



Fondo europeo per l'integrazione di cittadini di paesi terzi



PROGETTO
PETRARCA(3)

PIANO REGIONALE PER LA FORMAZIONE
CIVICO LINGUISTICA DEI CITTADINI
DI PAESI TERZI

La Formazione Formatori Italiano L2

***Esperienze significative e materiali
didattici innovativi***



**Petrarca3 Area Formazione Formatori
Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte**

Direttore Generale Fabrizio Manca

Partecipanti Gruppo di lavoro

Dirigente Ufficio V Tecla Rivero

Comitato Tecnico Didattico M. Rosaria Roberti
Roberto Urbano
Paul Micheletti (con funzione di segreteria didattica)

Comitato Scientifico Fabia Gatti
Cristina Onesti
Patrizia Rickler

Segreteria Amministrativa Angelo Orlando I.I.S. Q. Sella di Biella
Dirigente scolastico Cesare Molinari

9 Formatori Gruppi di studio territoriali

Riccardo Alisio
Maria Rosa Amich
Michela Borio
Danilo Chiabrando
Rocco De Paolis
Piergiacomo Di Cato
Marilena Fonsatti
Silvia Maoli
Daniela Zanolchio

Partecipanti Gruppi di studio territoriali

Allioni Margherita, Amelotti Donata, Amilcare Riccardo, Andana Alessia, Anselmi Vincenza, Armellin Andrea, Araldi Silvia, Bar Enza, Barbero Tiziana, Basso Laura, Beccaria Simona, Bellino Maria Rosa, Bergomi Laura, Berini Barbara, Bianchi Sara, Bodanza Angela, Moffetta Enrica, Boscarelli Matteo, Buscamì Sfora, Cadoni Silvia, Calabrese Teresa, Campi Margherita, Canelli Silvia, Capovilla Marisa, Cappa Daniela, Caracciolo Silvana, Casarin Anna, Cervelliera Maria Rosaria, Ciari Nicoletta, Cicinelli Marina, Cippa Daniela, Clemente Germano, Clemente Rosa Maria, Colacci Maria, Costamagna Laura, Dagna Daniela, Data Eleonora, De Luca Costanza, De Maria Giovanna, Debbia Marinella, Del Fabbro Mariagrazia, Dellavedova Roberto, Diaceri Maddalena, Dibenedetto Giovanni, Draifi Fatima Zagara, Fabrizio Carmelina, Fazzari Giuseppe, Fergola Francesca, Ferrarese Maria Rosa, Ferrari Alessandra, Ferrari Maria G., Ferrarsi Maria Paola, Ferrero Laura, Figliolino Melania, Fontana Guido, Franchini Mariarosa, Frontiera Giulietta, Fulcheri Giovanna, Gallo Patrizia, Gallucci Anna, Garberi Bruna, Geiger Vivian Rejane, Gherone Simona, Giovale Marta, Giusti Maria Silvia, Graglia Patrizia, Grandi Maria Piera, Ielmoli Sara, Imbraco Pina, Ivanova Margarita, Lamberti Laura, Lanza Paola, Leuzzi Francesca, Longo Donatella, Malandrino Mario, Mantovani Laura, Marullo Rosi, Massari Violante, Medico Piera, Mercuri Romina, Merlo Paola, Milani Lucia, Milani Jahela, Milillo Gianna, Mori Antonella, Moribondo Lidia, Mosca Pedrò Martina, Nahhas Aicha, Nervo Anna, Nicolin Lorella, Pagliaro Alessandro, Palermo Caterina, Panizza Annamaria, Parola Elena, Pavone Giuseppa, Pelizza Sabrina, Pellegrino Simona, Pellò Marta, Perri Anna Rita, Persico Miriam, Piana Irene, Pitzus Patrizia, Porta Gabriella, Prencipe Giuseppina, Puleio Sebastiano, Puleio Nicolina, Puzzolante Michela, Quasso Claudia, Quercia Tania, Rapetti Enrica, Repetto Francesca, Rinaudo Elisa, Roffino Daniela, Roggero Raffaella, Roggero Annamaria, Saboto Silvia, Sanlorenzo Gabriella, Sansò Simona, Sassone Giorgio, Scarpinato Teresina Maria, Scatamacchia Christian, Sciandra Ivana, Serra Nicol, Simionati Gabriella, Simone Paola, Sticca Marina, Suppa Luigina, Toboga Annamaria, Testa Stefania, Tinti Simona, Tognetti Anna, Valentini Elisa, Valentino Simona, Vaschetto Mariella, Veglia Federica, Viccaro Anna Maria, Vigazzola Barbara, Vullo Vanessa, Zammaretti Miriam

Progetto Petrarca3 - Formazione Formatori

INDICE

5	Premessa a cura della Regione Piemonte
6	Premessa a cura dell'Ufficio Scolastico Regionale – Comitato Tecnico Didattico
9	Premessa a cura del Comitato Tecnico Scientifico – Gruppi di studio territoriali
10	Bassa scolarità – Riflessioni introduttive a cura del Comitato Tecnico Scientifico
13	Didattica personalizzata - Riflessioni introduttive a cura del Comitato Tecnico Scientifico
16	Cittadinanza attiva - Riflessioni introduttive a cura del Comitato Tecnico Scientifico
20	Bassa scolarità - Presentazione dei lavori
22	Didattica Personalizzata - Presentazione lavori
24	Cittadinanza attiva - Presentazione lavori
28	Bassa scolarità - Ricerca azione a cura dei Formatori
35	Didattica personalizzata - Ricerca azione a cura dei Formatori
41	Cittadinanza attiva - Ricerca azione a cura dei Formatori
45	Bassa scolarità - Riferimenti bibliografici
46	Didattica Personalizzata - Riferimenti bibliografici
48	Cittadinanza attiva - Riferimenti bibliografici

Premessa a cura della Regione Piemonte

Il *Piano regionale per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi*, denominato Petrarca 3, finanziato con il Fondo europeo per l'Integrazione dei cittadini dei Paesi terzi, è giunto alla sua conclusione ed ha coinvolto 2423 beneficiari di cui il 69% donne.

La Regione Piemonte e i partner del progetto hanno condiviso e perseguito l'idea che la conoscenza della lingua italiana sia alla base di ogni percorso di integrazione sociale e di convivenza civile, il progetto, infatti, ha realizzato azioni di diverso livello allo scopo di rispondere in modo sempre più appropriato alle necessità dei beneficiari.

I percorsi di apprendimento dell'italiano e dell'educazione civica sono stati affiancati da unità didattiche finalizzate all'orientamento e alla conoscenza del territorio, dei servizi sanitari, sociali, del mondo del lavoro, della cultura attraverso il coinvolgimento in ogni specifico territorio di amministratori locali, realtà dei servizi e del terzo settore.

Al fine di garantire pari opportunità ai cittadini stranieri e capillarità nell'offerta formativa, già a partire dalle precedenti edizioni la Regione Piemonte ha organizzato un sistema di *governance* attraverso lo sviluppo di reti locali che hanno coinvolto diversi attori, pubblici e privati, interessati al tema dell'immigrazione.

I nodi territoriali composti da Prefetture, Province, mondo della scuola, enti pubblici, del privato sociale e dell'associazionismo hanno contribuito alla realizzazione del progetto attraverso l'analisi dei bisogni, l'organizzazione delle proposte formative e l'integrazione con i diversi interventi realizzati livello locale.

Al fine di sostenere i docenti impegnati nei corsi di italiano si è strutturata una sezione di formazione formatori per condividere le riflessioni didattiche e renderle disponibili agli operatori del settore.

Con l'occasione si ringraziano tutti coloro che hanno contribuito alla buona riuscita del progetto e che ancora oggi sono coinvolti nella nuova edizione.

Monica Cerutti
Assessore alle Politiche giovanili, Diritto allo studio universitario,
Cooperazione decentrata internazionale, Pari opportunità, Diritti civili, Immigrazione.

Premessa Area Formazione Formatori a cura del Comitato Tecnico Didattico

A partire dalla seconda edizione del Progetto PETRARCA l'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte è partner del Progetto e si è occupato, in modo particolare, dell'area Formazione Formatori.

L'Ufficio V dell'USR con il suo **Comitato Tecnico Didattico**, che ha costituito la cabina di regia della Formazione Formatori, ha orientato la propria azione ad alcuni scopi principali:

- garantire risposte efficaci ai complessi bisogni di formazione dei docenti e degli operatori;
- promuovere la nascita di "comunità di pratiche e di esperienze";
- elaborare e condividere materiali didattici innovativi, trasferibili sul territorio locale e nazionale e nello stesso tempo adattabili a bisogni specifici.

Lo scopo trasversale della Formazione Formatori ha inteso rivolgere la formazione non solo ai docenti dei Centri Territoriali Permanenti e delle scuole, ma anche a tutti gli operatori che, a vario titolo, si occupano della formazione linguistica dei migranti. I soggetti che erogano tale formazione, infatti, sono molteplici e di diversa estrazione: la scuola, in particolare i CPIA/CTP; le associazioni; i volontari del privato sociale; le agenzie di formazione professionale. La diversa provenienza dei formatori ha, pertanto, prodotto nel tempo metodi di insegnamento e produzione di materiali didattici molto diversi tra loro, spesso non standardizzati e non sempre in linea con le indicazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER).

L'Ufficio Scolastico Regionale ha cercato, quindi, di operare con l'intento di far avvicinare e far colloquiare tra loro tutti gli attori presenti sul territorio nell'ambito dell'insegnamento di Italiano L2 al fine di costruire, anche attraverso un linguaggio comune, una "comunità di pratiche educative". Questa rete, così formata, ha risposto ai bisogni formativi espressi dai docenti e operatori e ha elaborato materiali didattici innovativi, fortemente legati ai contesti d'uso.

Per garantire il raggiungimento di tali obiettivi è occorso da un lato costruire occasioni di formazione che parlassero a tutti i docenti e agli operatori della Regione, dall'altro organizzare momenti di approfondimento legati ai differenti contesti territoriali.

Per questi motivi l'azione formativa è stata articolata attraverso:

- un livello regionale con Seminari di formazione su tematiche relative all'Educazione degli adulti ed in particolare afferenti all'insegnamento dell'Italiano L2;
- un livello locale con la costituzione di Gruppi di Studio territoriali (nelle varie province), ai quali hanno partecipato docenti e operatori del privato sociale.

A livello regionale, quindi, sono stati organizzati Seminari tematici aperti a tutti coloro che nella Regione Piemonte avessero la necessità di approfondire gli aspetti culturali, didattici e metodologici dell'insegnamento dell'Italiano L2. I seminari tematici hanno registrato un'ampia partecipazione e hanno visto interventi di esperti del mondo accademico che, attraverso la presentazione di esperienze significative e di buone pratiche, hanno dato input di riflessione e occasioni di approfondimento ai differenti attori coinvolti, con successive ricadute sulla dimensione territoriale. Gli argomenti trattati nei Seminari sono stati vari: lo stato dell'arte dell'insegnamento L2 agli stranieri adulti in Italia; una panoramica delle diverse esperienze di insegnamento della lingua italiana agli stranieri adulti negli ultimi 20 anni, da quando il fenomeno migratorio ha cominciato a interessare il nostro Paese; il QCER e le certificazioni linguistiche nei contesti migratori; la scolarità debole con esperienze significative di insegnamento della lingua italiana a cittadini migranti; i diversi stili cognitivi degli apprendenti e le conseguenti strategie didattiche da utilizzare; le Linee Guida del MIUR per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione – livelli di competenza A1 e A2 del QCER; gli aspetti riguardanti la Formazione civica e l'Accordo di Integrazione.

A livello territoriale l'azione si è sviluppata, invece, a partire dai nodi territoriali per ciascun provincia attivati già nel Progetto Petrarca 1. I nodi territoriali coinvolgono Provincia, Prefettura, CTP, Enti di Formazione, Comuni, Gestori di Funzioni socio-assistenziali, Centri per l'Impiego, Privato Sociale, Associazioni di Volontariato, Sindacati.

L'Ufficio Scolastico Regionale, quindi, ha costituito dei Gruppi di Studio nei quali sono stati coinvolti docenti dei CTP e delle scuole, docenti degli enti di formazione, volontari, operatori delle associazioni e del privato sociale che realizzano percorsi linguistici per migranti, nell'intento di creare una riflessione e un linguaggio condiviso in relazione all'insegnamento dell'Italiano L2 e di produrre materiale didattico innovativo.

Nel Progetto PETRARCA2 ciascun Gruppo di Studio prevedeva la figura di un coordinatore che aveva anche l'impegno di costruire un metodo di lavoro; nel Progetto PETRARCA3, invece, i Gruppi di Studio hanno lavorato insieme ai team di coordinatori/esperti su tre tematiche specifiche. Le tematiche e i materiali prodotti all'interno dei Gruppi di Studio sono stati scelti in base ai bisogni formativi e linguistici dell'utenza presente sul territorio.

Argomenti risultati di maggiore interesse sono stati:

- la disomogeneità dei livelli di alfabetizzazione tra i discenti e quindi la **personalizzazione del percorso**;
- la costruzione dell'apprendimento della lingua italiana per allievi con **scolarità debole** o analfabeti;
- la costruzione di percorsi di formazione civica e lo sviluppo delle **competenze di cittadinanza**.

I tre team composti da tre docenti/esperti, con conoscenze in merito alle tematiche identificate e con competenze di formatori, hanno ruotato sui 9 Gruppi di Studio territoriali e sviluppato la loro azione in tre fasi:

Prima fase - ogni team, a partire dalla propria tematica (Cittadinanza attiva – Personalizzazione del percorso – Bassa scolarità) ha stimolato i gruppi di studio territoriali ad approfondire i temi proposti e a far emergere le situazioni problematiche attraverso l'invio ai discenti di materiali e di compiti prima dell'incontro di formazione in presenza.

Seconda fase – uno dei docenti/esperti del team ha realizzato un incontro di formazione in presenza con il gruppo di studio territoriale per l'approfondimento delle tematiche di cui sopra. Il team ha inviato, poi, al gruppo di studio ulteriori materiali di approfondimento.

Terza fase - ciascun team ha elaborato una pubblicazione che porta a sintesi gli elementi emersi nel lavoro con i gruppi di studio, offrendo indicazioni di carattere metodologico e didattico (cassetta degli attrezzi).

Il team di docenti/esperti è stato sostenuto nell'elaborazione di materiali e nella proposta formativa da un **Comitato Tecnico Scientifico**, composto da docenti universitari e da docenti con comprovata esperienza nel settore, che ha avuto anche il compito di supervisionare la pubblicazione di sintesi che viene messa a disposizione in questo CD.

Gli aspetti più importanti in questo tipo di formazione che il Comitato Tecnico Didattico intende sottolineare sono i seguenti:

- il metodo di lavoro utilizzato nei Gruppi di studio, basato sulla Ricerca-Azione, è stato ritenuto dalla maggior parte dei partecipanti molto efficace; la possibilità di ricevere il materiale in anticipo, di studiarlo, di analizzarlo prima della formazione in presenza, è stato vissuto dai docenti in modo molto positivo, in quanto ha dato loro la possibilità di prepararsi alla formazione in aula (Ricerca) e conseguentemente alla sperimentazione nelle loro classi (Azione) di quanto emerso nei gruppi di studio;
- la presenza in aula di formatori provenienti dalla scuola e formatori provenienti dal privato sociale ha permesso di creare un linguaggio comune e condiviso, un linguaggio non settoriale e confinato unicamente alla didattica scolastica. La diversa provenienza dei partecipanti ha arricchito tutti i soggetti coinvolti, in quanto portatori di competenze diverse, maturate in ambienti differenti ma in presenza della medesima utenza;
- l'opportunità di fare sistema di tutto il materiale esistente sul territorio regionale nell'ambito della didattica di Italiano L2 agli stranieri adulti.

*Il Comitato Tecnico Didattico USR Piemonte
M. Rosaria Roberti e Roberto Urbano*

Premessa a cura del Comitato Tecnico Scientifico Gruppi di studio territoriali: esperienze e materiali

Nei gruppi di studio territoriali, coordinatori e docenti si sono concentrati su tre macro-aree e hanno sviluppato tre percorsi formativi:

- Bassa scolarità
- Didattica personalizzata
- Cittadinanza attiva

Si tratta di argomenti attualissimi e riferiti a problematiche che in misura diversa toccano molti insegnanti di Italiano L2.

Le problematiche si intersecano fra di loro. In alcune realtà gli insegnanti si trovano a lavorare con allievi che hanno una scolarità pregressa limitata, talvolta sono analfabeti o semi-analfabeti, non di rado hanno competenze comunicative eterogenee. Inoltre devono seguire percorsi di Formazione Civica.

Il lavoro dell'insegnante non è certo facile. I tre team di formatori hanno realizzato degli interventi formativi finalizzati a fornire **linee guida, suggerimenti concreti ed esempi di materiali**. Hanno stimolato un confronto di idee tra i partecipanti e favorito l'interazione, spesso nell'impostazione di una breve attività di gruppo.

L'organizzazione degli interventi è stata impostata secondo uno schema comune:

- una parte teorica di presentazione generale dell'argomento
- una parte didattica con indicazioni metodologiche, esempi concreti
- riflessioni e scambio di idee e di esperienze
- lavoro di gruppo

I materiali completi potranno essere reperiti nel sito di Petrarca 3, alla voce "CASSETTA DEGLI ATTREZZI".

Di seguito sono presentati i risultati della ricerca-azione condotta nei gruppi territoriali, preceduti da alcune riflessioni introduttive del Comitato Tecnico-Scientifico.

*Il Comitato Tecnico-Scientifico
Fabia Gatti, Cristina Onesti, Patrizia Rickler*

BASSA SCOLARITÀ

Riflessioni introduttive

In questo ultimo periodo si è registrata una grande attenzione al tema “Bassa scolarità / Analfabetismo”, anche da parte delle istituzioni culturali “alte”. Vari gli incontri e i convegni sull’argomento: presso l’Università per Stranieri di Siena, l’Università per Stranieri di Perugia, l’Università Ca’ Foscari di Venezia, il Centro Come di Milano.

L’introduzione legislativa del riconoscimento di una competenza nella lingua italiana a livello A2 per ottenere il permesso di soggiorno a lunga durata ha infatti provocato l’emersione forzata di una fascia di popolazione straniera prima poco visibile, o conosciuta solo negli ambiti di Educazione degli Adulti: quella delle persone che, per l’insufficiente scolarizzazione in lingua madre, non sono in grado di raggiungere gli obiettivi richiesti attraverso la prova scritta e quindi falliscono il test.

Sono stati quindi attivati **vari percorsi di ricerca per esplorare e meglio definire il mondo della scolarità debole**.

Lorenzo Rocca, con il Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche (CVCL) dell’Università per Stranieri di Perugia, ha realizzato un sillabo A1 per apprendenti con bassa scolarità pregressa.

Fernanda Minuz della John Hopkins University di Bologna, insieme al CVCL e a Alessandro Borri, che è intervenuto al seminario di Petrarca 2, sta completando un sillabo per definire i vari profili di analfabetismo e indicare percorsi didattici specifici. Il progetto, recentemente illustrato al Centro Interculturale del Comune di Torino, prevede profili indicati come “pre-alfa”, “alfa 1” e “pre-A1”.

Paola Casi nel corso del seminario svoltosi all’interno del progetto Petrarca 3 ha presentato un quadro generale delle varie tipologie di analfabetismo, denominate “alfa 1”, “alfa 2”, “alfa 3” e “alfa 4”.

Il gruppo di lavoro IRRE Piemonte nel 2012 aveva già individuato e definito un livello A0. All’interno dei gruppi Petrarca 2 e quest’anno, nel Petrarca 3, sono stati forniti input per un livello denominato A00.

Appaiono di notevole rilevanza questi tentativi di integrare il QCER esplorando ciò che precede il livello A1 nel caso di persone scarsamente o per nulla alfabetizzate in lingua madre. Il QCER è infatti sostanzialmente pensato per apprendenti scolarizzati, con strategie linguistico-comunicative e di studio già sviluppate, derivate in realtà da pregressi percorsi scolastici, e quindi generalmente non presenti in persone con bassa scolarità.

Un obiettivo importante cui tendere è uniformare i parametri di ogni livello e definire i descrittori, per fare riferimento a una terminologia condivisa, e ciò non per rispondere ad una logica di ricerca puramente teorica, quanto piuttosto per poter impostare concretamente percorsi adeguati. Realizzare una didattica efficace è un’esigenza per ogni tipologia di apprendente, e a maggior ragione nel caso di persone non alfabetizzate. Appare degno di una società civile come la nostra impegnarsi a fornire strumenti che favoriscano una partecipare consapevole alla vita sociale.

Parallelamente si tratta di ipotizzare i **tempi per una formazione-base** da prevedere per ogni livello.

In primo luogo è necessario superare la convinzione di riuscire in poco tempo a portare un adulto analfabeta anche nella sua lingua madre a un livello A1.

Tutti sappiamo che le persone mai alfabetizzate in lingua madre evidenziano forti difficoltà in ordine a capacità generali di astrazione, di generalizzazione, di riflessione metalinguistica, oltre a difficoltà tecniche legate all'organizzazione dello spazio, alla motricità fine, alla percezione delle forme e altro ancora.

È un lungo cammino, che Graziella Favaro, da tempo impegnata su questo fronte, definisce con riferimento a un detto cinese "il **cammino dei centomila passi**". Va sempre tenuto presente che queste persone devono imparare da adulti, immersi nelle preoccupazioni della vita, a leggere e scrivere, e lo devono fare in una lingua che non è la loro.

Occorre distinguere i vari profili di apprendenti, rimanendo comunque nel campo della scolarità debole: è evidente che stranieri già alfabetizzati in L1, seppure per poco tempo ed eventualmente in un altro codice scritto (provenienti ad esempio da Cina, Egitto, Bangladesh...), incontreranno difficoltà consistenti, ma senza alcun dubbio minori rispetto agli analfabeti totali in L1.

Per individuare a grandi linee i tempi per un percorso-base si può far riferimento a varie indicazioni.

Fernanda Minuz, ad esempio, prevede per gli adulti analfabeti totali un percorso di 250 ore; per allievi Pre A1 – semianalfabeti circa 150 ore.

Anche a **livello internazionale** è riconosciuto che sono necessarie centinaia di ore a un allievo analfabeta per raggiungere una competenza comunicativa di base, indispensabile per il processo di inclusione e integrazione.

Già **nell'Appello contro l'analfabetismo**, "Analfabetismo: paralisi e cura per l'Italia", diffuso da Paola Casi e rivolto ai ministri Carrozza e Kyenge nell'autunno 2013, si rilevava che "i paesi che hanno già studiato il problema dell'analfabetismo, segnalano che le persone che imparano per la prima volta a leggere e a scrivere in età adulta necessitano di percorsi di studio di circa 800 ore, estendibili fino a 1200, per passare dall'analfabetismo all'acquisizione delle abilità di base di lettura e scrittura".

I programmi francesi di alfabetizzazione finalizzati al raggiungimento del livello A1.1 sono strutturati su 400/500 ore.

In Germania si prevedono fino a un massimo di 1.200 unità da 45 minuti l'una.

Il programma "Canadian Benchmark 2000", primo esempio di curriculum per l'insegnamento delle lingue inglese e francese L2 a un pubblico non scolarizzato, pur non facendo riferimento esplicito ai tempi, prevede una serie di fasi successive e complesse certamente non di breve durata.

In Australia il Programma "Adulti ESL con esigenze speciali" prevede 510 ore di insegnamento più 100 aggiuntive a seconda delle situazioni. Il Programma LLNP (language, literacy & numeracy), rivolto ad apprendenti con competenze al di sotto del livello considerato necessario per assicurare l'occupazione sostenibile, o proseguire studi e formazione, prevede 800 ore di lezione.

Se è importante la quantità, è altrettanto importante **la qualità del tempo dedicato**. Le persone a scolarità bassa o nulla richiedono tempi specificamente dedicati, pena il rischio di abbandono o di non raggiungimento di obiettivi minimi. Sono adulti poco o per nulla abituati ai compiti astratti legati

al foglio e alle “parole di carta”, quindi spesso in difficoltà a procedere nelle attività senza le indicazioni costanti dell’insegnante: l’autonomia è un obiettivo, non un dato di partenza.

Anche le strategie didattiche richiedono modalità specifiche, declinate attraverso il costante riferimento all’esperienza degli apprendenti, e attività molto graduate e “concrete”.

Per quanto riguarda alcuni punti legati alla ricerca didattica, un aspetto da sottolineare concerne il **crescente interesse per la possibilità di utilizzo delle ITC con la scolarità debole**. Significative sperimentazioni e ricerche sono in corso su questo versante. Alcune di esse sono state presentate nel convegno “Alfabetizzazione degli immigrati stranieri e multimedialità”, organizzato nel 2013 dal Centro COME di Milano. In diversi CTP di Torino è in svolgimento il progetto europeo “Tabula”, che prevede l’utilizzo del tablet nelle attività curricolari delle classi per analfabeti.

Un altro punto significativo riguarda l’importanza del **collegamento con la realtà esterna** con cui ogni apprendente si deve confrontare. Il riferimento ai materiali autentici (scritte, insegne, cartelle, moduli) è di vitale rilevanza.

È altresì da notare come il percorso di acquisizione della competenza alfabetica sia strettamente collegato all’acquisizione di una competenza linguistica generale. L’esigenza di dedicare spazi e tempi allo **sviluppo delle capacità comunicative orali** deve necessariamente trovare risposte adeguate.

Come si è visto, il mondo della scolarità debole suscita interesse a vari livelli e stimola la ricerca di nuove strategie. Crea però forti **interrogativi sul futuro dei corsi di alfabetizzazione** il passaggio ai CPIA, previsto a breve. Le linee guida recentemente diffuse prevedono un quadro di contenuti per sostenere l’esame finale di licenza media molto impegnativo. Inoltre i tempi previsti appaiono insufficienti in relazione alle fasce di apprendenti a scolarità debole, sia italiani, sia stranieri.

Su questo argomento occorrerà riflettere e confrontarsi.

A conclusione di queste riflessioni ci sembra importante evidenziare brevemente, ma con forza, un punto centrale.

Al di là dell’acquisizione della tecnica della letto-scrittura, basilare e “condizione sine qua non”, per le persone a scolarità debole è di grande importanza saper usare le competenze acquisite per gestire la realtà esterna, cogliendo il significato sociale delle “parole di carta” e delle “parole elettroniche”.

Il fine ultimo di un percorso di alfabetizzazione è facilitare il processo di inclusione sociale e di integrazione, aiutare chi partecipa ai corsi a diventare **cittadino a pieno titolo**.

*Il Comitato Tecnico-Scientifico
Fabia Gatti, Cristina Onesti, Patrizia Rickler*

DIDATTICA PERSONALIZZATA

Riflessioni introduttive

In un corso di Italiano L2, gli studenti hanno madrelingue, curriculum di studio, esperienze e culture diversi, così come hanno stili di apprendimento, capacità di intuizione, predisposizione per la lingua, abilità e competenze eterogenee.

Gli insegnanti sono chiamati a confrontarsi con l'eterogeneità, a cercare risposte a esigenze e interessi specifici, a costruire percorsi e ad adattarli in itinere affinché soddisfino le aspettative e le necessità degli studenti.

Un insegnamento efficace prevede la "ritaratura continua" degli obiettivi immediati, dei compiti, delle strategie didattiche e metodologiche.

Un corso composto da studenti con competenze omogenee è una speranza che difficilmente trova conferma nella realtà. L'eterogeneità all'interno di un corso è la norma e presenta non pochi aspetti problematici, che non possono essere ignorati.

Non si può però parlare genericamente di competenze eterogenee e di gruppi con abilità e competenze diversificate. Le situazioni possono essere molto diverse.

Quali competenze possiamo far convivere mantenendo efficace l'insegnamento, e quali differenze invece incideranno negativamente, compromettendo il raggiungimento dei risultati attesi da parte di alcuni allievi, oltre che il grado di soddisfazione di tutti nei confronti del corso?

Vediamo alcuni esempi.

- ✚ Allievi non alfabetizzati o debolmente alfabetizzati in italiano e nella propria lingua dovranno essere inseriti in corsi ad hoc. Dal punto di vista dello stile cognitivo, richiedono strategie didattiche specifiche, un accompagnamento guidato verso la capacità di astrazione e il supporto costante dell'insegnante data la difficoltà a svolgere attività in modo autonomo.
- ✚ Possono far parte dello stesso gruppo allievi con una buona scolarità pregressa principianti, di livello A1 e a cavallo fra A1 e A2. E se gli allievi principianti sono di madrelingua neolatina possono partecipare in modo abbastanza soddisfacente anche ad un corso con allievi di livello A2 e, probabilmente, riuscire a recuperare il gap di competenze.
- ✚ Si possono formare gruppi con allievi di livelli diversi (A2, B1 e B2) se gli argomenti presentati sono relativi ad ambiti lavorativi, a percorsi professionali o all'acquisizione di linguaggi settoriali, in quanto gli allievi di norma dispongono di una base comune. I livelli alti avranno spazio per approfondire determinate competenze e migliorare abilità di scrittura, di lettura o di interazione in precisi campi.

In un corso con competenze eterogenee diventa importante personalizzare e individualizzare la didattica, definendo obiettivi differenziati in base alle potenzialità dell'allievo, e obiettivi comuni, irrinunciabili, che il gruppo deve raggiungere, anche se con modi e tempi diversi.

Nell'impostazione della lezione l'insegnante può prevedere di alternare momenti dedicati a tutto il gruppo-classe e momenti pianificati espressamente per singoli gruppi, con una didattica

differenziata per livelli, e parallelamente programmare attività di condivisione che coinvolgano tutti gli studenti, ognuno con le proprie competenze.

Le fasi iniziali della lezione, le attività di “riscaldamento, di input, finalizzate alla comprensione globale, sono adatte ad una **didattica comune**.

Una **didattica differenziata** per livello è richiesta per le attività di lettura e scrittura, la trattazione di strutture grammaticali e i relativi esercizi, le attività di acquisizione e ampliamento del lessico.

Si ritorna ad una **didattica comune** con le attività di sintesi dei lavori svolti, di reimpiego delle strutture e del lessico, di condivisione degli risultati e degli obiettivi raggiunti.

Infine, per eventuali momenti specifici di rinforzo, di approfondimento, di risposta ad un'esigenza specifica è di nuovo necessaria una **didattica differenziata**.

Ci soffermiamo ora su alcuni suggerimenti che riteniamo contribuiscano a rendere efficace l'insegnamento in presenza di competenze eterogenee.

- ✚ Proporre una **varietà di attività** per coprire più abilità, e coinvolgere interessi, competenze, stili cognitivi diversi.
- ✚ Usare costantemente **tecniche di facilitazione** linguistica, adeguate al livello più debole. Per esempio supportare la comunicazione con immagini, disegni, schemi, in modo che tutti riescano a seguire.
- ✚ Scegliere attività con una **durata limitata**, relativamente brevi, per non risultare noiose, oltre che per andare incontro a capacità attentive necessariamente diversificate, dipendenti per esempio da una scarsa familiarità con percorsi di scolarizzazione, così come dalla stanchezza dettata dall'orario delle lezioni. L'argomento potrà essere ripreso, ampliato, consolidato in momenti successivi.
- ✚ Assegnare **compiti diversificati e stratificati**, alternando stimoli e approcci, seguendo un percorso a spirale.
- ✚ Fornire **istruzioni e consegne precise** e chiare per lo svolgimento delle attività, considerando che la dimestichezza con esercizi di manipolazione della lingua dipende moltissimo dalla scolarità pregressa.
- ✚ Inserire attività che pongano l'attenzione anche allo **sviluppo di una competenza “glottomatetica”**, ovvero alla capacità di imparare ad imparare. Fornire strategie per raggiungere un livello minimo di autonomia dell'apprendimento - consci del fatto che alcuni studenti potrebbero non frequentare altri corsi e quindi proseguire il proprio percorso di apprendimento da soli.
- ✚ Alternare **lavoro individuale e lavoro a coppie o in mini-gruppo**, variando la composizione del gruppo, per evitare che si determinino tensioni o che si consolidino esclusioni.

- ✚ Utilizzare **tecnologie specifiche**, se disponibili, per personalizzare ulteriormente gli interventi. Questi possono contribuire ad accelerare il processo di apprendimento e di vero inserimento nella “classe”.
- ✚ In funzione delle caratteristiche e della composizione della classe, programmare **tempi e spazi dedicati solo a specifici gruppi** di studenti, mentre altri lavorano autonomamente. Tali spazi, per allievi di livello più alto, possono essere finalizzati a un approfondimento o un ampliamento del tema. Per gli allievi con più difficoltà, a fornire informazioni base, che al resto del gruppo potrebbero apparire superflue, o a rivedere concetti già introdotti, per dare loro maggiore sicurezza nell'uso della lingua. In particolare per la bassa scolarità vorremmo ribadire che interventi mirati e tempi dedicati vanno assolutamente previsti: lasciare gli allievi a copiare e stare ad ascoltare non basta!
- ✚ Infine cercare di **armonizzare la pratica didattica con le esigenze di ogni allievo**, inserito però **in un contesto socializzato di apprendimento**, nel quale vengono valorizzati sia i risultati, il “prodotto” dell'apprendimento, sia i “processi” e cioè le esperienze che affiancano e implementano l'attività conoscitiva nel suo complesso

A completamento di queste riflessioni sulla didattica personalizzata e l'insegnamento dell'italiano L2 in classi con abilità differenziate, va sottolineato che ci sono ambiti e attività in cui l'eterogeneità va interpretata come una risorsa, e costituisce un elemento stimolante. Ricordiamo soprattutto:

- ✚ **attività culturali**, come scoprire insieme la città o il territorio, visitare un museo, partecipare a una manifestazione o a una fiera;
- ✚ **attività di orientamento sociale**, per conoscere istituzioni, servizi, uffici;
- ✚ **attività di integrazione**, per avvicinare e confrontare tradizioni e abitudini culturali italiane e non.

Queste permettono di valorizzare e sviluppare le conoscenze di ogni allievo, indipendentemente dal suo livello linguistico, promuovendo un reale, reciproco arricchimento.

In generale i momenti di significativa interazione, di confronto e di approfondimento culturale, all'interno della classe e della scuola vanno potenziati. Creano e mantengono la coesione del gruppo anche in presenza di notevoli differenze di competenze. Le occasioni di incontro e confronto risultano inoltre decisamente efficaci quando escono dai confini della scuola e coinvolgono le realtà del territorio.

Dal punto di vista organizzativo, per cercare di personalizzare l'offerta formativa e limitare l'eterogeneità delle competenze nella composizione dei gruppi, (eterogeneità a cui talvolta si è costretti, per necessità contingenti dovute a risorse sia umane che economiche limitate, ...) vale la pena anche di puntare ad una **integrazione maggiore fra le realtà del territorio**.

Conoscenza, fiducia, collaborazione, possono fornire la soluzione più valida a situazioni problematiche.

*Il Comitato Tecnico-Scientifico
Fabia Gatti, Cristina Onesti, Patrizia Rickler*

CITTADINANZA ATTIVA

Riflessioni introduttive

Tra gli obiettivi di formazione civico-linguistica dei cittadini di Paesi terzi contemplati nel progetto Petrarca 3, risulta di essenziale importanza lo spazio riservato al tema della cittadinanza attiva e dei percorsi di Formazione Civica per migranti.

Si tratta di un nodo che presenta una notevole complessità:

- a livello concettuale e normativo, per i riferimenti di legge susseguitisi negli ultimi anni e che verranno ripresi nel dettaglio nel paragrafo successivo;
- a livello logistico, visti gli aspetti organizzativi degli attuali percorsi di Formazione Civica secondo queste stesse norme;
- a livello culturale, evidente nell'approccio da parte dei migranti a questioni concernenti la vita civile di un Paese a loro ancora poco noto;
- a livello più propriamente linguistico, per le difficoltà in italiano L2, su cui torneremo a breve, soprattutto in gruppi con livelli di competenza linguistica fortemente eterogenea.

L'Accordo di Integrazione (2012) stabilisce che i nuovi arrivati debbano raggiungere un duplice obiettivo entro 2 anni (con possibilità di proroga fino ad un massimo di 3 anni):

- 1) acquisire la conoscenza base della lingua italiana (**livello A2**);
- 2) dimostrare una sufficiente **conoscenza della cultura civica** (principi fondamentali della Costituzione e istituzioni pubbliche) **e della vita civile** in Italia (con particolare riferimento ai settori della sanità, della scuola, dei servizi sociali, del lavoro, degli obblighi fiscali e delle iniziative per l'integrazione degli stranieri), dopo aver seguito un corso obbligatorio di 10 ore. Si richiede cioè quella competenza che in Europa viene definita *Knowledge of Society* ed abbreviata con la sigla **KoS**.

Si tratta di raccogliere complessivamente **30 crediti**: i crediti riconosciuti alle varie attività dimostrano lo sforzo verso l'integrazione (per es. percorsi di istruzione e formazione professionale, conseguimento dei titoli di studio, iscrizione al servizio sanitario nazionale, ecc.).

Il mancato raggiungimento degli obiettivi dell'Accordo comporta la revoca del permesso di soggiorno e l'eventuale espulsione dall'Italia (a meno che non si faccia parte di alcune categorie "protette" dal diritto dell'Unione Europea: titolari di permesso di soggiorno per asilo o richiesta di asilo o per motivi umanitari; titolari di carta di soggiorno per familiare straniero di cittadino dell'UE; titolari di altro permesso di soggiorno che abbiano esercitato il diritto al ricongiungimento familiare).

Le Indicazioni operative del Ministero alle Prefetture propongono alcuni strumenti per sostenere i percorsi di Formazione Civica: "La sessione di formazione civica, di durata da cinque a dieci ore, è realizzata a cura degli Sportelli Unici per l'Immigrazione di codeste Prefetture. A tal fine, sono stati predisposti **5 moduli di apprendimento di educazione civica, in formato video**, della durata di un'ora ciascuno, per complessive cinque ore, tradotti nelle medesime lingue dell'Accordo."

Tali video, realizzati in 19 lingue, non corrispondono però sempre alle competenze culturali e cognitive di molti partecipanti alle sessioni e talvolta neanche a quelle linguistiche.

A livello glottodidattico, in particolare, questi materiali risultano decisamente poco motivanti e stimolanti, prevedendo di fatto due interlocutori fissi, seduti ad un tavolo, che discorrono di

tematiche piuttosto complesse, senza quasi alcun supporto di immagini o schemi esemplificativi. La frequenza inoltre di frasi spesso lunghe, di un lessico ostico, di dialoghi talora innaturali o con ritmo ed intonazione non adeguati ne rende ancora più problematica la fruizione.

Da qui l'importanza di prevedere la traduzione in più lingue dei contenuti presentati o di una loro sintesi (in modo da consegnare materiale informativo ai partecipanti), e soprattutto di conferire adeguatezza ai video, realizzando e proponendo materiali didattici che rendano fruibili e sostenibili tali contenuti, calandoli nel contesto quotidiano in cui i migranti vivono.

La criticità fondamentale è la difficoltà di conciliare i *saper fare* richiesti dai descrittori A2 del QCER (legati alla sfera personale ed a contesti e bisogni concreti di vita quotidiana) con la presentazione di elementi della Costituzione, della Carta dei Valori, di vita civile e del loro relativo vocabolario, che rimandano a livelli del Quadro decisamente superiori, con asperità concettuali e culturali, oltre che di apprendimento linguistico.

Se si mira ad aderire effettivamente al profilo di un livello A2 orale, sarà quindi necessario collegare ciascun argomento trattato all'esperienza quotidiana dell'apprendente, senza generalizzazioni speculative. In tal modo si tenterà di evitare che la verifica della KoS comporti per lo studente un mero sforzo di memorizzazione, senza che quanto appreso venga riportato alle esperienze quotidiane e senza che sia recepito come utile per facilitare la vita di tutti i giorni (Rocca 2013).

Occorre tenere presente che il percorso di 10 ore relativo alla KoS può essere inserito nei corsi FEI o nei corsi dei CTP, quindi nella didattica di classe, salvaguardando la possibilità di calibrare la presentazione dei contenuti alle caratteristiche (linguistiche e non) degli allievi.

Un'ulteriore e delicata riflessione sul tema deriva dal fatto che gli stranieri che hanno firmato l'Accordo di integrazione e che vogliono ottenere il permesso di soggiorno in Italia dovranno sostenere un **test per dimostrare la propria conoscenza della cultura civica**: una recente nota ministeriale (febbraio 2014) chiarisce i "Criteri per lo svolgimento del test di conoscenza della cultura civica e della vita civile in Italia" - per il momento non ancora applicativi. Tali Linee guida "non si pongono come un percorso prescrittivo, ma intendono costituire un sostegno per la definizione di modelli organizzativi costruiti [...] sulle reali esigenze delle diverse tipologie dell'utente adulto straniero. Costituiscono un punto di partenza che, attraverso attività di informazione/formazione, potrà essere arricchito e migliorato nel tempo con il coinvolgimento attivo di tutti gli operatori interessati". Si prevede un periodo di prima applicazione che non vada comunque oltre l'avvio dell'a.s. 2015/2016.

Come notava Lorenzo Rocca nel suo contributo al seminario conclusivo del progetto Petrarca 3, lo status stesso del test si rivolge inevitabilmente ad un'utenza non "filtrata" e ad una popolazione d'esame molto eterogenea, mediamente poco abituata al format-esame, talora non coinvolta in percorsi formativi e comprendente anche persone analfabete totali o scarsamente scolarizzate.

A queste difficoltà si aggiunga che si tratta di un test KoS: le conoscenze vanno dimostrate in una seconda lingua, è necessario dunque un livello linguistico sufficiente a trasmettere conoscenze civiche (su argomenti peraltro non negoziabili – si veda l'"Elenco delle conoscenze" a pag. 6 delle Linee Guida).

Si deve sottolineare che il test va incontro a diverse esigenze: quella di garantire sostenibilità ed accessibilità, di preservare eticità ed equità e di assicurare infine la praticabilità delle prove.

Si mira in tal modo a limitare il peso della prova scolastica, ad implementare una certa standardizzazione e ad evitare di mettere in gioco la letto-scrittura.

Quest'ultimo elemento è di fondamentale importanza ed è motivato in modo chiaro nel documento: considerata "la particolarità dell'utenza, riconducibile anche ad un profilo basico di competenza della lingua italiana, il **test** è strutturato in **forma orale**. La scelta di tale approccio è dettata dalla considerazione socio-linguistica che pone l'oralità come dimensione comunicativa preponderante nell'interazione sociale come esplicitato nel Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: livello A2 a cura degli Enti Certificatori".

Si noti inoltre che il "raggiungimento almeno del "livello sufficiente" di conoscenza della cultura civica e della vita civile in Italia comporta anche l'attribuzione del livello A2 ("solo lingua parlata") della lingua italiana, qualora l'esaminato non sia in possesso di un livello superiore di conoscenza della stessa".

Guardando alla logistica vera e propria del test, esso sarà sostenuto oralmente da un solo esaminato alla volta, con cui interagirà uno solo dei componenti della Commissione; è richiesta la presenza di almeno un altro componente in funzione di osservatore.

La prova ha una durata da un minimo di 7 minuti a un massimo di 10 minuti ed è composta da:

- 1) una breve presentazione da parte dello straniero, guidata dall'esaminatore;
- 2) uno scambio comunicativo che prende avvio attraverso tre input, uno per ciascuna delle tre sezioni A, B, C (concernenti i diversi temi che spaziano dalla Costituzione alla vita civile in Italia ai diritti e doveri degli stranieri – si veda nuovamente l'"Elenco delle conoscenze" a pag. 6 delle Linee Guida).

La breve presentazione guidata è condotta "secondo una traccia articolata in domande aperte da porre al fine di conoscere meglio l'esaminato, con particolare riferimento al nome, alla provenienza, al suo viver quotidiano in Italia e al suo contesto familiare. Tale traccia (che può essere arricchita con altre richieste), consente alla Commissione di acquisire le informazioni funzionali allo svolgimento del successivo scambio comunicativo" (pag. 7 delle Linee Guida).

Infine, a pag. 8 delle Linee Guida, si spiega che il test:

- deve assumere la forma di colloquio e non di interrogazione;
- si avvale di input che possono favorire lo scambio, quali immagini o oggetti di uso quotidiano.

L'esaminatore che interagisce con il candidato deve:

- stabilire un rapporto sereno improntato alla cordialità;
- mantenere un atteggiamento fortemente collaborativo;
- parlare chiaramente e con una dizione non distante dallo standard;
- parlare mantenendo un ritmo rallentato e avendo la possibilità di ripetere fino a un massimo di due volte;
- chiamare per nome il candidato;
- usare preferibilmente il Lei, a patto che il registro formale non costituisca un ostacolo linguistico ai fini dell'interazione, in quanto potenzialmente meno legato alla quotidianità dell'esaminato.

La modalità orale porta con sé due significativi vantaggi:

- non è puramente nozionistico, poiché contempla la possibilità di riferirsi alla pratica quotidiana;
- anche se ad un livello minimo, si conosce il candidato a partire dalla prima parte del test, che prevede una presentazione semi-guidata: sarà pertanto possibile personalizzare il successivo

scambio comunicativo previsto per la seconda parte della prova, proponendo immagini o spunti legati al vissuto del candidato stesso.

Una prova scritta o un test a scelta multipla su larga scala rischierebbero quelle generalizzazioni “di carattere culturale, concettuale o speculativo” che il Ministero chiede invece di evitare.

Un rapidissimo sguardo allo **scenario europeo** può aiutarci ad inquadrare meglio la questione.

La maggior parte dei Paesi membri del Consiglio d'Europa contempla in effetti test per migranti: dai test per il permesso di soggiorno, alle prove di lingua per la richiesta della carta di lungo soggiorno, a test legati alla richiesta della cittadinanza – con un livello linguistico richiesto che varia notevolmente a seconda dei Paesi.

Si consideri che l'Italia è l'unica nazione nel panorama europeo in cui il test KoS si svolge in forma orale.

*Il Comitato Tecnico-Scientifico
Fabia Gatti, Cristina Onesti, Patrizia Rickler*

BASSA SCOLARITÀ

Presentazione dei lavori

Il lavoro con i gruppi territoriali è stato svolto con l'obiettivo di offrire spunti di riflessioni e strumenti operativi per la gestione dei percorsi formativi destinati a stranieri adulti con scolarità debole, in particolare analfabeti e semianalfabeti in lingua madre.

I partecipanti alla formazione hanno ricevuto prima di ogni incontro una serie di materiali per introdurre i concetti di "analfabetismo" e in generale di "bassa scolarità", a partire dai quali è stato aperto un confronto.



Sono quindi stati presentati:

- il test di ingresso realizzato lo scorso anno nell'ambito del progetto Petrarca 2 e indirizzato a studenti a scolarità debole;
- gli obiettivi possibili e oggettivamente realizzabili per la bassa scolarità.

In particolare è stato proposto un confronto sui livelli pre-QCER, sui quali sono in corso a diversi livelli studi e ricerche. Sono stati individuati e proposti alla riflessione comune i livelli A00, A0 e A1/ bassa scolarità.

Ricca di spunti è risultata la riflessione su obiettivi e tempi di apprendimento per il livello denominato "A00" (competenza orale: NULLA; competenza scritta: NULLA / analfabeta in lingua madre.

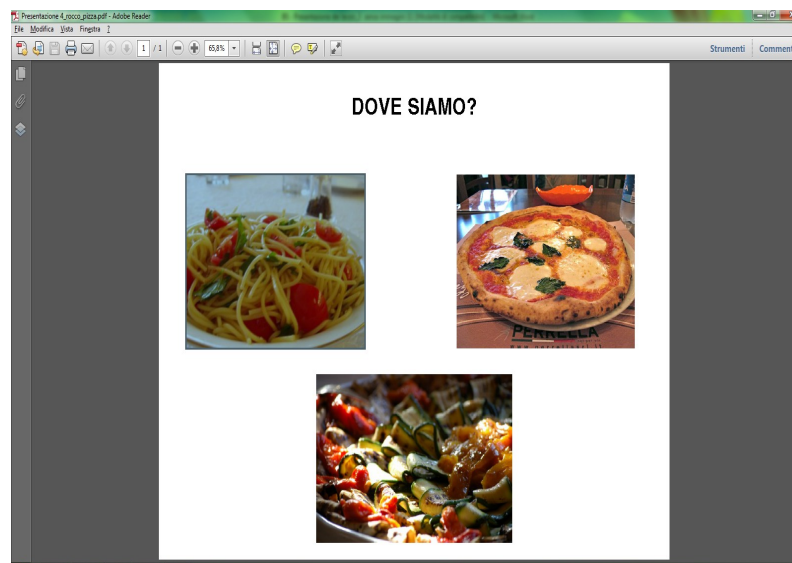
Per quanto riguarda la parte didattica, sono state fornite:

- indicazioni generali, relative a una metodologia di base per scolarità debole
- un modello per la costruzione di una unità didattica

Come esempi concreti, sono state presentate e attentamente analizzate dai partecipanti due unità didattiche:

- una per apprendenti analfabeti,
- una per apprendenti semi-analfabeti,

incentrate sull'argomento "cibo" (v. Cassetta degli attrezzi).



È seguita una fase interattiva di confronto sul tema.

In alcuni incontri è stato possibile impostare un lavoro di gruppo incentrato sulla creazione di un'unità didattica.

DIDATTICA PERSONALIZZATA

Presentazione dei lavori

Il lavoro con i gruppi territoriali è stato organizzato con l'obiettivo di offrire strumenti per la gestione delle classi ad "abilità differenziate", cioè composte da apprendenti con livelli diversificati di competenza in L2.

In ogni incontro la riflessione si è svolta seguendo una traccia-base.

- È stato presentato un questionario sottoposto precedentemente a insegnanti di Italiano L2 che lavorano in contesti diversi (CTP, associazioni, ...) per raccogliere informazioni sulle varie forme di eterogeneità con cui si trovano a operare.

Sono state rilevate frequenza, momento in cui si manifesta la disomogeneità e livello di competenza del gruppo in cui crea maggior disagio. Inoltre sono state registrate le reazioni dei docenti, le strategie usate, i momenti e le modalità di verifica dei risultati raggiunti.

I partecipanti hanno aperto un confronto sui risultati del questionario.

- Dopo alcune riflessioni iniziali per inquadrare l'argomento, sono stati evidenziati e discussi alcuni fattori problematici: il cambiamento dei flussi di immigrazione si accompagna a situazioni nella classe sempre più mutevoli: per composizione, per diverse abilità, non solo linguistiche e cognitive, ma anche relazionali e culturali... A ciò si aggiungono esigenze logistiche legate alla formazione delle classi nelle singole realtà territoriali: in alcuni casi, ad esempio nei piccoli paesi, è possibile attivare un solo corso.

Si è sottolineata l'importanza di personalizzare la didattica, definendo obiettivi differenziati in base alle potenzialità dell'allievo, ma anche obiettivi comuni.

- È stato posto un focus specifico su alcune aree di attenzione:

- ✓ Accoglienza
- ✓ Composizione della classe
- ✓ Differenziazione delle attività
- ✓ Attività socializzanti: Cooperazione e Peer tutoring

- Sono stati forniti suggerimenti didattici e strategie per organizzare le lezioni sulla base di una didattica flessibile e variegata:

CITTADINANZA ATTIVA

Presentazione dei lavori

Il lavoro con i gruppi territoriali si è proposto di offrire strumenti di comprensione e applicazione della normativa relativa all'Accordo di Integrazione che gli stranieri devono sottoscrivere all'atto della richiesta del permesso di soggiorno. In particolare sono state fornite indicazioni circa lo svolgimento e i contenuti della sessione di formazione civica e di informazione sulla vita civile in Italia. Tale sessione, alla quale lo straniero deve partecipare nei primi tre mesi successivi alla stipula dell'Accordo, si svolge presso i CTP che hanno sottoscritto l'intesa tra Ministero Interno e il MIUR.

- Ogni incontro si è aperto con la presentazione della “Carta dei valori della cittadinanza e dell'integrazione”, strumento fondamentale attraverso il quale informare il cittadino straniero circa i valori fondamentali che ispirano la Costituzione della Repubblica Italiana e, di conseguenza, la vita civile, sociale, politica ed economica dell'Italia (v. Cassetta degli attrezzi).

- Successivamente sono stati presentati contenuti e modalità di svolgimento dell'“Accordo di integrazione”, DPR 179/2011 (v. Cassetta degli attrezzi).

Si tratta di un argomento particolarmente complesso, in alcuni punti di difficile interpretazione, in continuo aggiornamento, per cui nel corso dell'incontro sono stati proposti strumenti e modalità di applicazione il più possibile chiari e semplici, al fine di favorirne la comprensione e al contempo sollecitare riflessioni sulla materia.

Nello specifico ci si è soffermati sui seguenti punti:

- perché l'accordo di integrazione
- a che cosa serve
- chi lo deve sottoscrivere e con chi
- modalità di funzionamento
- il meccanismo dei crediti
- chi lo verifica e come
- le conseguenze della verifica.

Alle indicazioni sull'interpretazione delle norme che costituiscono il contenuto dell'accordo, sono seguite esemplificazioni utili a verificare e sperimentare in particolare il meccanismo dei crediti.

“Hicham KIFRI

- * $(10+6) = 16$
- * corso 250 ore (A2) = 24
- * friggitoria/kebab = 4
- * medico base = 4
- * affitto casa = 6

TOTALE _____

27



- Sono state presentate, inoltre, slide relative alle “Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione” (art. 3 DPR 179/11) come introduzione alla seconda parte dell’incontro, relativa alla riflessione didattica (v. Cassetta degli attrezzi).

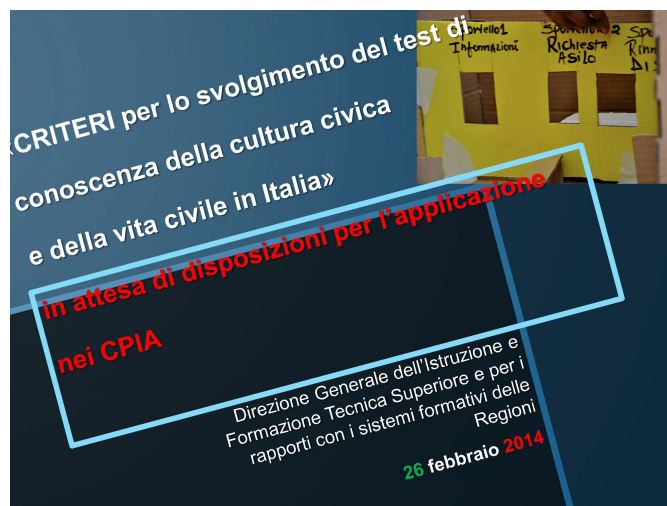
ORGANIZZAZIONE DELLE SESSIONI

- “ Durata: 10 ore
- “ Articolazione in più incontri
- “ Struttura modulare (consigliata)
- “ Personale:
 - “ 2 docenti CTP, personale ATA
 - “ Soggetti da coinvolgere (a costo zero):
 - “ Eventuali mediatori professionali e **autentici**
 - “ Operatori dei servizi e delle istituzioni locali

14




- Si è inoltre evidenziato che il 26/02/2014 è stata pubblicata una nota ministeriale relativa ai “Criteri per l’organizzazione del test di conoscenza della cultura civica e della vita civile in Italia”, criteri che per il momento non sono ancora applicativi. Anche per la gestione del test di valutazione, come per le sessioni di educazione alla cittadinanza, sono stati individuati i CTP. Durante l’ultimo incontro sono state presentate alcune slide esplicative relative al testo, con l’obiettivo di favorire la discussione sui contenuti della nota e sulla fattibilità di questa ulteriore richiesta istituzionale a carico dei CTP (v. Cassetta degli attrezzi).



- Alla sezione relativa ai contenuti legislativi è seguita la parte dell'incontro più specificamente legata alla didattica.

Il focus dell'intervento è stato posto sul come veicolare i complessi contenuti e coniugarli con le esigenze concrete delle persone immigrate nel nostro Paese.

È stata proposta una possibile procedura generale per organizzare i contenuti in Unità Didattiche e declinarli secondo le quattro abilità: ascoltare, parlare, leggere, scrivere (v. Cassetta degli attrezzi).



Nello specifico la proposta didattica ha avuto come oggetto l'osservazione, l'analisi e la messa a confronto di differenti materiali relativi a degli stessi argomenti; ad esempio sulla tematica *"// lavoro"* sono state presentate slide tratte dal progetto "Vivere in Italia" e altre realizzate nell'ambito del progetto Petrarca 2.

- È seguito un lavoro di gruppo finalizzato a "didattizzare" un concetto chiave dell'argomento proposto. Questa parte ha avuto lo scopo prioritario di integrare le sollecitazioni didattiche offerte con le esperienze dei partecipanti.

Durante l'incontro sono state inoltre presentate una bibliografia ed una sitografia utili al reperimento di informazioni e di esperienze.

In ultimo è stato somministrato un questionario ai partecipanti diviso in due parti:

1. Rilevazione delle esperienze in atto sul territorio;
2. Valutazione dell'incontro allo scopo di raccogliere suggerimenti per migliorare i successivi incontri.

BASSA SCOLARITÀ

La ricerca-azione nei gruppi

Queste riflessioni sono state elaborate dai partecipanti al gruppo di lavoro territoriale sulla bassa scolarità.

Il gruppo di lavoro era formato da persone già impegnate o interessate ad operare nell'ambito dell'alfabetizzazione di studenti con nulla o bassa scolarità, non solo in italiano, ma anche nella propria lingua.

In particolare, hanno partecipato: insegnanti dei CTP che lavorano con la bassa scolarità, insegnanti dei CTP impegnati in altri livelli di competenza linguistica, volontari del privato sociale, anche loro impegnati nella bassa scolarità, insegnanti in progetti di formazione linguistica (Petrarca, progetti per i rifugiati, altro).

La relazione del lavoro svolto nei gruppi è strutturata come una raccolta di indicazioni ed esempi di materiali didattici, rivolta a tutte le persone che incontrano, nel loro ambito professionale o di impegno sociale, persone adulte, provenienti da altri paesi e culture, analfabete o di bassa scolarità.

La nostra ricerca-azione, pur limitata nel tempo, aveva un duplice compito: da un lato l'ambizione di aiutare noi stessi e gli altri a conoscere meglio il "mondo della bassa scolarità", le sue problematiche, le metodologie per sviluppare percorsi di accoglienza e didattici adeguati a chi necessita di alfabetizzazione di base; dall'altro, di evidenziare le questioni fondamentali per lo sviluppo di politiche culturali ed educative, rispettose di questa grande fascia di popolazione, spesso dimenticata ed emarginata.

Tematiche sviluppate nella ricerca-azione:

- Test di ingresso e formazione classi;
- Obiettivi in entrata ed uscita;
- Contesto culturale e terminologia della bassa scolarità;
- Analisi metodologica per la progettazione di unità didattiche;
- Produzione di materiali didattici.

Argomenti elaborati nei gruppi

Strutturare l'accoglienza in ingresso per la bassa scolarità

Test di ingresso

Abbiamo utilizzato il materiale, relativo ai test di ingresso, reperibile nella cassetta degli attrezzi sul sito di Petrarca 2.

Oltre ad una presa di visione del materiale sopra citato, sono state evidenziate alcune indicazioni che il gruppo di lavoro ha ritenuto di particolare importanza, indirizzate a chi si occupa di somministrare il test per stabilire il livello in entrata del corsista:

- Dedicare il tempo necessario per conoscere la situazione di ogni persona, eventualmente anche con l'aiuto di un mediatore;
- Cercare di parlare il più normalmente possibile, utilizzando parole semplici;
- Evidenziare che ci sono molte persone che hanno lo stesso problema e che la scuola è il posto giusto per risolverlo;
- Evidenziare che non è una colpa personale il non essere alfabetizzati o scolarizzati;

- Valorizzare le competenze personali;
- Facilitare la frequenza ai corsi di alfabetizzazione (orari, luoghi, ecc.).

Formazione delle classi

L'eterogeneità dei partecipanti e la dislocazione su tutto il territorio regionale dei gruppi di lavoro hanno permesso, tra l'altro, di avere una visione, se pur sommaria, di come sia affrontato il tema della formazione delle classi, ovvero delle "attenzioni e strategie" per strutturare, fin dall'avvio, percorsi didattici adeguati.

Anche in questo caso l'analisi e la discussione all'interno del gruppo hanno evidenziato alcune indicazioni "auspicabili" e che, ovviamente, vanno declinate nella realtà territoriale.

In ogni caso, alcune di queste sono ritenute fondamentali:

- Il gruppo classe deve essere omogeneo per livello di competenza;
- Le classi di A0 non dovrebbero superare le 10/12 persone;
- Le aule devono essere accoglienti;
- L'insegnamento, le unità didattiche devono essere collegate alle necessità e agli interessi delle persone coinvolte;
- Gli studenti vanno coinvolti, in prima persona, nella costruzione del percorso didattico.

Rete di collaborazione tra gli enti pubblici, del privato sociale, del volontariato. Contesto interculturale delle classi e del territorio

Particolare attenzione è stata data all'analisi del territorio dal punto di vista della composizione sociale e della presenza di comunità organizzate. Nei piccoli centri le comunità etniche, religiose, i centri di ascolto, il volontariato giocano un ruolo molto importante, perché spesso sono luoghi che raccolgono, tra gli altri bisogni, anche quello della formazione di base.

In qualche caso sono anche punti di erogazione di prima formazione linguistica.

La collaborazione territoriale, i nodi territoriali, sono stati ritenuti un elemento fondamentale per lo sviluppo di politiche educative, sociali e culturali, di sostegno ai programmi di alfabetizzazione e più in generale all'educazione per gli adulti.

Stabilire o consolidare collaborazioni tra chi si occupa di bassa scolarità risponde alla necessità di considerare il territorio come un ambiente educante:

- attivare tavoli territoriali per coordinare l'offerta formativa;
- condividere test di ingresso, classificazioni, buone pratiche;
- considerare ed utilizzare la programmazione culturale di biblioteche, musei, centri civici;
- integrare nel percorso didattico i servizi territoriali (sociali, culturali, formativi);
- promuovere una pedagogia partecipativa adattata agli adulti.

Utilizzare una terminologia chiara, semplice e condivisa

A partire dal materiale, inviato preventivamente ai partecipanti, reperibile ora sulla cassetta degli attrezzi di Petrarca 3, il gruppo si è confrontato sulla questione dell'analfabetismo. Che cosa significa per noi questo termine? Che cosa rappresenta per la società? Quali sono, oggi, i confini che delimitano questo ambito?

- Il termine "analfabeta", che alla lettera indica una persona che non ha mai avuto contatto con un alfabeto e che non ha mai avuto una formazione scolastica, in realtà è un sostantivo che si è trasformato nel tempo nel suo significato e oggi individua, secondo la definizione dell'UNESCO, del 1958, "una persona che non è capace di leggere e scrivere e di comprendere un'esposizione breve e semplice di fatti in rapporto con la vita quotidiana".

- Ci siamo anche chiesti: chi è per noi un analfabeta, quale emozione ci suscita questa parola? Abbiamo verificato, anche tra di noi, come questo termine sia in relazione con una concezione relativa e soggettiva; non esiste e non è sufficiente una definizione univoca ed universale;
- Siamo partiti dalla definizione del 1958: l'UNESCO, nel 1975, dichiara: "Non è più analfabeta chi ha acquisito le conoscenze e le competenze necessarie per esercitare efficacemente un ruolo attivo nella sua comunità";
- Abbiamo provato, sulla base delle nostre esperienze, ad individuare alcuni dei bisogni che i nostri studenti indicano come "motivo" per iniziare per la prima volta un percorso di alfabetizzazione o per riprendere l'esperienza dell'apprendimento abbandonata precocemente e spesso traumaticamente.
- Chi sono dunque le persone che si rivolgono ai corsi? E perché? Nell'ambito del gruppo abbiamo individuato le seguenti motivazioni:
 - riuscire ad essere autonomi nella vita quotidiana;
 - trovare lavoro;
 - ottenere certificazioni per il conseguimento del permesso di soggiorno;
 - ottenere un diploma per accedere alla formazione professionale;
 - poter seguire i figli a scuola;
 - essere capaci di utilizzare i nuovi mezzi di comunicazione;
 - migliorare la propria condizione sociale.
- Un altro argomento molto importante è stato quello relativo alla terminologia utilizzata per la classificazione della bassa scolarità, elemento indispensabile per stabilire criteri, per permettere un effettivo coordinamento territoriale, per la condivisione e lo scambio di materiali didattici e buone pratiche. A questo proposito abbiamo condiviso le preoccupazioni dell'appello "Analfabetismo: paralisi e cura" rivolto al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca su <http://www.change.org/>.
- In questo appello si evidenzia la necessità di procedere ad una definizione dei livelli di competenza pre-A1.
- Si è inoltre ripreso il lavoro svolto in Petrarca 2, precisando gli obiettivi in uscita riguardanti il livello A00.

Utilizzo e produzione di materiali didattici per i livelli: A0, A1bassa scolarità

Come già detto prima, i partecipanti alla formazione hanno ricevuto una serie di materiali per introdurre i concetti di "analfabetismo" e in generale di "bassa scolarità", a partire dai quali, come abbiamo visto, è stato aperto un confronto che ha portato alla definizione di strategie ed indicazioni per la progettazione e programmazione dell'offerta formativa.

Nell'ambito degli incontri, ognuno di quattro ore, i gruppi hanno dedicato molto spazio all'analisi e, laddove è stato possibile, alla produzione di materiali didattici. La prima questione è quella relativa agli obiettivi possibili e realizzabili con una classe di livello "A0 e A1bassa scolarità"; come è evidente si tratta di livelli pre-QCER, per i quali era stato già tracciato un profilo di competenza, vedi Petrarca 2/3:

A0	<i>COMPETENZA ORALE</i>	<i>COMPETENZA SCRITTA</i>
	DA NULLA A BUONA	NULLA (Analfabeta in lingua madre / Alfabetizzato a un primo livello in altro sistema di scrittura)

A1bassa scolarità	<i>COMPETENZA ORALE</i> DA NULLA A BUONA	<i>COMPETENZA SCRITTA</i> SCARSA (Debole alfabetizzazione in una L1 con altro alfabeto o altro sistema di scrittura. Debole alfabetizzazione in una L1 con alfabeto latino. Debole alfabetizzazione in L2)
----------------------	---	--

Anche sulla base del lavoro sviluppato in Petrarca 2, in particolare sulla precisazione del livello A0/A00, abbiamo provato a definire dei “livelli in uscita”. Questo è stato un argomento molto sentito dai partecipanti perché è condizionato da una serie di variabili: quante ore? Quante volte in una settimana? Quanti mesi? Livello di competenza omogeneo? Formazione personalizzata, sinergia con altre esperienze formative?

In particolare, sulla base delle esperienze concrete dei partecipanti sono stati evidenziati alcuni suggerimenti:

- prevedere lezioni per almeno tre giorni alla settimana, per due ore a lezione, per un intero anno scolastico, per un totale di 180/200 ore annuali;
- non formare classi troppo numerose, al massimo 10/12 persone per il livello A0 e non oltre le 15/18 per il livello A1;
- cercare di rispettare il più possibile l’omogeneità del livello di competenza degli studenti.

LETTO-SCRITTURA: OBIETTIVI FINALI

	LETTURA	SCRITTURA
A0	Leggere e capire parole: insegne, nomi, indirizzi... Leggere e capire frasi semplici di argomento noto.	Scrivere sotto dettatura parole semplici. Scrivere in modo guidato brevi frasi. Scrivere autonomamente parole molto semplici: lista della spesa, ecc. Scrivere autonomamente i propri dati: nome, cognome, indirizzo.
A1 bassa scolarità	Leggere parole contenenti tutte le difficoltà ortografiche. Leggere e capire un breve brano composto da frasi semplici (in script e stampatello). Leggere e capire semplici messaggi contenuti in materiali autentici.	Scrivere sotto dettatura parole e frasi contenenti tutte le difficoltà ortografiche. Scrivere autonomamente parole e frasi brevi, accettando errori di tipo ortografico e fonetico. Compilare semplici questionari.

Attraverso l’analisi di modelli per la costruzione di unità didattiche, abbiamo analizzato una unità didattica per il livello A0 e una per il livello A1; anche questo materiale è reperibile nella cassetta degli attrezzi di Petrarca 3.

Ai partecipanti al gruppo di lavoro sono state, dunque, fornite due unità didattiche, differenziate per livello, ma con lo stesso argomento per poterle più facilmente comparare.

L'argomento trattato è stato quello del cibo, che per la sua caratteristica offre molte possibilità di strutturazione, connessioni alla vita quotidiana e all'interculturalità. Inoltre questa unità didattica, che viene generalmente inserita dopo qualche mese dall'inizio del percorso didattico, offre la possibilità di sviluppare ulteriormente l'uso di materiali autentici, la realizzazione di attività orientate (acquisti, preparazione di ricette, feste comunitarie, ecc.).

Ci siamo concentrati su come dividere la sequenza dei materiali tenendo conto sia dei contenuti, sia della progressione strumentale della letto-scrittura.

COSTRUZIONE DELL'UNITÀ DIDATTICA

CONTESTO	FUNZIONI COMUNICATIVE	LESSICO	STRUTTURE GRAMMATICALI	CONTENUTI STRUMENTALI
----------	--------------------------	---------	---------------------------	--------------------------

Abbiamo inoltre evidenziato alcuni paradigmi metodologici generali sui quali basare la strutturazione del percorso formativo rivolto ad adulti con scolarità debole:

- carattere pragmatico-funzionale;
- riferimento a contesti significativi per gli studenti;
- utilizzo della lingua d'uso, inserita in contesto, facilmente spendibile;
- per la lingua orale: uso della lingua della comunicazione reale (interazione orale, dialoghi, ascolti autentici);
- per la lingua scritta: uso di materiali autentici, interazione scritta (insegne, etichette, e-mail...)
- approccio generale orientato all'azione;
- la lingua deve essere semplice ma non semplificata.

In alcuni dei gruppi di lavoro sono stati realizzati materiali didattici, oltre alle unità fornite come esempio.

Anche questi materiali, prodotti direttamente da alcuni gruppi, sono reperibili nella cassetta degli attrezzi.

Come strutturare, come utilizzare, come produrre il materiale adeguato alla bassa scolarità è stato il tema centrale del lavoro nei gruppi.

Sono emerse in maniera significativa, per quanto riguarda il percorso didattico, indicazioni che invitano a:

Utilizzare materiali autentici



Introdurre le ITC nella produzione e nella fruizione del materiale didattico.



Infine, un impegno per tutti noi.

Per uscire dall'analfabetismo è necessario:

- comprendere che esiste il problema
- impegnare le scuole, i centri del volontariato e le Istituzioni ad occuparsene
- offrire il “Tempo Necessario”
- investire risorse economiche e umane

Punti di attenzione:

- definire meglio il sistema delle certificazioni, che penalizza la bassa scolarità
- ripensare una formazione professionale che sia più adeguata e rispettosa delle persone a scolarità debole
- sviluppare e condividere materiali didattici e buone pratiche
- coinvolgere il mondo accademico (docenti, ricercatori, laureandi)
- indirizzare in maniera chiara i CPIA ad occuparsi della bassa scolarità.

I formatori

Rocco De Paolis, Marilena Fonsatti, Daniela Zanolchio

DIDATTICA PERSONALIZZATA

La ricerca-azione nei gruppi

Una opportunità molto interessante dei progetti Petrarca è la possibilità di fare rete con altri docenti e scambiare esperienze, opinioni e buone pratiche. Quanto segue è il frutto di vari momenti di “ascolto” che abbiamo attivato sul tema delle classi ad abilità differenziate.

Dai questionari

All'inizio del lavoro abbiamo elaborato un questionario per capire quale fosse lo stato dell'arte percepito dai colleghi sulle classi ad abilità differenziate; lo abbiamo distribuito ad una ottantina di docenti, ne sono tornati 49 compilati. Ed ecco in breve quanto è emerso.



La gestione di una classe con diversi livelli di competenza è un problema presente in modo frequente o addirittura costante per tutti i docenti che hanno risposto. Si manifesta soprattutto all'inizio del corso per la **composizione della classe** che presenta allievi con sensibili differenze di abilità linguistiche e che continua ad essere presente per i continui inserimenti di nuove persone durante i primi mesi del corso e, in diversi casi, durante tutto l'anno.

Su questo specifico tema ci siamo confrontati con i colleghi che hanno partecipato ai 3 workshop: la composizione molto eterogenea della classe può dipendere dalla scarsità di risorse dell'organizzazione (ambienti o docenti), o dalla necessità di raggiungere un certo numero di studenti per classe. In un caso è emerso che l'organizzazione fa rete con altre presenti sul territorio in modo da gestire le situazioni che renderebbero la classe troppo disomogenea.

Il problema della differenziazione della classe è sentito soprattutto per classi di livello iniziale A0, A1 e A2.

- **Accoglienza**

Il momento dell'accoglienza resta delicato. Durante il colloquio di accoglienza si raccolgono le informazioni sullo studente non solo per capire il livello di competenza linguistica ma anche il contesto da cui proviene, il suo curriculum. Spesso, tuttavia, il colloquio non viene fatto dal docente che tiene il corso; è l'organizzazione che se ne occupa, oppure i docenti dedicano circa 10 minuti a

questo colloquio diretto, pochi dedicano fino a 20 minuti, la maggior parte dichiara di conoscere gli allievi attraverso l'osservazione durante il corso.

Durante i workshop è stato rilevato che le informazioni raccolte da chi fa il colloquio passano poi in maniera piuttosto schematica e frettolosa al docente che tiene il corso.

In realtà l'accoglienza non si esaurisce nel colloquio iniziale, ma è un processo che comprende anche **l'inserimento e l'integrazione con la classe**. In particolare, quando avviene un nuovo inserimento alcuni docenti coinvolgono il nuovo studente più volte durante la lezione, altri invece lo lasciano ambientarsi e di proposito non lo fanno intervenire. Molti docenti riservano allo studente un po' di tempo al termine della lezione per conoscerlo meglio o per sintetizzare quanto è stato fatto precedentemente.

- **Accorgimenti per gestire classi ad abilità differenziate**

Pochissimi docenti dividono la classe in due gruppi: quello dei più bravi e quello dei meno bravi che deve fare, in parallelo, un percorso diverso. Questo in realtà porta ad avere due classi in una con notevoli difficoltà per l'insegnante e con la rottura del gruppo classe iniziale.

Una minoranza esigua di docenti assegna compiti a casa.

Quasi tutti gli intervistati tornano sugli argomenti principali trattati con un sillabo a spirale. Molti docenti utilizzano attività in cooperazione o il tutoring.

La cooperazione, a cui ricorre circa la metà degli intervistati, avviene attraverso l'assegnazione di attività a gruppi misti.

Queste due modalità sono state approfondite successivamente nei workshop.

Alcuni intervistati preparano materiale specifico che aiuti il nuovo arrivato.

- **Attività che i docenti trovano più efficaci fra quelle che hanno messo in pratica**

Ai primi posti si collocano la conversazione e l'attività ludica (che per sua natura fa "fare con la lingua", distrae dall'ansia di imparare e focalizza sull'obiettivo del gioco o del task).

Torna il tema della preparazione della lezione. La pianificazione delle attività ludiche o di task è necessaria in modo da dare spazio al contributo di tutti a seconda delle abilità linguistiche e meta-cognitive, e a seconda delle diverse "intelligenze".

Anche per la conversazione, attività con forti caratteristiche di spontaneità, può essere predisposta una traccia, con spunti da dare alla classe.

Diversi docenti non sottolineano una particolare attività più efficace rispetto alle altre, ma piuttosto suggeriscono la flessibilità e la variazione delle attività: questo effettivamente consente di andare incontro alle differenti modalità di apprendimento degli studenti e stimola a sviluppare diverse abilità di problem solving e di strategie di apprendimento.

Fra le attività meno efficaci gli intervistati evidenziano quella di chiamare alla lavagna. Si rischia di aumentare il filtro affettivo.

- **Verifica dell'andamento**

Diversi docenti fanno verifiche formali, in genere dopo qualche lezione, al termine di una unità didattica, altri anche dopo mesi. Molti altri docenti rilevano il livello di apprendimento dall'andamento generale mentre fanno lezione.

Gli intervistati dubitano dell'efficacia di verifiche dopo mesi, sembra in generale che sia necessaria una maggiore tempestività per tarare meglio l'insegnamento.

- **Esperienze da segnalare**

Più che riportare singoli episodi tutti sottolineano l'importanza dell' ascolto, della disponibilità, della valorizzazione dei risultati positivi, di atteggiamenti che creino un buon clima in classe: fiducia, rispetto, comprensione, gratificazione. In diversi puntano sulla solidarietà della classe e sull'opportunità di crescere insieme.

Dai workshop

Durante gli incontri sono emerse alcune **aree che è opportuno presidiare** con attenzione:

- **l'accoglienza**, vista come processo che inizia con un colloquio ma continua in diverse fasi, l'inserimento, l'integrazione, nelle quali è importante, soprattutto con gli adulti, valorizzare esperienze pregresse, abilità non solo linguistiche ma anche metacognitive. Un ruolo importante sia nel processo di accoglienza e conoscenza degli studenti, sia nella fase di verifica non formale è l'osservazione, la capacità di ascoltare in maniera attiva per cogliere le conoscenze sviluppate precedentemente, gli stili di apprendimento, il tipo di intelligenza, gli obiettivi che si pone lo studente. In questo processo possiamo conoscere le caratteristiche dei nostri allievi e capire su quali fare leva per accelerare i processi di apprendimento. Da qui si parte per sviluppare una didattica personalizzata. L'ascolto è una competenza professionale.
- Altro fattore al quale prestare molta attenzione è il **filtro affettivo**, che nello studente adulto può essere molto forte. L'adulto si sta rimettendo in gioco, magari dopo anni dalla sua formazione scolastica; a volte la sua cultura d'origine lo porta a stigmatizzare l'errore, a non viverlo come un normale momento di crescita nell'apprendimento, ma come un passo falso di cui vergognarsi, tanto più se di fronte ad altri studenti. Molto dipende naturalmente dal clima che si crea in classe, ma, in generale, l'esperienza dei colleghi consiglia di evitare l'esposizione diretta dello studente.
- L'utilizzo di attività a mediazione sociale: il **peer tutoring** e la **cooperazione**, entrambe consigliate nei casi di classi ad abilità differenziate sia per gestire gli studenti a basse abilità linguistiche nella classe, sia per valorizzare gli eccellenti. Entrambe queste modalità impegnano gli studenti sui fronti linguistico, cognitivo, relazionale ed emotivo. Ricordiamo che l'apprendimento ha una natura sociale, le classi sono insieme di persone diverse che condividono alcuni obiettivi e che approfondiscono le loro conoscenze e ancor più le loro competenze in base ad una continua interazione.

Abbiamo dedicato molto tempo allo scambio di riflessioni ed esperienze su queste due ultime metodologie.

Quali aree presidiare?

L'apprendimento ha una natura sociale

2 metodologie a mediazione sociale:

cooperazione



peer tutoring



Il compito del docente non è solo far crescere chi è in difficoltà, ma anche mantenere la motivazione dell'eccellente. Gli eccellenti sono motivati, non dobbiamo disperdere questo "capitale", dobbiamo stimolarli e dare compiti e attività che soddisfino le loro esigenze.

Peer tutoring

Il peer tutoring offre la possibilità di dare un supporto efficace ai più deboli in modo da recuperare il gap con la classe e nello stesso tempo può dare agli eccellenti un ruolo che ne accresce l'autostima e la motivazione.

In sintesi i **vantaggi** che si ritiene derivino dalla tutorship sono i seguenti:

- Essere il tutor di un altro studente aiuta l'eccellente a sviluppare le abilità cognitive e le abilità di relazione: affrontare la difficoltà di insegnare al compagno presuppone un lavoro di sistematizzazione della conoscenza linguistica e di utilizzo di abilità sociali che aiuta il tutor a crescere. Lui stesso impara insegnando.
- Il tutorato acquisisce più rapidamente repertori linguistici e abilità di comunicazione e questo è stato riscontrato sul campo dai colleghi, anche se il peer tutoring non è una delle metodologie più adottate.
- Il tutor fornisce la possibilità di ridurre il gap fra le abilità possedute dal soggetto tutorato e le sue potenzialità, in questo senso soddisfa la teoria delle zone a sviluppo prossimale.
- Attraverso il tutoring si arriva ad una leadership distribuita in cui la funzione di tutor cambia a seconda dei compiti e del contesto. Il docente assume un ruolo diverso, coordina, progetta, non interviene direttamente a dare una soluzione ma stimola la crescita della classe.

I colleghi segnalano tuttavia alcuni **aspetti delicati**:

- Ricoprire sempre il ruolo di tutorato può abbassare l'autostima della persona, come essere sempre tutor può provocare una distorsione della propria percezione e anche una demotivazione a continuare: anche l'eccellente vuole impiegare il suo tempo per migliorare le sue abilità linguistiche e non sempre percepisce il vantaggio che gli deriva dal supportare il compagno di classe.

- Aiutarsi è un fatto che viene naturale in un gruppo, ci sono dei soggetti in classe che spontaneamente danno una mano agli altri, il peer tutoring è comunque una attività che deve essere strutturata.

Scegliere il tutor presenta aspetti problematici.

Chi sceglie il tutor? Lo studente o l'insegnante? Il docente deve assecondare i naturali abbinamenti che avvengono in classe?

Come si sceglie il tutor? Non sempre il più bravo è anche adatto a fare il tutor: è opportuno valutare anche altri aspetti (avere capacità di ascolto, saper spiegare, valorizzare i risultati, saper aspettare e rispettare le fasi richieste da un compito...).

Il tutor deve avere la stessa L1 del tutorato? In genere il fatto che studenti con stessa L1 si aiutino è visto positivamente, soprattutto all'inizio è un aiuto all'inserimento: l'allievo più bravo spiega velocemente al nuovo arrivato che così segue meglio. L'importante è che non si cada in un semplice interpretariato. L'ideale sarebbe anche che il tutorato non abbia sempre questo ruolo, ma che su certi aspetti sia invece un punto di riferimento per gli altri della classe. Ad esempio uno studente, con abilità linguistiche basse rispetto alla classe, è stato invece un punto di riferimento per raccontare la sua esperienza nel mondo del lavoro (che invece non avevano ancora gli altri studenti). Questa valorizzazione di esperienze precedenti la possiamo realizzare solo se abbiamo fatto un efficace percorso di accoglienza e di osservazione.

Il tutorato deve avere sempre lo stesso tutor? In questo caso avrebbe un punto di riferimento costante, ma fare ruotare i tutor avrebbe il vantaggio di non affidare la responsabilità della tutorship sempre ad una unica persona e, per il tutorato, il vantaggio di confrontarsi con persone diverse nella classe, ognuna portatrice di un suo approccio e di un suo problem solving.

Si verifica il lavoro del tutor? La verifica, oltre a darci un ritorno sull'efficacia dell'attività svolta, valorizza il lavoro del tutor.

Cooperazione

Nell'apprendimento cooperativo c'è un lavoro di gruppo per la soluzione di problemi, non c'è atteggiamento competitivo all'interno del gruppo, si attivano dinamiche relazionali e metacognitive di utilizzo di strategie e di diversi approcci di problem solving.

Sulla cooperazione ci siamo confrontati su questi temi:

- Formazione dei gruppi: alcuni docenti dichiarano di gestire la formazione dei gruppi in modo che siano equilibrati, con la presenza di eccellenti insieme ai meno bravi in ciascun gruppo, oppure formano gruppi livellati per abilità (un gruppo con competenze inferiori e con attività specifiche pensate per quel livello, e un gruppo con abilità superiori e relative attività specifiche), altri lasciano che la formazione del gruppo avvenga in maniera spontanea.

- Scelta del livello di difficoltà delle attività: attestarsi sul livello basso in modo che possano contribuire anche i meno bravi? Differenziare il lavoro in modo che ognuno possa dare un contributo?

I **vantaggi** riscontrati e potenziali della cooperazione sono notevoli. Nella cooperazione ciascuno impara dagli altri e imparando a come arrivare al risultato impara che esistono diverse strategie,

non solo la sua. La domanda chiave che pone l'insegnante è: come hai fatto a raggiungere questo risultato? Si pone l'accento sul processo, non solo sul risultato. Questa attività va preparata molto bene con obiettivi chiari, va differenziata e stratificata a seconda della formazione dei gruppi. Richiede quindi un lavoro preparatorio da parte dell'insegnante che poi assume un ruolo di regista e coordinatore.

Le **difficoltà** della cooperazione sono essenzialmente di tipo culturale, in quanto non si crede all'assioma di partenza, secondo cui senza le abilità dell'altro non si raggiunge il risultato. In realtà all'interno dei gruppi può prevalere la competizione e il desiderio di riconoscimento e affermazione individuale. In molti casi, anziché la cooperazione si realizza la collaborazione: ogni studente del gruppo di lavoro ha un compito e il risultato viene raggiunto attraverso l'integrazione di compiti individuali. Una specie di puzzle. Arrivare alla cooperazione è un processo che dipende molto dal clima che si è creato in classe, dal pregresso degli studenti, dall'atteggiamento del docente.

Si può educare alla cooperazione passando prima per attività in coppia e poi a tre persone fino a formare gruppi di 4 che è considerato in genere il numero massimo di componenti per una efficace attività di gruppo. Il docente dovrà valorizzare le potenzialità e il valore del gruppo.

Emerge dal confronto nei gruppi l'esigenza di non differenziare le attività frammentando il gruppo classe. Bisogna sempre mantenere un tema comune da cui si parte all'inizio della lezione per poi tornare nella fase conclusiva valorizzando il lavoro di tutti i gruppi.

Durante i workshop sono stati presentati e analizzati vari esempi di attività diversificate per livelli, che sono disponibili nella cassetta degli attrezzi.

In conclusione:

In ogni workshop è stato sottolineato che con una classe ad abilità differenziate bisogna preparare molto bene le attività. In generale si mette in evidenza l'utilità di **una didattica a maglie larghe, flessibile**, che progetti attività che incontrino diversi stili di apprendimento e diverse intelligenze. Il soggetto adulto è un tutt'uno con le sue esperienze con le sue caratteristiche di singolarità (differenza, originalità, creatività), autonomia (libertà, responsabilità), apertura (socializzazione, comunicazione); un soggetto capace non solo di ricevere stimoli, ma anche di rielaborare, creare fare scoperte. Questa attitudine viene stimolata da attività diversificate e stratificate, con input e output diversi, con modalità di lavoro diverse.

Un'offerta didattica variegata consente agli studenti di sfruttare i propri punti di forza. Una didattica centrata sulle strategie di apprendimento compensa e potenzia i punti di debolezza e alimenta pratiche riflessive. Una didattica che stimola le strategie coltiva l'autonomia e l'indipendenza che in un adulto sono preziosissime, insegna che non c'è una sola risposta ma più risposte e sviluppa processi di apprendimento autonomo.

Il docente avvia il lavoro, ne chiarisce le condizioni, offre le direttive fondamentali, ma poi osserva, sostiene, indirizza, chiarisce, lascia spazio agli allievi e alle loro soluzioni, intervenendo dove l'autonomia è più fragile ma non nelle situazioni in cui tra pari si riescono a superare le difficoltà.

Concludiamo con la convinzione che l'obiettivo dell'insegnante sia di educare alla complessità, potenziando le singole strategie e aiutando ciascuno studente ad imparare ad imparare.

I formatori
Maria Rosa Amich, Piergiacomo Di Cato, Silvia Maoli

CITTADINANZA ATTIVA

La ricerca-azione nei gruppi

Gli incontri si sono svolti con modalità interattiva, in cui il confronto e lo scambio di esperienze e di nuove prospettive si sono rivelati utili e proficui.

Oltre al confronto diretto tra i partecipanti, al termine di ogni incontro è stato distribuito un questionario per raccogliere le esperienze già in atto sul territorio relative ai percorsi di cittadinanza.

Le esperienze dei partecipanti

Dai dati raccolti è emerso un panorama molto variegato di proposte, ma che si può ricondurre sostanzialmente a 2 grandi tipologie di intervento.

- La prima tipologia si riferisce a tutti i corsi di educazione alla cittadinanza attivati all'interno dei corsi di Italiano L2 o a iniziative più allargate di integrazione sociale (CTP, FEI, associazioni di volontariato...).

Le offerte formative sono molto diversificate sia come numero di ore, di durata nel tempo, sia come tipologia di utenza.

L'elemento più rilevante che emerge da un panorama così vario è la ricchezza progettuale e la creatività con cui gli enti organizzatori si sono attivati sul territorio.

L'elemento di criticità, riconosciuto un po' da tutti, è la necessità di un accordo con le Prefetture per certificare in maniera uniforme e con valore legale tali percorsi, così come è stato fatto per le certificazioni A1 e A2.



Necessità di accordo su CERTIFICAZIONE comune riconosciuta dalle Prefetture

- La seconda tipologia riguarda le sessioni di cittadinanza previste dall'Accordo di Integrazione, a cura dei CTP. Si tratta di moduli che variano dalle 5 alle 10 ore, rivolti a un'utenza mista, inviata dalle Prefetture.

Il contesto di riferimento è assai differente dalla prima tipologia di intervento, in quanto le sessioni fanno parte di un percorso istituzionale, strettamente legato all'Accordo di integrazione e quindi al rilascio del permesso di soggiorno; presentano pertanto un carattere di obbligatorietà e non di scelta formativa.

Dagli incontri è emerso innanzitutto un grande disorientamento dovuto a una normativa ancora poco chiara e in continuo aggiornamento.

Inoltre non poche sono le criticità rilevate dai docenti che organizzano le sessioni:

- Un problema riconosciuto da tutti i docenti è costituito dalla gestione di gruppi di persone (minimo 18) inviate dalle Prefetture, che solo in alcuni rari casi vengono raggruppati in base a criteri (lingue di provenienza, competenza in L2, scolarità pregressa...), mentre generalmente sono formati da utenza mista.
- La presenza consistente di principianti assoluti in Italiano L2: questo dato è ovviamente ineludibile, dato che si tratta di persone che devono partecipare alle sessioni entro 3 mesi dalla firma dell'accordo di Integrazione.
- Immediata conseguenza del punto precedente è la necessità di organizzare le sessioni nelle lingue parlate dalle comunità di immigrati presenti in Piemonte.
- È indispensabile reperire materiale informativo multilingue e ottenere maggiori risorse per la mediazione linguistica.

- Si richiede la costituzione di una rete che coinvolga e colleghi le varie realtà locali (Prefetture, CTP, Comuni, ASL, Centri per l'Impiego...) per il reperimento e l'aggiornamento di informazioni utili all'accesso ai servizi.

▪ Utenza mista

▪ Presenza di principianti assoluti

▪ Necessità di materiale informativo
MULTILINGUE

▪ Richiesta di organizzare **SESSIONI** in base alle diverse lingue

▪ Richiesta di maggiori risorse per la mediazione



Maggior collegamento con le realtà locali (Comuni, Circoscrizioni, Informa GIOVANI, Informa STRANIERI...)

In mancanza di queste condizioni risulta assai difficoltoso offrire un primo approccio alla conoscenza della cultura civica con modalità interattive efficaci: sovente i docenti si ritrovano costretti a utilizzare i video ministeriali, ottenendo scarsi risultati in termini di conoscenze e di risposte ai molteplici bisogni di orientamento e di inserimento. I video infatti non rispondono a criteri didattici efficaci, sia dal punto di vista filmico, sia linguistico.

Il lavoro di gruppo



ESCLUSIVAMENTE PER IL LAVORO

Il tempo a disposizione per i lavori di gruppo è stato insufficiente per la costruzione di materiali didattici. Durante gli incontri ci si è limitati al confronto sulle modalità didattiche più efficaci per veicolare alcuni concetti e parole-chiave individuate dai gruppi.

I coordinatori hanno elaborato un'unità didattica tipo incentrata sulle parole-chiave "Ricerca lavoro", individuando le indicazioni didattiche più ricorrenti e significative proposte dai partecipanti (v. Cassetta degli attrezzi).

Le attività presentate dai gruppi sono molte di più di quelle che vengono mostrate, per ragioni di spazio e di tempo si è dovuto operare una selezione.

Le scelte sono andate nella direzione dell'operatività, della didattica concreta e per compiti, rivolta all'azione.

Sono state dunque privilegiate le proposte meno "scolastiche" e più orientate alla risoluzione di problemi concreti.

I formatori

Riccardo Alisio, Michela Borio, Danilo Chiabrando

BASSA SCOLARITÀ

Riferimenti bibliografici

AA.VV., 2013, *L'italiano di prossimità. Indicazioni didattiche, materiali e percorsi per apprendenti di livello iniziale*, Grafiche Riga, Annone Brianza.

Borio M., Rickler P., 2011, *Piano Piano. Percorso di avvicinamento alla lingua italiana per adulti stranieri. Primo incontro con l'alfabeto*, Guerini e Associati, Milano.

Borri A., Minuz F., 2014, *Detto e scritto. Corso di prima alfabetizzazione*, Loescher, Torino.

Casi P., 1995, *L'italiano per me. Leggere e scrivere*, Eli, Loreto.

Giangrande P.M., Porcaro E., 2013, *Le 200 ore di italiano. Corso di italiano per la formazione scolastica di base*, Loescher, Torino.

Mattioli L., Cassiani P., 2010, *Facile Facile A0. Libro di italiano per studenti stranieri. Livello principianti*, Nina Edizioni, Pesaro.

Minuz F., 2012, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma.

Rocca L. (a cura di), 2008, *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione*, Guerra Edizioni, Perugia.

DIDATTICA PERSONALIZZATA

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. La Nuova Italia, Firenze.
- Balboni P., 2012, *Fare educazione linguistica*, UTET, Torino.
- Caon F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione*, UTET, Torino.
- Caon F., *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- Garcia Hoz V., 1981 *Educazione personalizzata. Individualizzazione e socializzazione dell'insegnamento*, Le Monnier, Firenze.
- Gagliardini I., 2010, *L'aiuto reciproco in classe: esperienze di peer tutoring*, in: «Psicologia e scuola», Genn.-Febbr. 2010, pp. 11-18, disponibile online alla pagina http://media.giuntiscuola.it/_tdz/@media_manager/739108/.
- Keefe J.W., 1979, *Student learning styles*, VA: National Association of Secondary School Principals, Reston.
- Leaver B.L., 1997, *Teaching the whole class*, Corwin Press, Thousand Oaks (CA).
- Mariani L., 2000, *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*, Zanichelli, Bologna.
- Mariani L., O'Malley K., 2003, *On Target. Course Book 2*, Zanichelli, Bologna.
- Mariani L., Pozzo G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico. Imparare a imparare. Insegnare a imparare*, Collana LEND, La Nuova Italia, Firenze.
- Minuz F., 2005, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma.
- Morin E., 2001, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Pozzo G., 2001, *Il continuum della valutazione: la valutazione formativa e i suoi strumenti*, in Gattullo F., *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Collana LEND, La Nuova Italia, Firenze.
- Puren C., 2001, *Formarsi alla pedagogia differenziata in didattica delle lingue*, Programma di Cooperazione Europea n. 39686-CP-3-99-1-BE - Lingua A.
- Reid J.M., 1995, *Learning styles in the ESL/EFL classroom*, Newbury House, Boston.
- Tacconi G., 2010, *La valutazione tra individualizzazione e personalizzazione. Una prospettiva didattica*, in: «Quaderni Maffeiiani», Anno 2 – N. 3, pp. 27-33, disponibile online alla pagina <http://www.univr.it/documenti/ArticoloRivista/allegato/allegato345548.pdf>.
- Vettorel P., 2006, *Uno, nessuno e centomila: come riconoscere e valorizzare le differenze individuali in classe*, in Caon F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia, pp. 87-111.

Sitografia¹

<http://dida.orizzontescuola.it/news/una-tabella-sulla-differenza-tra-personalizzare-differenziare-e-individualizzare>, *Una tabella sulla differenza tra personalizzare, differenziare e individualizzare*, Orizzonte Scuola

<http://www.disabili.com/scuola-a-istruzione/articoli-scuola-istruzione/27780-scuola-inclusiva-personalizzazione-individualizzazione-e-tutoraggio-tra-pari->, 2013, *Scuola inclusiva: personalizzazione, individualizzazione e tutoraggio tra pari*.

http://www.ipbz-corsi.it/riforma/blog/wp-content/uploads/2006/03/guerra_ind-pers.pdf, *Individualizzazione-personalizzazione*, Istituto Pedagogico Bolzano

<http://www.learningpaths.org/italianindex.htm>, *Learning Paths - Tante Vie Per Imparare*

www.petrarca.eu, Progetto *Petrarca*, Piano Regionale per la formazione civico-linguistica dei cittadini di Paesi terzi

¹ Tutti i link sono stati verificati all'ultimo accesso del 29.06.2014.

CITTADINANZA ATTIVA

Riferimenti bibliografici

Bettinelli G., Favaro G., Frigo M., 2011, *Cittadini Insieme. Percorsi di cittadinanza*, La Nuova Italia, Firenze.

Bettinelli G., Favaro G., Frigo M., 2012, *Test italiano L2 livello A2*, La Nuova Italia, Firenze.

Bettinelli G., Favaro G., Frigo M., 2013, *Insieme in Italia. Formazione civica e informazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Bettinelli G., Russomando P., 2011, *Passaporto per l'Italia. Educazione alla cittadinanza e costituzione per ragazzi stranieri*, Vannini Editrice, Brescia.

Costituzione della Repubblica Italiana.

Ministero dell'Interno, 2007, *Carta dei valori, della cittadinanza e dell'integrazione*.

Ministero dell'Interno, *Accordo d'Integrazione DPR 14/09/2011 (in vigore dal 10/03/2012)*.

Ministero dell'Interno, Agosto 2012, *Accordo quadro Ministero Interno - Miur*.

Ministero Interno, 2012, *Video predisposti per fornire i moduli di apprendimento di educazione civica a chi sottoscrive l'Accordo di Integrazione*.

Miur, Luglio 2013, *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione*.

Miur, Febbraio 2014, *Linee guida: criteri per lo svolgimento del test di conoscenza della cultura civica e della vita civile in Italia*.

Rete CTP Piemonte, 2009, *Diritti e Rovesci. Percorsi di Educazione alla Cittadinanza*, Compagnia di San Paolo.

Rocca L., 2010, *Requisiti linguistici ed integrazione: lo scenario italiano ed il Progetto "Italiano, lingua nostra"*, in: *Valutazione Linguistica ed Integrazione nel contesto italiano: Atti del Convegno LAMI*, Roma, maggio 2010, pp. 34-39.

Rocca L., 2013, *Da EdA a IdA? Normativa vigente e prospettive future*, relazione presentata a Reggio Emilia, 29 maggio 2013.

Rocca L., 2014, *Linee guida per lo svolgimento del test di conoscenza della cultura civica e della vita civile in Italia*, relazione presentata al Seminario di formazione per Docenti e Operatori dell'Educazione degli Adulti "Verso l'Integrazione: Italiano L2 e Cittadinanza attiva" nell'ambito del progetto FEI Petrarca 3, Torino, 30 maggio 2014.

Sitografia¹

www.cantieriditalia.com, rubrica "Vivere in Italia"

www.cestim.it, voci: servizi per immigrati – guide multilingue

www.comune.torino.it/toplurale, possibilità di scaricare o richiedere *Torino è la mia città*,

¹ Tutti i link sono stati verificati all'ultimo accesso del 30.06.2014.

pubblicazione multilingue sui servizi a Torino

www.integrazionemigranti.gov.it, voce: approfondimenti - *Immigrazione dove, come quando*: manuale d'uso tradotto in diverse lingue

www.interculturatorino.it, informazioni e iniziative di carattere culturale

www.interno.gov.it, voce: immigrazione

www.ismu.org, informazioni e iniziative di carattere generale

www.meltingpot.org, voce: schede pratiche

www.nuovicittadini-prefto.it, voce: materiali

www.piemonteimmigrazione.it, informazioni e iniziative di carattere generale

sportellosociale.provincia.torino.gov.it, voce: immigrazione

www.petrarca.eu, voce: formazione – materiali Petrarca 2 - *Cassetta degli attrezzi*: materiali didattici prodotti dai gruppi di studio

www.vivereinitalia.eu, voce: formazione docenti - Percorsi di cittadinanza: slide e prove di verifica

Filmografia

Come un uomo sulla terra, regia di Riccardo Biadene, Andrea Segre, Dagmawi Yimer (2008).

La nave dolce, regia di Daniele Vicari (2012).

La mia classe, regia di Daniele Gaglianone (2013).

Mare Chiuso, regia di Stefano Liberti e Andrea Segre (2012).

TerraFerma, regia di Emanuele Crialese (2011).