

RICERCHE

Percorsi di L2 tra formazione, empowerment e dialogo di comunità. Una ricerca-azione partecipativa trasversale al progetto FAMI “Conoscenze”.

L2 courses between training, empowerment and community dialogue. A participatory research-action, transversal to the FAMI "Conoscenze" project.

Marta Salinaro, Università di Bologna.

ABSTRACT ITALIANO

L'articolo esplora il tema dell'insegnamento della lingua L2 attraverso una ricerca-azione partecipativa trasversale al progetto FAMI "Conoscenze". Il progetto ha previsto l'attivazione di percorsi di apprendimento della lingua L2 nel territorio emiliano-romagnolo rivolti a cittadini migranti, con attenzione alle vulnerabilità e finalizzati a incoraggiare una reale inclusione sociale. Adottando metodologie che avessero una ricaduta diretta sui partecipanti rispetto all'acquisizione di competenze linguistiche, ma che al contempo hanno previsto la partecipazione della comunità in processi di interazione, socializzazione e costruzione di legami sociali, l'obiettivo del progetto è stato quello di implementare percorsi linguistici condivisi tra strutture formali, non formali e informali. Inoltre, è stata prevista la realizzazione di strumenti didattici per l'insegnamento dell'italiano L2 e un Dossier finalizzato a documentare il livello di competenza raggiunto e le esperienze interculturali vissute dall'apprendente.

ENGLISH ABSTRACT

The article explores the theme of L2 language teaching through a cross-participatory research-action of the FAMI "Conoscenze" project. The project foreseen the activation of L2 language learning courses in the Emilia-Romagna area aimed at migrant citizens, with attention to vulnerabilities and aimed at encouraging real social inclusion. By adopting methodologies that had a direct impact on the participants with respect to the acquisition of linguistic skills, but which at the same time envisaged the participation of the community in processes of interaction, socialization and the construction of social ties, the goal of the project was to implement shared language paths between formal, non-formal and informal structures. Furthermore, the creation of didactic tools for teaching Italian L2 and a Dossier aimed at documenting the level of competence achieved and the intercultural experiences lived by the learners have been foreseen.

Introduzione

Le migrazioni del nostro tempo interpellano le società globali e sollecitano, in ambito politico, sociale, culturale e educativo un impegno capace di riflettere e agire con coesione e lungimiranza verso percorsi di accoglienza e integrazione realmente efficaci.

Già dagli anni '80 del secolo scorso, la ricerca pedagogica sul tema (Abdallah Pretceille, 1983; Cohen-Emerique, 1993; Demetrio, Favaro, 1992; Cambi, 2001) ha messo in luce la necessità di rinnovare la portata del lavoro educativo e sociale in prospettiva interculturale. Ulteriori indagini condotte dal Consiglio d'Europa (2014), dall'UNESCO (2013) e da studiosi nell'ambito (tra gli altri Deardorff, 2009; Reggio, Santerini, 2014; Portera, 2013) affermano, più nel dettaglio, come l'acquisizione di competenze interculturali risulti determinante per costruire relazioni con persone culturalmente e linguisticamente differenti nella complessità del nostro mondo eterogeneo (Portera, Grant, 2017).

In questa direzione, in accordo con l'Agenda Europea sulle migrazioni, la Commissione Europea ha presentato nel 2016 il Piano di azione per sostenere gli Stati membri nel processo di integrazione di cittadini di Paesi Terzi (*Action Plan on the integration of third country nationals*). Il Piano mostra come uno dei fattori più rilevanti del processo d'inclusione del migrante sia la conoscenza della lingua del paese d'accoglienza, definita seconda lingua (L2), ossia quella appresa dopo la lingua madre nel paese in cui è lingua ufficiale (Diadori et al., 2009). Ancora più di recente, il Nuovo Patto sulla Migrazione e l'Asilo (*New Pact on Migration and Asylum*) e il Piano d'Azione per l'Integrazione e l'Inclusione 2021-2027 (*Action Plan on Integration and Inclusion*) redatti alla fine del 2020 dalla Commissione Europea sostengono la necessità di promuovere e implementare ulteriormente azioni e programmi volti ad un processo di integrazione attento alle diverse dimensioni che lo compongono, quali istruzione, casa, salute e lavoro e che guardi sempre più a un incontro e a un impegno bilaterale tra migranti e società di accoglienza (a tutti i livelli di governo e coinvolgendo tutti gli attori dell'integrazione).

In linea con i documenti internazionali, a livello nazionale, il *Piano nazionale d'integrazione dei titolari di protezione internazionale*, elaborato nel 2017 dal Tavolo di Coordinamento Nazionale collocato presso il Ministero dell'Interno, si propone come documento di indirizzo per coordinare le iniziative e le azioni rivolte ai titolari di protezione internazionale in Italia.

Nel territorio italiano è inoltre prevista la sottoscrizione dell'Accordo di integrazione tra lo straniero e lo stato, rivolto agli stranieri con più di 16 anni che fanno ingresso in Italia per la prima volta e che richiedono un permesso di soggiorno non inferiore alla durata di un anno. L'accordo è costruito su un sistema di crediti che il migrante dovrà conseguire impegnandosi ad acquisire determinate conoscenze, come la lingua italiana e i principi fondamentali della cultura civica in Italia, pena la perdita del permesso di soggiorno. Lo Stato, si impegna di contro a fornire gli strumenti per il raggiungimento di questi obiettivi (Ministero dell'Interno, 2012). Le proposte fin qui evidenziate non sono esenti da criticità nel promuovere azioni e programmi che si traducano in reali processi di inclusione in contesti caratterizzati da particolari condizioni di vulnerabilità ed eterogeneità (Zoletto, 2012). Accanto a queste, anche gli interventi formativi rivolti ai soggetti migranti hanno bisogno di essere valutati attentamente e richiedono l'applicazione di metodologie e strategie di insegnamento flessibili e rispondenti ai bisogni specifici di ogni apprendente, al fine di attivare quel processo in cui riflessione e azione sollecitano nuovi possibili scenari di progettazione (Borri et al., 2014; Strongoli, 2019).

La spinta motivazionale (Tarantino, 2008) che coinvolge il soggetto nell'affrontare questa sfida diviene quindi elemento essenziale per rilevare i bisogni e i desideri atti a favorirne il suo coinvolgimento attivo, in prospettiva di empowerment (Zimmerman, 2000). Sviluppi recenti nel campo di studi della glottodidattica, trovano nella "educazione linguistica interculturale" i legami che intercorrono tra apprendimento linguistico e dimensione identitaria dei soggetti (Borghetti, 2016).

Fondamentale, in questa prospettiva, è il ruolo che il linguaggio assume nei processi di ricostruzione identitaria dei soggetti in formazione a cui si riconosce non tanto la capacità di adattamento ma quella di trasformazione (Mezirow, 1997; 2000). L'educazione linguistica interculturale individua come obiettivo da perseguire tramite l'insegnamento di una lingua lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale (CCI) ossia l'abilità di comunicare aprendosi alle differenze, di mediare tra membri di gruppi sociali diversi e di mettere in discussione ciò che viene dato per scontato nel proprio gruppo e ambiente culturale (Byram, 1997; Borghetti, 2018; Portera, 2019).

Gli elementi di novità che scaturiscono da questo filone di indagine derivano dal dialogo instaurato con la pedagogia critica (Freire, 1973; Giroux, 1983). La pedagogia, in questa occasione, ha offerto alla glottodidattica l'opportunità di produrre una riflessione più profonda sulle finalità educative interculturali dell'apprendimento linguistico, come anche sostenuto da diversi studi multidisciplinari (Peirce, 1995; Peirce, Toohey, 2011; Barkhuizen et al., 2012).

Nel complesso, l'apprendimento linguistico ha la finalità di formare gli individui promuovendone un pensiero critico, necessario ad incidere verso una problematizzazione della realtà, sul loro senso di appartenenza e di cittadinanza in un determinato Paese (Martin, Feng, 2006) e contribuire alla loro partecipazione attiva e consapevole, verso la costruzione di una società realmente democratica (Dewey, 1916). L'apprendimento della L2 si configura quindi come parte imprescindibile di un percorso di inclusione più complesso, atto al superamento della condizione di disordine esistenziale che il soggetto migrante vive dall'arrivo nella società di accoglienza.

La proposta che il progetto *Conoscenze* ha voluto affrontare con soluzioni sperimentali, si concentra su due tematiche rilevanti, considerate problematiche sia a livello istituzionale sia sul piano sociale. La prima, è relativa alla scarsa motivazione dei destinatari alla frequenza di percorsi formativi linguistici (per motivazioni legate alla mobilità sul territorio, ai carichi familiari, alla lunghezza dei percorsi formativi, alla scarsa motivazione nel superare l'ostacolo linguistico), la seconda, concerne la difficoltà di far interagire in maniera costruttiva, non conflittuale e con approccio interculturale la comunità autoctona con quella straniera.

Con questi scopi, l'idea progettuale di *Conoscenze*, in linea con il piano europeo e nazionale, ha avuto l'obiettivo di promuovere percorsi di apprendimento della lingua L2 in grado di favorire una reale integrazione sociale, verso lo sviluppo di un senso di appartenenza e un dialogo interculturale basato su azioni di impegno e responsabilità reciproca da parte dei differenti soggetti coinvolti.

Il progetto FAMI *Conoscenze*

Il progetto *Conoscenze*, finanziato dal Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI) (1) e coordinato da Cefal Emilia-Romagna ha preso avvio nel luglio 2019, con una conclusione prevista per giugno 2021, in seguito prorogata a dicembre 2021 a causa della emergenza pandemica da Covid-19.

Conoscenze si inserisce all'interno di un territorio, quello emiliano-romagnolo, da sempre particolarmente impegnato nel delineare strategie d'azione e politiche finalizzate all'integrazione dei migranti e a favorire un efficace sistema di interventi e servizi sul territorio. La regione Emilia-Romagna mostra una costanza nella realizzazione degli obiettivi concordati a livello nazionale, attraverso la partecipazione al Tavolo di coordinamento per i flussi non programmati e attivando il Coordinamento politico tra la Regione e gli enti locali titolari di progetti SAI (Sistema di Accoglienza e Integrazione) dedicati a richiedenti asilo e rifugiati, mirando alla promozione di un modello di accoglienza diffuso in strutture di piccole e medie dimensioni e una distribuzione omogenea nei diversi territori (Regione Emilia-Romagna, 2021).

Inoltre, con la Delibera n. 812 del 2019 della Giunta regionale, la regione ha sottoscritto con Anci Emilia-Romagna un accordo di collaborazione definito "Emilia-Romagna Terra d'Asilo" con lo scopo di qualificare le azioni relative al sistema di accoglienza e integrazione della regione. Il territorio bolognese allo stesso modo è, da tempo, coinvolto attivamente in politiche inclusive, dove la migrazione internazionale era presente nel quadro di interventi comunali già a partire dagli anni '90, in netto anticipo rispetto alle altre realtà del territorio nazionale. Nel "Piano integrato degli interventi in materia di inserimento lavorativo e di integrazione sociale dei migranti 2014-2020" la Regione Emilia-Romagna analizza le problematiche salienti della convivenza in regione di una grande varietà di lingue e culture (circa 170), e, in particolare, mira a rintracciare una "coesione sociale attraverso la valorizzazione del capitale sociale, delle competenze ed abilità delle persone straniere" (p.31).

La proposta progettuale *Conoscenze* si fonda sulla considerazione che la mancata conoscenza della lingua seconda abbia un forte impatto sulla possibilità di costruire percorsi e progettualità individuali, sul senso di appartenenza a un territorio, ma anche sul dialogo con le comunità, acuendo la separazione tra culture, la paura della diversità, come anche le forme di stereotipizzazione dello straniero. L'integrazione è un processo dialogico in continuo mutamento, che ha bisogno di occasioni di condivisione, di collaborazione, di conoscenza e di dialogo.

L'intento del progetto è stato quello di contribuire ad affrontare le problematiche emerse in precedenti esperienze finalizzate all'integrazione e rintracciare, nella formazione linguistica, occasioni di incontro e di costruzione di legami sociali duraturi, di condivisione e aiuto reciproco, di partecipazione e cooperazione alla costruzione di nuove forme di cittadinanza attiva. L'integrazione viene, dunque, figurata come un luogo di incontro tra chi ha cercato protezione in Italia e la sua comunità di accoglienza.

Al progetto ha preso parte una ricca partnership a cui è stata affidata la realizzazione diretta delle attività previste nei diversi territori di competenza (2). Per le attività specifiche e trasversali ai distretti, Fondazione Gualandi ha gestito le attività rivolte a

cittadini non udenti, il Consorzio L'Arcolaio ha organizzato la piattaforma online in modalità Moodle per la FAD (Formazione a Distanza) e l'Unità Mobile di Alfabetizzazione, Cefal ha sviluppato gli strumenti didattici, l'Università di Bologna ha gestito la ricerca-azione trasversale alle attività di progetto attraverso l'implementazione e il monitoraggio del Dossier *Conoscenze* e i laboratori di Teatro dell'Oppresso. Il progetto *Conoscenze* ha operato in un'ottica di forte complementarità con le azioni del progetto FAMI regionale (3), proponendo percorsi rivolti a cittadini migranti, con attenzione dedicata a particolari tipologie di vulnerabilità (4), adottando metodologie che avessero una ricaduta diretta sui partecipanti rispetto all'acquisizione di competenze linguistiche, ma che al contempo hanno previsto l'intervento e la partecipazione di tutta la comunità in processi di interazione, socializzazione e costruzione di legami sociali.

In particolare, a partire da percorsi strutturati di apprendimento della lingua italiana e attivando un processo dialogante che aspira al cambiamento reciproco, il progetto ha promosso un approccio trasformativo finalizzato all'implementazione di reti sociali, alla facilitazione di un clima inclusivo, a contrastare fenomeni di stereotipizzazione.

Sulla base delle problematiche rilevate dagli enti coinvolti nel contesto territoriale della Città Metropolitana di Bologna che, come già osservato, si caratterizzano per la scarsa motivazione alla frequenza di percorsi linguistici e la difficoltà di occasioni di interazione tra migranti ed autoctoni, gli obiettivi che il progetto *Conoscenze* ha perseguito sono stati:

- per i destinatari diretti (cittadine/i di Paesi terzi), la strutturazione di una rete in grado di adeguare l'offerta formativa alle reali esigenze di ciascuno; in termini logistici, comprendendo, ad esempio, interventi di formazione linguistica di prossimità e ponendo attenzione alle caratteristiche specifiche dell'utenza coinvolta (in base al genere, al tipo di vulnerabilità, al percorso professionale);
- per i destinatari indiretti (operatori di servizi pubblici e privati che, a vario titolo, interagiscono con la popolazione migrante, associazioni, enti che erogano formazione linguistica, cittadinanza) l'obiettivo è stato quello di provvedere alla strutturazione di percorsi linguistici condivisi tra strutture formali, non formali e informali, oltre che alla predisposizione di strumenti didattici specialistici per l'insegnamento dell'italiano L2.

Attività proposte dal progetto *Conoscenze*

Le attività proposte con il progetto *Conoscenze* sono state implementate attraverso l'aggancio ai bisogni, agli interessi e alle esperienze dei soggetti, coinvolgendo gli apprendenti con strumenti e materiali diversificati, presentando un equilibrio fra ciò che è noto e ciò che è nuovo, garantendo una sempre maggiore consapevolezza ed autonomia dell'apprendente.

Il progetto ha proposto 153 attività centrate sull'erogazione diretta di percorsi linguistici (italiano L2), oltre ad attività laboratoriali e di interazione con il territorio metropolitano e coinvolgendo un totale di 831 soggetti migranti (381 persone in più rispetto alle 450 previste dal progetto), alcuni dei quali hanno partecipato a più percorsi attivati dal progetto. I partecipanti sono stati sia giovani sia adulti, residenti o domiciliati nel territorio metropolitano di Bologna, in possesso di regolare permesso di soggiorno e in un range di età tra i 13 e i 65 anni, di cui 422 donne e 409 uomini. Particolare attenzione è stata

dedicata alle categorie maggiormente vulnerabili: analfabeti o scarsamente scolarizzati, donne, minori non accompagnati, minori a rischio di esclusione, vittime di tratta, richiedenti asilo. Il progetto ha raggiunto 61 differenti nazionalità di provenienza, proporzionali alle presenze sul territorio provinciale. È stata rilevata una prevalenza di cittadini provenienti da Marocco, Nigeria, Pakistan, Bangladesh, Albania e Tunisia.

È stato previsto inoltre il coinvolgimento di cittadini italiani nelle attività di Tandem linguistici e nei laboratori esperienziali e di pedagogia di cantiere; gli operatori dell'accoglienza, della formazione, dell'orientamento e i volontari delle associazioni che si occupano di migranti, sono stati coinvolti nella trasversale ricerca-azione partecipata condotta dall'Università di Bologna, ed ai quali è stata destinata la diffusione degli strumenti didattici prodotti.

A loro oltre che ai destinatari diretti delle azioni è rivolto il Dossier *Conoscenze*, che raccoglie tutte le esperienze e le attività di progetto realizzate dall'apprendente, finalizzato a documentare il livello di competenza raggiunto e le esperienze interculturali vissute. Nello specifico, le attività svolte dai differenti partner del progetto sono state le seguenti:

1. laboratori condotti dall'Università di Bologna con strumenti e tecniche del Teatro dell'Oppresso come forma di coscientizzazione ed empowerment del migrante verso l'apprendimento della nuova lingua;
2. Tandem linguistici e percorsi "di condominio", attivati come veicolo di interazione e dialogo di comunità;
3. Percorsi di integrazione linguistica e sociale di prossimità, organizzati in percorsi formativi di L2 rivolti a badanti, realizzati nei luoghi di maggiore aggregazione e ritrovo (ad esempio parchi pubblici);
4. Percorsi di Unità Mobile di alfabetizzazione attrezzata con materiali didattici e strumenti digitali e l'implementazione di una piattaforma online di formazione Moodle che rispetta i requisiti FAD (Formazione a Distanza);
5. Percorsi di pedagogia di Cantiere, previsti per incentivare l'acquisizione linguistica e forme di cittadinanza attiva, tramite attività concrete di recupero e valorizzazione di un bene comune;
6. Percorsi di lingua e sicurezza sul lavoro, realizzati attraverso laboratori esperienziali e attività formative sui linguaggi professionali propri di settori e profili lavorativi specifici;
7. Percorsi di formazione linguistica per persone in condizione di vulnerabilità specifica, distinti in corsi pre Alfa 1 e Alfa 1 per analfabeti o scarsamente alfabetizzati, preliminari al proseguimento del percorso nei CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) e un corso di lingua per cittadini stranieri sordi;
8. Creazione di strumenti didattici, ossia l'ideazione, la realizzazione e la diffusione di 4 numeri tematici del gioco didattico per l'apprendimento dell'italiano L2 I.D.E.A. - Interazioni Dialogiche e Affini (5).

Come rilevato dal monitoraggio svolto trimestralmente dai partner del progetto, le limitazioni derivanti dalla normativa per il contenimento della diffusione della pandemia da Covid-19 hanno indotto ad optare per l'erogazione di più della metà dei percorsi (ad

esclusione dei percorsi di condominio e dei tandem linguistici) in modalità online, adottando strumenti da remoto (piattaforma Meet) ed applicazioni software di didattica online, nonché di comunicazione telematica per l'organizzazione ed il monitoraggio delle presenze, quali chat di gruppo, posta elettronica, il tutto supportato da un attento tutoraggio organizzativo e d'aula: il buon livello di partecipazione degli iscritti, infatti, è stato garantito da un costante monitoraggio della classe. L'eventuale carenza di competenze informatiche e tecnologiche dei partecipanti è stata colmata attraverso la predisposizione di materiale informativo, guide illustrate e tutorial volti a indirizzare i beneficiari ad un corretto e consapevole utilizzo dei dispositivi elettronici necessari allo svolgimento di attività a distanza. I tutor hanno implementato inoltre una costante comunicazione individuale con i partecipanti per sostenere la fruizione telematica, incentivare le presenze ed intervenire tempestivamente per risolvere le criticità. Tali accorgimenti hanno determinato, nonostante fosse un periodo molto complicato per l'erogazione di percorsi linguistici rivolti ad utenza vulnerabile, un accesso importante in termini numerici agli incontri. Le attività realizzate da remoto sono state 79, ulteriori 11 in didattica mista.

Ricerca-azione e metodologia trasversale al progetto *Conoscenze*

Mediante l'approccio della ricerca-azione partecipativa (Greenwood & Levin, 2007; Orefice, 2006), è stata avviata un'indagine trasversale al progetto *Conoscenze* con l'obiettivo di promuovere l'empowerment dei soggetti migranti e degli insegnanti/formatori coinvolti dal progetto tramite l'emersione delle loro risorse e capacità.

Le strategie operative si sono basate sul metodo dialogico – attraverso osservazioni delle attività svolte, l'implementazione di laboratori di Teatro per l'Oppresso (Boal, 1974) e la realizzazione di focus group con i formatori impegnati nelle attività progettuali – che hanno permesso di sviluppare una ricerca “con” piuttosto che “su” gli attori coinvolti, tramite la costruzione di un sapere collettivo e condiviso. L'approccio della ricerca-azione partecipativa pone al centro della sua indagine il cambiamento nei soggetti e nei sistemi sociali, adottando un metodo collaborativo tra saperi e ciclico tra ricerca, azione e riflessione.

La ricerca-azione all'interno del progetto *Conoscenze* ha avuto inoltre lo scopo di indagare l'efficacia dello strumento Dossier *Conoscenze*, implementato dal team di ricerca dell'Università di Bologna e utilizzato dagli insegnanti e dai formatori all'interno dei percorsi di apprendimento dell'italiano L2 attivati dai partner di progetto, con la specifica finalità di supportare i cittadini migranti in un processo formativo capace di restituire consapevolezza delle proprie capacità e risorse, di potenziamento della loro autonomia e progettualità esistenziale nel nuovo contesto di vita.

Nel raggiungimento del duplice obiettivo di creare forme di partecipazione attiva di soggetti autoctoni e migranti, si è ritenuto indispensabile promuovere gli aspetti motivazionali e gli elementi interculturali che generano nuove forme di apprendimento in chiave trasformativa e collaborativa. Sul piano epistemologico, si fa riferimento a ciò che Freire (1968) ha definito “coscientizzazione”, ovvero quel processo di trasformazione della

realtà socio-culturale che avviene tramite l'elaborazione di strumenti di interpretazione e consapevolezza individuale dei contesti sociali in chiave critica, agendo sulla realtà stessa.

La ricerca-azione si è mossa all'interno di contesti formali e non formali, quali le cooperative e le associazioni coinvolte, alcune realtà del terzo settore, centri di formazione professionale, in dialogo con la rete territoriale di riferimento. Tale peculiarità ha consentito di incoraggiare una continuità progettuale e di intenti promossi dai percorsi di integrazione già proposti dalla rete del SAI (Sistema di Accoglienza e Integrazione), che possono definirsi a "doppio binario", cioè in grado di coinvolgere da protagonisti al tempo stesso sia i richiedenti e titolari di protezione internazionale, sia i differenti contesti e servizi educativi, sociali e culturali in cui l'inserimento della persona si sviluppa.

Lo studio, inoltre, si è basato su un approccio interdisciplinare all'approfondimento del fenomeno poiché ha previsto il confronto tra differenti campi del sapere: psico-pedagogico, linguistico e glottodidattico, socio-antropologico, storico e geopolitico, oltre al confronto con la normativa nazionale e internazionale di riferimento.

Tale aspetto ha condotto a individuare nuove direzioni di indagine per la ricerca pedagogica, esplorando su più fronti di osservazione e con un approccio intersezionale il fenomeno migratorio, ponendo uno sguardo attento alle nuove figure professionali coinvolte nella filiera dei servizi socio-educativi dedicati all'accoglienza e all'inclusione dei migranti, quali il SAI, i CAS (Centri di Accoglienza Straordinaria), le comunità e i progetti per minori stranieri non accompagnati, i CPIA, e gli enti di formazione professionale.

Questi ambienti, seguendo l'idea di un approccio di sistema territoriale integrato, hanno una finalità di formazione continua (Lifelong Learning), non solo per i beneficiari coinvolti nei progetti, ma anche nei confronti delle figure professionali che vi operano, dei servizi con cui collaborano e di tutta la collettività.

Lo strumento Dossier *Conoscenze* e i risultati emersi

La prima annualità di attività del progetto (2019) ha previsto, trasversalmente alle azioni, la messa a punto da parte del gruppo di ricerca dell'Università di Bologna di uno strumento denominato *Dossier Conoscenze* destinato ai formatori direttamente coinvolti nelle diverse attività del progetto.

Lo strumento, realizzato sul modello del Portfolio Europeo delle Lingue (PEL) e nato per raccogliere tutte le esperienze e le attività realizzate dall'apprendente nel progetto FAMI *Conoscenze*, è stato finalizzato con l'intento di documentare il livello di competenza linguistica raggiunto e le esperienze interculturali vissute dagli apprendenti, ponendo quindi particolare attenzione a due aspetti della esperienza linguistica dei migranti: il processo di apprendimento e la comprensione della dinamica interculturale. La finalità trasversale e a lungo termine è stata quella di realizzare uno strumento che costituisse un dispositivo di supporto didattico utile ai formatori e ai docenti, come guida per rilevare le competenze descritte, osservare gli apprendimenti acquisiti dai soggetti nel loro percorso formativo e quelle da promuovere e incentivare. Nella sua versione attuale non è previsto che sia "auto-portante", cioè funzionale alla auto compilazione e aggiornamento da parte dello studente.

Il Dossier si compone di 11 schede, contenenti: 1. Informazioni personali; 2. Esperienze lavorative; 3. Istruzione e formazione; 4. Attività relative al progetto *Conoscenze*; 5. Competenze linguistiche; 6. Competenze di base; 7. Competenze personali; 8. Competenze sociali; 9. Meta-competenze; 10. Prove delle attività svolte nel progetto *Conoscenze*; 11. Allegati e informazioni aggiuntive. Parallelamente alle azioni, il Dossier è stato redatto dai formatori relativamente alle attività proposte ed effettivamente svolte dall'apprendente. A tale scopo il Dossier è stato pensato per una compilazione in forma digitale, funzionale alla possibilità di poter aggiungere all'interno di un unico Dossier le informazioni relative a più attività del progetto *Conoscenze* svolte dal migrante e monitorarne così il suo processo di apprendimento. Alcune schede del Dossier sono previste per essere compilate a cura del formatore/operatore insieme al migrante, se la tipologia e la durata dell'attività lo consentono. È stato quindi valutato di volta in volta dal formatore se inserire la compilazione e l'utilizzo del Dossier in momenti specifici di didattica frontale o creare momenti laboratoriali funzionali all'apprendimento di alcune delle specifiche competenze descritte.

Tale flessibilità di utilizzo ha una duplice finalità: quella di rendere il Dossier uno strumento di supporto al formatore per cogliere gli elementi utili allo sviluppo delle competenze descritte e quello di far maturare all'apprendente la motivazione verso il percorso formativo proposto e la consapevolezza dei livelli di apprendimento acquisiti.

Le rilevazioni raccolte e il monitoraggio condotto attraverso l'osservazione di alcune lezioni e incontri laboratoriali attivati dal progetto, focus group, momenti di confronto con formatori e interlocutori privilegiati hanno permesso di riconsiderare alcuni aspetti dello strumento prevedendo revisioni e adattamenti in itinere per renderlo fruibile successivamente anche in altri contesti progettuali. In particolare, dai riscontri ricevuti dai formatori, è emerso come la maggior parte di loro abbia compilato lo strumento con una finalità valutativa a fine attività e solo alcuni lo hanno utilizzato come dispositivo didattico con gli studenti stessi, durante, ad esempio, alcuni laboratori di scrittura creativa.

La maggior parte dei formatori ha ritenuto che lo strumento fosse rispondente alle finalità promosse all'interno del progetto *Conoscenze*.

Nello specifico, è stata rilevata l'utilità in un'ottica di raccordo di percorsi simultanei o ravvicinati nel tempo, così da mettere in luce e promuovere una riflessione sulla diversità delle valutazioni dei docenti e le variabili legate ai contesti, alle motivazioni e alle situazioni soggettive del momento vissuto dai migranti coinvolti nelle attività.

Inoltre, è stato segnalato come punto di forza del Dossier quello di agevolare la programmazione delle attività in funzione di una didattica per competenze, risultando uno strumento pratico di restituzione dei risultati raccolti. Il Dossier, come sottolineato da un formatore, concilia aspetti di rilevazione standard con la possibilità di aggiungere annotazioni specifiche per singola attività.

Alcune considerazioni dei formatori sono state raccolte relativamente alle criticità avvertite nell'utilizzo del Dossier e in merito alla sua struttura, come anche a eventuali elementi da perfezionare. In particolare, alcuni docenti riportano che in alcuni percorsi – della durata di 20 ore concentrate in pochi incontri e in maggioranza erogati da remoto – il Dossier si è mostrato uno strumento ricco di input, ma non tutti esplorabili nel tempo a

disposizione e quindi non sempre utilizzabile in tutte le sue parti. Viene rilevato invece come nei percorsi più ampi abbia permesso di esplorare nel dettaglio le competenze raggiunte e quelle su cui sarebbe necessario un ulteriore approfondimento. In merito, un docente aggiunge che in un percorso lungo, che si sviluppa nell'arco di almeno 3-6 mesi, potrebbe essere uno strumento utile per i formatori con lo scopo di osservare in itinere quanta attenzione viene posta nelle diverse aree di competenza e di uso della lingua e quindi funzionale a riadattare i propri interventi durante il percorso. In questo caso il Dossier si presenta come uno strumento di riflessione per i formatori e invita a focalizzare al meglio gli interventi specifici per ogni singolo apprendente. Molti docenti hanno lavorato nell'ambito del progetto *Conoscenze da remoto*, attraverso lezioni erogate sulla piattaforma Google Meet e valutando il percorso dei migranti basandosi sulla condivisione di compiti e elaborati. Alcuni formatori hanno segnalato che, nonostante all'interno dello strumento Dossier sia presente una sezione dedicata alle competenze informatiche, sia rilevante ampliare questa sezione così da poter fornire un quadro più completo di competenze. Tale esigenza è emersa dalle limitazioni – nel periodo di svolgimento del progetto – causate dall'andamento della crisi sanitaria e, dunque, dalla necessità di erogare le attività a distanza, per cui un perfezionamento in questo senso potrebbe favorire un utilizzo ancora più trasversale dello strumento.

Per quanto concerne la possibilità di utilizzare il Dossier anche dopo la fine del progetto, con lo scopo di presentare a contesti scolastici, formativi e lavorativi il percorso svolto dal migrante e mettere in luce il suo background e le competenze apprese attraverso le attività svolte, alcuni docenti hanno ritenuto che possa essere principalmente utile per il passaggio di informazioni ai percorsi di istruzione scolastica (anche per l'indirizzo professionale). È stato inoltre rilevato come lo strumento appaia ben pensato e strutturato per offrire una panoramica completa, immediata e facilmente fruibile di ogni attività svolta dal migrante nell'ambito del progetto e delle competenze linguistiche, di base, personali, sociali acquisite, rendendolo un ottimo portfolio per l'inserimento dell'interessato in altri contesti.

Lo strumento, quindi, si mostra prevalentemente utile per fare dialogare i docenti e i formatori, ad esempio per il passaggio delle informazioni tra percorsi scolastici e formativi. Poiché presenta una fotografia di un preciso momento che spesso cambia velocemente, necessita di essere accompagnato da un confronto tra professionisti per esplorarne i contenuti, i significati e individuare le competenze da migliorare e su cui concentrare le proprie azioni didattiche.

Per il migrante, può diventare invece strumento di autovalutazione e consapevolezza dei propri punti di forza e di fragilità, delle competenze acquisite e viceversa degli ambiti in cui è stata valutata una criticità, ma sempre utilizzato in un contesto di formazione e accompagnamento alla lettura, in vista di un miglioramento. I formatori inoltre segnalano che per essere rilasciato al migrante per una rilevanza esterna (es. contesti lavorativi) dovrebbe essere semplificato e riadattato per tale scopo o potrebbe essere utilizzato in queste situazioni per presentare le competenze apprese dal migrante, ma solo a seguito di un primo colloquio conoscitivo con il soggetto coinvolto, con la funzione di portfolio integrativo di approfondimento.

Conclusioni

Mediante il progetto e le attività svolte è stato previsto di stimolare ed accrescere gli aspetti motivazionali relativi all'apprendimento della lingua come veicolo di inclusione e partecipazione sociale. Sviluppare la consapevolezza degli attori sociali prevede un effetto diretto sui singoli soggetti e sullo sviluppo della comunità nel medio e lungo periodo, in termini di inserimento lavorativo e di integrazione sociale, incrementando le possibilità di incontro tra autoctoni e migranti in contesti sociali formali, informali e non formali.

L'apprendimento di competenze linguistiche in un contesto formativo ed esperienziale capace di agevolare il confronto, lo scambio, la condivisione solidale di un comune vissuto, ha consentito ai partecipanti di sperimentare un processo di acquisizione non solo della padronanza della lingua, ma anche delle capacità sociali. Le attività e gli incontri laboratoriali sono stati strutturati per incentivare il confronto critico tra i/le partecipanti e per promuovere il percorso di "coscientizzazione" (Freire, 1973) della conoscenza della lingua come veicolo di autonomia e protagonismo. Per di più, il coinvolgimento attivo dei soggetti autoctoni rappresenta la via preferenziale verso la costruzione di una società capace di tessere legami sociali e nuove forme di dialogo interculturale.

L'attività svolta dalla ricerca-azione, confluita nella realizzazione del Dossier, ha contribuito al raggiungimento di alcuni risultati rilevanti per il progetto *Conoscenze*, come la vincita del "Label europeo delle lingue 2020" in ambito VET (Vocational Education and Training) nel settore della formazione professionale, gestito dall'Agenzia nazionale Erasmus+ e INAPP. Il Label europeo delle lingue è un riconoscimento europeo di qualità attribuito ai progetti che si distinguono per innovatività e pratiche efficaci nella didattica delle lingue. L'intento è quindi quello di proseguire il lavoro di adattamento e utilizzo dello strumento per nuove collaborazioni, finalità di ricerca e azioni progettuali.

Note

- (1) Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI), Obiettivo Specifico 2. Integrazione / Migrazione legale - Obiettivo nazionale ON 2 - Integrazione - lett. h) Formazione civico linguistica - Servizi sperimentali di formazione linguistica 2018-2021.
- (2) Nello specifico: Cefal con il ruolo di coordinamento generale, Cefal e Consorzio L'Arcolaio responsabili per le attività realizzate sui territori di Bologna, Distretto di San Lazzaro, Unione Terre d'Acqua e Unione dei Comuni dell'Appennino bolognese; Lai-momo responsabile per le attività realizzate nei Distretti Reno Galliera e Lavino-Samoggia, SolcoProssimo responsabile per le attività realizzate nel territorio del Nuovo Circondario Imolese.
- (3) Prog-2478 – FinC Futuro In Corso 2 (2018-2021).
- (4) Le particolari tipologie di vulnerabilità a cui il Ministero fa riferimento sono le seguenti: Minore; Minore straniero non accompagnato; Disabile; Anziano; Donna in stato di gravidanza; Genitore single con figlio/i minori a seguito; Vittima di tratta degli esseri umani; Persona affetta da gravi malattie o da disturbi mentali; Persona che ha subito torture, stupri o altre forme gravi di violenza psicologica, fisica o sessuale; Analfabeta.
- (5) Strumento elaborato precedentemente da Cefal con il progetto LINC - FEI 2013 Azione 1.

Bibliografia

- Abdallah Pretceille, M. (1983). Pédagogie Interculturelle. Bilan et perspective, L'Interculturel en éducation et sciences humaines. *Publications Université Toulouse Le Mirail*, Toulouse, 25-32.
- Barkhuizen, G., Benson, P., Bodycott, P., Brown, J. (2012). Study abroad and the development of second language identities. *Applied linguistics review*, 3(1), 173-193. <https://doi.org/10.1515/applirev-2012-0008>
- Boal, A. (1974 [1979]). *Theatre of the oppressed*. London: Pluto Press.
- Borghetti, C. (2016). *Educazione linguistica interculturale. Origini, modelli, sviluppi recenti*. Bologna: Caissa Italia.
- Borghetti, C. (2018). Studiare l'apprendimento linguistico interculturale come pratica discorsiva e interazionale. *Studi e Ricerche*, 13, 413-428. Doi: <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/025>
- Borri, A., Minuz, F., Rocca, L., Sola, C. (2014). *Italiano L2 in contesti migratori*. Torino: Loescher.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cambi, F. (2001). *Intercultura. Fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Cohen-Émérique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 71-91. <https://doi.org/10.7202/032248ar>
- Council of Europe (2014). *Developing intercultural competence through education*, Pestalozzi series No. 3, Strasbourg: Council of Europe Publishing. Disponibile in: <https://rm.coe.int/developing-interculturalenfr/16808ce258>
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demetrio, D., Favaro, G., (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale: bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education* (trad. it. *Democrazia e educazione*, 1949), Firenze: La Nuova Italia.
- Diadori, P., Palermo, M., Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'Italiano L2*. Perugia: Guerra.
- European Commission (2016). *Action Plan on the integration of third country nationals*. Bruxelles: European Communities. Disponibile in: www.ec.europa.eu.
- European Commission (2020). *Action Plan on Integration and Inclusion 2021-2027*. Bruxelles: European Communities. Disponibile in: www.ec.europa.eu.
- European Commission (2020). *New Pact on Migration and Asylum*. Bruxelles: European Communities. Disponibile in: www.ec.europa.eu.
- Freire, P. (1973). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Giroux, H.A. (1983). *Critical Theory and Educational Practice*. Geelong, AUS: Deakin University.
- Greenwood, D., Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research*. New York: SAGE Publications.
- Martin, S., Feng, A. (2006). *The construction of citizenship and national building: the Singapore case*. In G., Alfred, M. Byram, & M. Fleming, (a cura di), *Education for intercultural citizenship: concepts and comparisons* (pp.47-66). Clevedon: Multilingual matters.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Dimensions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-13. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>

- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministero dell'Interno (2012). *Accordo di integrazione per lo straniero che richiede il permesso di soggiorno*. Disponibile in: <https://www.interno.gov.it/>
- Ministero dell'Interno (a cura di) (2017). *Piano Nazionale di Integrazione dei titolari di protezione internazionale. Tavolo di coordinamento nazionale*. Disponibile in: <https://www.interno.gov.it/it>
- Orefice, P. (2006). *La ricerca azione partecipativa. Teorie e pratiche*. Napoli: Liguori.
- Peirce, B. N. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9-31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- Peirce, B. N., Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44, 412-446. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- Portera, A. (2013). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale e della mediazione*. Milano: Franco Angeli.
- Portera, A., Grant, C.A. (a cura di) (2017). *Intercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the Global World*. Newcastle upon Tyne, UK Cambridge: Scholars Publishing.
- Regione Emilia-Romagna. Piano integrato degli interventi in materia di inserimento lavorativo e di integrazione sociale dei migranti 2014-2020. Disponibile in: <http://sitiarcheologici.integrazionemigranti.gov.it>
- Regione Emilia-Romagna (2021). *L'immigrazione straniera in Emilia-Romagna*. Disponibile in: <https://sociale.regione.emilia-romagna.it/>
- Reggio, P., Santerini, M. (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Silva, E., Menezes, I., (2016). Art Education for Citizenship: Augusto Boal's Theater of the Oppressed as a Method for Democratic Empowerment. *Journal of Social Science Education*, 15(4), 40-49. [10.2390/jsse-v15-i4-1507](https://doi.org/10.2390/jsse-v15-i4-1507)
- Strongoli, R. (2019). Quando gli spazi educano. Ambienti di apprendimento per una didattica all'aperto. *Pedagogia Oggi*, 1, 431-444. [10.7346/PO-012019-29](https://doi.org/10.7346/PO-012019-29)
- Tarantino, A. (2008). Il ruolo della motivazione nell'apprendimento dell'italiano LS da parte di adulti. *Bollettino Itals*, n.27. Disponibile in: <https://www.itals.it/il-ruolo-della-motivazione-nellapprendimento-dellitaliano-ls-da-parte-di-adulti-una-ricerca-azione-0>.
- UNESCO (2013). *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*. Paris: UNESCO. Disponibile in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>
- Zimmerman, M.A. (2000). *Empowerment Theory. Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis*. In J. Rappaport, & E. Seidman (a cura di), *Handbook of Community Psychology*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.