli insegnanti, la creatività e la flessibilità delle strategie e dei metodi di insegnamento adottati, così come gli approcci inclusivi interlinguistici e interculturali a sostegno dell'integrazione, sono aspetti che presentano un notevole grado di complessità ma rappresentano sfide condivise. Grande attenzione viene rivolta all'uso delle ICT (o TIC, Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) nella formazione di rifugiati e richiedenti asilo in ragione dell'elevata efficacia dovuta all'aspetto multidimensionale della didattica digitale che permette la coesistenza di più sfere dell'apprendimento (sapere, saper fare, ecc.), sia per la facilità di accesso ad altri contenuti utili all'integra-

zione (siti web delle amministrazioni pubbliche, di servizi di pubblica utilità, ecc.) sia allo scopo di incrementare il livello di inclusione e di cittadinanza.

Con particolare riferimento alla formazione linguistica, appare interessante citare un progetto italiano orientato ai richiedenti asilo che ha previsto la creazione di un sillabo di italiano L2 (Borri et al., 2016). Un progetto rivolto a un pubblico di apprendenti composto da giovani adulti in prevalenza uomini, originari di paesi diversi, con una bassa o assente scolarizzazione e alfabetizzazione, ma che in diversi casi parla almeno due lingue. Il target preso in considerazione si configura, infatti, come un pubblico di apprendenti estremamente eterogeneo e presenta soggetti vulnerabili. L'analfabetismo o la debole alfabetizzazione fanno sì che questi apprendenti abbiano spesso livelli di competenza molto diversificati per le varie abilità, presentando un profilo «marcatamente disomogeneo, con competenze differenziate» (Borri et al., 2016: 15). Il sillabo Italiano L2 in contesti migratori parte dalla carenza riscontrata nel QCER (2002) che non prevede descrittori per i livelli precedenti all'A1 e presuppone l'alfabetizzazione dell'apprendente. È stato quindi progettato un lavoro con l'intento di definire i contenuti specifici di livelli linguistici precedenti all'A1 e di analfabetismo che permettano all'utente di raggiungere le competenze richieste dal livello A1 completando di conseguenza l'impostazione dei livelli del QCER che non si occupa della particolare utenza dei contesti migratori. Il sillabo, concentrandosi sulla competenza linguistico-comunicativa del "saper fare", orienta l'insegnamento nella direzione della realtà quotidiana e tende a indirizzarlo verso la valorizzazione delle competenze e delle conoscenze del singolo, favorendo una comunicazione prevalentemente orale.

Altri progetti utilizzano e promuovono le *open educational resources* come il progetto "ReCULM Upskilling Cultural Mediators"⁶ che ha creato materiali formativi *open access* e un corso online multilin-

6. ReCULM mira al riconoscimento ufficiale della mediazione culturale come professione <http://www.reculm.eu/it/>.

gue per mediatori che si occupano di richiedenti asilo e rifugiati o il “DiM PROJECT: alla scoperta di culture e lingue straniere come strumento per apprendere l’italiano”⁷ che intende diffondere la conoscenza delle LM (Lingue Materne) o di altre lingue parlate dagli studenti attraverso l’utilizzo di un dizionario multimediale.

1.5. Alunni stranieri e scuola

I risultati della ricerca dimostrano che gli approcci plurilingue migliorano l’apprendimento da parte degli studenti immigrati e che gli svantaggi derivanti dalla disparità di accesso all’istruzione superiore e all’occupazione possono essere attenuati da un ambiente educativo che consideri la lingua come strumento primario di comunicazione per la vita nella società di accoglienza e per permettere al contempo all’individuo di muoversi linguisticamente tra due culture.

Partendo dalla considerazione che ancora oggi sono diffuse rappresentazioni sociali derivanti dalla volontà di uniformare all’ambiente circostante l’“altro” e pratiche didattiche delle L2 improntate al monolinguisimo che si oppongono, anche se non dichiaratamente, a qualsiasi manifestazione di diversità e di pluralità, si rende necessario intervenire in ambito scolastico promuovendo, oltre che azioni di sensibilizzazione nell’accogliere la diversità, anche pratiche didattiche fondate sul riconoscimento e sulla valorizzazione della diversità linguistica come avviene nei processi di *translanguaging* (García, Wei, 2014).

Nell’ottica del *translanguaging* si accorda infatti al bambino (e all’adolescente, ma anche all’adulto) la facoltà di ricorrere a tutto il proprio repertorio linguistico nello svolgimento di pratiche discorsive multiple che permettano il passaggio da una lingua o varietà di essa all’altra e favoriscano la riflessione metacognitiva e metalinguistica nella piena accettazione e nel riconoscimento del loro valore da parte dell’insegnante (Cummins, 2017).

7. <https://www.facebook.com/DiMprojectAvellino/>.