

Ricerca-azione

NUOVE FRONTIERE PER LA DIDATTICA A DISTANZA

**Prime esperienze di insegnamento online dell'italiano agli immigrati - indotte dalla
pandemia da coronavirus - presso la Scuola dell'associazione di volontariato**

Focus-Casa dei Diritti Sociali.

**Contributi dal mondo dell'Istruzione: Università, enti di formazione
e CPIA alla prova della DaD.**

A cura di

Lucia Fabrizio, Maruska Panepinto, Luisa Valeria Riccardi

Prefazione del Prof. Massimiliano Fiorucci

Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre

Roma, aprile 2021

Prefazione

(Prof. Massimiliano Fiorucci)

La “chiusura” fisica delle scuole di ogni ordine e grado in Italia e non solo ha costituito una misura inevitabile nel tentativo di ridurre i fenomeni di contagio da Coronavirus. Si è trattato di una misura pesante e delicatissima sul piano sociale non tanto e non solo perché questa abbia prodotto, almeno nelle proporzioni attuali, un danno irreparabile nella preparazione culturale dei nostri studenti, ma perché evidenza, molto più di qualsiasi messaggio, la gravità complessiva della situazione e le difficoltà emerse nel ripensare e riprogettare la scuola in modalità nuove e diverse. Una scuola fisicamente “chiusa” non è solo un edificio chiuso. È una comunità che viene improvvisamente a mancare in quel territorio; è quel luogo dove ogni mattina i bambini della scuola dell’infanzia e della scuola primaria si ritrovano per imparare, giocare, costruire relazioni, condividere passando una giornata insieme tra loro con le loro maestre e maestri mentre i genitori si incontrano, si confidano, raccontano. È quel luogo in cui gli studenti delle scuole medie e delle superiori si incontrano ogni mattina per commentare la giornata, confidare timori e speranze, parlare delle loro passioni e interessi, confrontarsi, scontrarsi, pensare al futuro, giocare, appassionarsi, innamorarsi e a volte anche annoiarsi. È quel luogo, unico e irripetibile, dove ogni mattina le vecchie e le nuove generazioni si incontrano sperimentando relazioni significative e dove si impara condividendo saperi ed esperienze, regole e contenuti. La scuola - nonostante la situazione critica in cui versa da lungo tempo - continua a rappresentare uno dei pochi presidî di democrazia reale. Si tratta, infatti, di uno dei rari spazi in cui è ancora possibile parlare, ascoltare, discutere, pensare, ragionare, argomentare e, dunque, apprendere in forma critica e non effimera andando oltre gli slogan ad effetto. Un antidoto al populismo e alla demagogia, alla facile costruzione di consensi fondati sulle false rappresentazioni diffuse dagli «imprenditori della paura» che hanno intossicato il clima degli ultimi anni in Italia, in Europa e in gran parte del mondo.

Va precisato, tuttavia, che la scuola così come l’Università non hanno mai chiuso come alcuni continuano a sostenere. La didattica a distanza è stata essenziale in questa fase di emergenza ma si è trattato appunto di una didattica di emergenza dove ognuno ha potuto contare unicamente sulle proprie risorse senza che alle spalle vi fosse una progettazione pedagogica e didattica. È importante esserne consapevoli: non si è trattato di una didattica a distanza meditata, pensata, progettata e organizzata che, in ogni caso, non potrà che integrare e nel caso affiancare la didattica in presenza che rappresenta il cuore della relazione educativa. In ogni caso al di là degli oggettivi limiti della didattica realizzata in questa fase vanno individuate anche le potenzialità che le nuove tecnologie offrono sulle quali si dovrebbe riflettere serenamente senza manicheismi e senza pregiudizi

ideologici.

I limiti della cosiddetta DaD poi DDI, soprattutto per come si è potuta organizzare, sono stati evidenti perché è apparsa decontestualizzata e spesso ha riproposto schemi e modelli di una scuola che non funzionava nemmeno prima. Ognuno è stato solo davanti al proprio terminale. Il contesto dell'educazione non è soltanto uno spazio fisico, è anche un luogo simbolico, suscita un vissuto denso di segni e simboli che danno significato all'esperienza quotidiana. Basti pensare all'uso delle pareti nelle scuole e non solo nelle primarie: si appendono cartelloni, elaborati collettivi, foto di viaggi. Le pareti diventano così il luogo di quella memoria condivisa che nella DaD svanisce, soprattutto se non è pensata ma adottata in forma suppletiva. In ogni caso anche nelle forme a distanza chi adottava modelli didattici partecipativi, collaborativi e laboratoriali ha provato a farlo anche nella nuova situazione mentre molti hanno riproposto la scuola unidirezionale "depositaria" che non andava bene in presenza e non può che peggiorare a distanza.

In molti in questa fase hanno sostenuto che la didattica a distanza crei delle disuguaglianze. In realtà, come ha opportunamente osservato Gino Roncaglia, la didattica a distanza non *crea* disuguaglianze: le fa emergere, le fa venire alla luce in modo più evidente, le *rivela*¹. A tale proposito sono molto interessanti i documenti elaborati dal Forum Disuguaglianze Diversità e da Save the Children² sulle differenze nell'accesso, nei risultati e negli esiti tra chi vive situazioni privilegiate e chi vive condizioni di marginalità o a rischio di esclusione sociale.

In questi mesi il tema della didattica a distanza ha, tuttavia, trascurato sia l'educazione degli adulti e dei CPIA sia il mondo dell'associazionismo, del volontariato e del terzo settore che svolgono un ruolo preziosissimo nella formazione linguistica e alla cittadinanza dei migranti. Per rispondere a questo vuoto appare particolarmente utile e illuminante il lavoro di ricerca svolto da Lucia Fabrizio, Maruska Panepinto e Luisa Valeria Riccardi dal titolo "NUOVE FRONTIERE PER LA DIDATTICA A DISTANZA. Prime esperienze di insegnamento online dell'italiano agli immigrati - indotte dalla pandemia da coronavirus - presso la Scuola dell'associazione di volontariato Focus-Casa dei Diritti Sociali. Contributi dal mondo dell'Istruzione: Università, enti di formazione e CPIA alla prova della DaD". La Scuola di Italiano della Focus - Casa dei Diritti Sociali rappresenta una realtà di grande rilevanza nel panorama romano che accoglie ogni anno migliaia di migranti (adulti e minori) e che nel 2009, con il sostegno dei Centri di Servizio al Volontariato CESV-SPES, grazie all'impegno straordinario del responsabile Augusto Venanzetti, ha promosso la costituzione della Rete Scuolemigranti, che ha messo in collegamento numerose scuole del

¹ Gino Roncaglia G. (2020), *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del COVID-19*, Laterza, Roma-Bari, 2020, p. 21.

² Forum Disuguaglianze Diversità, *L'impegno per contrastare le disuguaglianze in educazione nel tempo del Covid-19*, 2020; Save the Children, *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*, 2020.

volontariato e del privato sociale che realizzano corsi gratuiti di lingua italiana per i migranti nel Lazio. Oggi la Rete conta oltre cento soggetti, dispone di un blog, e ha sviluppato rapporti con Enti Istituzionali, Università, Istituti scolastici, e associazioni delle comunità straniere. La Rete promuove convegni, eventi in tema di immigrazione e apprendimento della lingua italiana, e si occupa di attuare numerose iniziative formative per i volontari delle scuole aderenti.

La ricerca realizzata dalle tre operatrici Lucia Fabrizio, Maruska Panepinto e Luisa Valeria Riccardi dopo aver analiticamente descritto il contesto della Casa dei Diritti sociali offre un contributo critico-riflessivo sia sull'operato della Scuola di Italiano della CdS sia, attraverso interviste e approfondimenti, sul mondo dell'istruzione e della formazione in relazione alle pratiche della DaD. A fronte degli inevitabili disagi e della generale impreparazione il mondo del volontariato ha mostrato una straordinaria capacità di reazione elaborando percorsi, metodologie e modalità di intervento innovativi che hanno consentito di mantenere sempre viva la relazione con i discenti, un particolare tipo di discenti che della relazione aveva un vitale bisogno. Nonostante i limiti oggettivi anche di tipo strumentale, i migranti hanno potuto contare su un gruppo di insegnanti, educatori, formatori che, facendo ricorso alle più svariate acrobazie didattico-tecnologiche, hanno mantenuto vivo il legame evitando il rischio dell'isolamento e ottenendo, data la situazione, risultati sorprendenti. La flessibilità organizzativa, temporale, didattica, la diversificazione degli approcci e delle modalità di intervento hanno garantito una continuità didattica inimmaginabile all'inizio dell'emergenza. L'utilizzo di un'ampia gamma di strumenti e supporti didattici, l'ascolto, il coinvolgimento, la disponibilità hanno consentito una rinnovata dimensione partecipativa sia nei corsi di prealfabetizzazione sia nei laboratori teatrali. La DaD ha favorito il superamento di alcune barriere, l'entrare nelle case e nell'intimità degli altri ha consentito di "spogliarsi" dei reciproci ruoli assicurando un incontro autentico.

Il mondo del volontariato ci consegna un lavoro prezioso e una lezione che potrà risultare utile anche al mondo della formazione formale: più degli strumenti tecnologici (spesso scarsi) e delle connessioni (debolissime) a fare la differenza sono state le reti sociali e la volontà di mantenere sempre vive e consolidare le connessioni umane.

La scuola, la formazione e il sapere possono rappresentare la condizione per una maggiore uguaglianza e l'azione educativa può configurarsi come risorsa per una maggiore equità e democrazia. Una società realmente equa e democratica deve poter garantire a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per l'intero corso della vita al fine di consentire ad ognuno di "affrontare, con qualche speranza di successo, le difficoltà insite nei percorsi di inserimento nella vita sociale e lavorativa. Ciò richiede che alle persone sia possibile acquisire una formazione di base (una sorta di "sapere minimo garantito") che consenta l'apprendimento ulteriore e il reinserimento nei percorsi formativi, nel momento in cui il soggetto ne avvertirà l'utilità. Senza questa dotazione di base e senza l'impianto di un sistema di

formazione in età adulta non è possibile fare nulla”³.

È sempre più urgente e necessario elaborare un progetto che sia in grado di dimostrare come la crescita delle libertà di scelta delle persone in una economia e in una società in rapido cambiamento, sia possibile solo generando nuove sicurezze e nuove opportunità, nuovi diritti e nuovi spazi di contrattazione collettiva, perché l’insicurezza permanente, la paura per il proprio futuro, riduce la libertà ed è fonte di rigidità e chiusure per tutto il sistema. Il diritto alla formazione, la nostra capacità di collocarlo anche nei contesti di lavoro e di vita, è la chiave di volta di una strategia che punti a coniugare libertà e uguaglianza, diritti collettivi e apertura di nuovi spazi per la crescita culturale e professionale delle persone.

Il tema della formazione ha progressivamente assunto anche in Italia una rilevanza strategica, almeno nei discorsi pubblici. Va osservato, tuttavia, che tale riconoscimento della centralità della formazione rimane nei fatti spesso disatteso. Alle enfatiche dichiarazioni di molti dei decisori politici sull’importanza della scuola, della formazione, della ricerca, dell’Università e del sapere non seguono quasi mai adeguati investimenti economici che, anzi, vengono progressivamente ridotti di anno in anno. Il rischio è allora quello di rendere vuota o quantomeno retorica una espressione come quella di “società della conoscenza”. La scommessa per le politiche educative e di formazione è, pertanto, la compatibilità tra sostegno alle crescenti sfide competitive, lotta all’emarginazione sociale e culturale, impegno per la coesione sociale e piena integrazione (economica, sociale, culturale, politica) di tutti i cittadini.

³ F. Susi, *Educare senza escludere. Studi e ricerche sulla formazione*, Armando, Roma 2012, p. 10.

Le autrici della ricerca

Lucia Fabrizio

Nata a Roma nel 1993, ha frequentato il Dipartimento di Studi europei, americani e interculturali presso l'Università di Roma La Sapienza conseguendo nel 2016 il titolo di Laurea triennale in Lingue, Culture, Letterature, Traduzione e attualmente frequenta il Corso di Laurea magistrale Lingua e Cultura Italiana a Stranieri per l'Accoglienza e l'Internazionalizzazione presso l'Università degli Studi di Roma Tor Vergata. Dopo aver seguito un corso di formazione per l'insegnamento dell'italiano a stranieri presso la scuola Torre di Babele di Roma e aver preso nel 2019 la certificazione DITALS dell'Università per Stranieri di Siena ha deciso di partecipare al bando del Servizio Civile Universale per mettere in pratica le conoscenze e le competenze acquisite. Partecipa così al Progetto Scuole Popolari promosso dalla CDS – Casa dei Diritti Sociali, avvicinandosi ad una realtà fortemente bisognosa di apprendimento della lingua finalizzato all'integrazione sociale.

Maruska Panepinto

Nata a Roma nel 1991, ha frequentato il Dipartimento di Scienze della Formazione presso l'Università degli Studi di Roma Tre, conseguendo nel 2016 il titolo di Laurea triennale in Servizio Sociale; successivamente ha frequentato il corso di Management delle politiche e dei servizi sociali conseguendo la Laurea specialistica che l'ha qualificata come Coordinatore dei servizi educativi e dei servizi sociali. Iscritta all'Albo A degli Assistenti Sociali, si è avvicinata al Servizio Civile Universale guidata dalla voglia di mettere in atto azioni volontarie al servizio della comunità e del territorio, pensando l'esperienza come un'importante occasione di crescita personale e culturale oltre che professionale. Conoscendo già le attività di FOCUS-CDS sul territorio romano, ha scelto di partecipare al progetto delle Scuole Popolari, sentendo forte la volontà di essere parte attiva nel processo dell'apprendimento permanente delle persone adulte straniere, come necessità per la loro autodeterminazione, integrazione e partecipazione attiva e non passiva alla vita sociale.

Luisa Valeria Riccardi

Nata a Napoli nel 1993, ha frequentato il Dipartimento di Studi Europei, Americani e Interculturali presso l'Università di Roma "La Sapienza", conseguendo nel 2019 il titolo di Laurea Triennale in lingua spagnola e cinese. Sta attualmente frequentando il corso di Laurea Magistrale presso il Dipartimento Italiano di Studi Orientali per specializzarsi nella conoscenza della lingua e della cultura cinese. Dopo aver discusso una tesi triennale sulla didattica del cinese a Hong Kong, si è gradualmente avvicinata al mondo dell'istruzione, maturando diverse esperienze come insegnante di lingua italiana L2 a stranieri, attraverso attività di volontariato presso alcune associazioni romane. Ha deciso poi di candidarsi per il Servizio Civile Universale scegliendo come ente l'associazione FOCUS - Casa dei Diritti Sociali, in quanto ne condivide ideali e iniziative. Tra le valide proposte ha deciso di aderire al progetto Scuole Popolari, sicura che quest'esperienza l'avrebbe potuta arricchire sia dal punto di vista lavorativo che personale.

Sommario

1. **Un'associazione di volontariato laico in campo da più di trent'anni**
2. **Gruppo Alfabetizzazione – La Scuola di italiano**
 - 2.1. **Gli studenti: caratteristiche, età, genere e condizione**
 - 2.2. **Lezioni riservate alle donne**
 - 2.3. **Pre-alfabetizzazione**
 - 2.4. **Area Minori**
 - 2.5. **Attività interculturali**
 - 2.6. **Caratteristiche volontari e tirocinanti**
 - 2.7. **Servizio Civile**
 - 2.8. **Iniziative ludiche**
3. **La comparsa del virus Covid-19 e gli effetti sulla sfera di attività e di rapporti della scuola**
 - 3.1. **Sostegno agli studenti: la ricerca di un continuum**
4. **Didattica a distanza: il nuovo corso**
 - 4.1. **La fase di sperimentazione**
 - 4.2. **La fase a regime e gli affinamenti**
 - 4.3. **Esiti e andamento**
5. **Pratica attuazione della DaD**
 - 5.1. **Tre esperienze con gli studenti delle collettive**
 - 5.2. **La DaD nella pre-alfabetizzazione**
 - 5.3. **Un Laboratorio teatrale...a distanza**
 - 5.4. **La DaD nel sostegno linguistico ai minori stranieri**
 - 5.5. **Lezioni online con gli immigrati: aspetti psicologici del rapporto Insegnante-studente**
6. **Considerazioni dal mondo dell'Istruzione**
 - 6.1. **Università degli Studi di Roma Tre e modelli operativi della DaD**
 - 6.2. **Modalità online e formazione degli insegnanti**
 - 6.3. **Esperienze nei CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti)**
7. **Note conclusive in un contesto in mutamento**
8. **Bibliografia**

1. Un'associazione di volontariato laico in campo da più di trent'anni

Fondazione e campi d'azione

La **Focus - Casa dei Diritti Sociali**⁴ è un'associazione laica con sede legale a Roma e sedi in alcune regioni sul territorio italiano. Nasce nel 1985 con il fondatore, nonché attuale presidente, Giulio Ernesto Russo, e si occupa da sempre di persone svantaggiate, indigenti e in povertà di diritti. Nel corso di questi anni sono state realizzate attività solidali, interculturali, di sensibilizzazione, di servizio e di inserimento, a sostegno di tutte le persone in stato di bisogno, sia immigrate che italiane.

L'associazione è iscritta ai registri degli enti che agiscono a tutela degli immigrati e nel campo della lotta alle discriminazioni, istituiti presso la Presidenza del Consiglio e la regione Lazio, nonché al registro delle persone giuridiche. È inoltre ente accreditato presso il Ministero della Pubblica Istruzione (MPI) per la formazione del personale della scuola, e presso il Servizio Civile Nazionale.

Fin dalla sua fondazione, la CDS si è costantemente impegnata per l'evoluzione di un percorso di cittadinanza interculturale e di promozione dell'esigibilità dei diritti. Nel tempo, è stata pianificata una strategia per dare concretezza alle azioni quotidiane attraverso progetti strutturati, che da sempre costituiscono le voci fondamentali della missione della CDS, e ci si è articolati in quattro aree operative, come di seguito riportate sinteticamente.

Struttura

L'Area Tutela dei Diritti e Advocacy fa riferimento alle attività di accoglienza e di orientamento ai servizi, alla consulenza e assistenza legale, alla tutela dei consumatori e degli utenti, alla promozione della salute dei richiedenti asilo e dei minori non accompagnati. L'obiettivo principale, perseguito attraverso campagne di *Advocacy* e progetti di solidarietà e sostegno sociale, è quello di rafforzare i valori, le relazioni e i gesti solidali, intervenendo a favore delle fasce sociali a rischio di esclusione, attraverso un percorso partecipato. Altro obiettivo è quello di accrescere la consapevolezza di queste fasce sociali circa i loro diritti e di facilitare le modalità della loro rivendicazione, favorendo l'autonomia e offrendo comunque forme di supporto. Nel fare ciò, risulta importante sensibilizzare le istituzioni e la società civile, al fine di costruire un ambiente e una società in cui nessuna persona venga lasciata sola.

L'Area Intercultura e Plurilinguismo si articola in tre diverse azioni: Ricerca, Formazione e Sperimentazione. Prendere atto che i

⁴ Da qui in poi CDS.

fenomeni migratori siano oggi una costante nelle nostre società significa anche interrogarsi su come garantire alle persone migranti l'inserimento sociale e la piena partecipazione attiva alla vita di un paese europeo. L'inserimento - sottolineano nell'associazione - non è inteso come assimilazione, ma come interazione; non come integrazione unidirezionale, ma inclusiva e valorizzante le altre culture; non come difesa di un'identità minacciata, ma come rispetto dei percorsi di evoluzione delle identità altrui.

L'Area scuole popolari per l'integrazione linguistica e sociale, agisce da sempre in base al principio che il diritto all'istruzione e all'educazione per tutti è un diritto fondamentale, come sottolineato sia dalla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, sia dalla Costituzione della Repubblica Italiana. L'apprendimento permanente oltretutto è anche una necessità: nelle società complesse e interculturali, come quelle attuali, sono essenziali nuove conoscenze e competenze per fronteggiare i cambiamenti tecnologici, accedere al mondo del lavoro e all'offerta culturale, ma anche per poter partecipare attivamente alla vita sociale.

L'Area Sviluppo Locale, infine, è diretta ad interventi in campo socioeducativo, tramite i laboratori della scuola, nonché alla promozione di reti dello sviluppo locale. Si articolano temi connessi alla sicurezza alimentare, alla tutela e alla valorizzazione della biodiversità e dei prodotti alimentari tradizionali delle agricolture del Mediterraneo. Si sottolinea inoltre l'importanza dell'impegno sociale per lo sviluppo sostenibile delle risorse naturali e dell'educazione alimentare, nella prospettiva di incentivare sperimentazioni e relazioni, collaudare saperi e risorse delle economie locali, promuovere il benessere ambientale e sociale del nostro pianeta.

Principali attività e articolazione Diverse sono le principali attività nelle quali è coinvolta l'associazione, tra cui:

- **Il Segretariato Sociale, Centro di Ascolto e Orientamento Esquilino** (dal 1985), rivolto a persone in condizione di disagio e vulnerabilità socioeconomica. Fornisce servizi di ascolto, analisi dei bisogni, informazione e supporto per l'accesso ai servizi, accompagnamento nelle procedure amministrative, orientamento ai diritti (sociali, sanitari, abitativi, educativi) e mediazione socio-interculturale. Lo Sportello mantiene costantemente rapporti con Questure, enti locali e con tutte le Istituzioni competenti sul territorio romano e, per un certo periodo, è stato autorizzato dal Comune di Roma a rilasciare residenze anagrafiche ai cittadini senza fissa dimora.

Una parte importante dell'attività dello Sportello si concretizza nel supporto informativo e di orientamento fornito agli immigrati per quanto riguarda le procedure di richiesta d'asilo, i permessi di soggiorno, le relative pratiche e la piena fruibilità dei diritti di cittadinanza, promuovendo percorsi di inserimento psico-sociale.

- **L'Ufficio Legale** (dal 1985) fornisce consulenze e patrocinio per tutte le controversie che richiedono assistenza legale, svolgendo anche attività di Patronato. Si occupa di sostenere i migranti, di accompagnarli nel percorso burocratico per l'esigibilità del diritto d'asilo e di accesso alla tutela, prevista dall'art. 18 (TUI 286/98) in collaborazione con Questure, Prefetture, Polizia di Frontiera, Commissioni territoriali per il riconoscimento della protezione Internazionale, Ministero dell'Interno, Ministero degli Esteri, UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees)⁵, Migrant's Rights International, ecc.

- **Il sostegno linguistico agli Adulti Immigrati** (dal 1989), attraverso la realizzazione di corsi di lingua italiana e educazione civica per adulti stranieri. La scuola di italiano è aperta senza interruzione per tutto l'anno ed accoglie in qualsiasi momento nuovi iscritti. Ha sviluppato diverse attività: lezioni collettive, caratterizzate dalla flessibilità dell'offerta formativa; corsi di livello A1 e A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue⁶; corsi di italiano per adulti analfabeti e/o scarsamente alfabetizzati, svolti in classi dedicate. La scuola è accreditata come sede d'esame per l'ottenimento dei titoli di soggiorno, in convenzione con la CEDIS/Università per stranieri di Perugia.

All'attività didattica si intrecciano iniziative interculturali, laboratori teatrali, cineforum, passeggiate e tornei di scacchi. Queste sono alcune delle occasioni ludiche e conviviali, finalizzate a favorire la socializzazione e il recupero identitario.

La CDS è stata l'ente che il 20 aprile 2009, con il sostegno dei Centri di Servizio al Volontariato CESV-SPES, ha promosso la costituzione della **Rete Scuolemigranti**, che ha messo in collegamento numerose scuole del volontariato e del privato sociale che realizzano corsi gratuiti di lingua italiana per i migranti nel Lazio. Oggi la Rete conta oltre cento soggetti, dispone di un blog, e ha sviluppato rapporti con Enti Istituzionali, Università, Istituti scolastici, e associazioni delle comunità straniere. La Rete promuove convegni, eventi in tema di immigrazione e apprendimento della lingua italiana, e si occupa di attuare numerose iniziative formative per i volontari delle scuole aderenti.

⁵ Alto Commissariato delle Nazioni Unite per Rifugiati.

⁶ Da qui, QCER; Consiglio d'Europa, 2002.

- Il **Sostegno alla scolarizzazione dei minori immigrati**, che dal 2012 si realizza - d'intesa con i dirigenti scolastici delle scuole dell'obbligo - mediante interventi presso le sedi degli istituti. In quest'occasione, si aiutano i minori stranieri nell'apprendimento della lingua italiana, fornendo anche un supporto in altre materie disciplinari. Anche questa attività si è progressivamente sviluppata nell'ambito della Rete Scuolemigranti, con un numero sempre maggiore di associazioni che si sono impegnate in questo campo.

Settori di impegno sociale Oltre queste principali aree di attività, l'associazione è costantemente impegnata in vari settori del sociale, quali:

- aiuto alle vittime di tratta per sfruttamento sessuale;
- lotta alle povertà e all'emarginazione;
- intervento per vittime di sfruttamento dell'accattonaggio;
- sostegno al diritto allo studio di minori e giovani tra i 6 e i 20 anni;
- percorsi individuali di tutoring, accompagnamento e promozione sociale per ragazze/i particolarmente fragili;
- sensibilizzazione della popolazione romana sul tema delle migrazioni forzate;
- sostegno a persone in condizione di disagio e vulnerabilità socioeconomica;
- consulenze legali e segretariato sociale per le comunità Rom e Sinti;
- educazione ambientale e sviluppo sostenibile;
- interventi nel campo della mediazione interculturale.

Sono molte anche le attività di formazione, che prevedono: corsi per volontari ed operatori pubblici e non-profit; formazione per operatori in Servizio Civile; formazione per mediatori sociali e interculturali; promozione di Seminari e Workshop, Convegni, Giornate di studio; formazione e aggiornamento sulle questioni dei diritti umani, protezione e asilo politico.

L'associazione collabora da sempre con i Ministeri dell'Istruzione e degli Interni, la Prefettura, il Consiglio Territoriale dell'immigrazione, la Regione Lazio e Roma Capitale, le ASL e l'Istituto San Gallicano per immigrati, i CPIA ed altri Enti di certificazione, Università Roma Tre, ecc.

**Volontariato e
alfabetizzazione
della lingua
italiana**

2. Gruppo Alfabetizzazione – La Scuola di italiano

Il Gruppo Alfabetizzazione, all'interno della CDS, è stato creato nella seconda metà degli anni '80, quando il fenomeno migratorio in Italia ha iniziato a diventare più consistente. È stato in quel periodo che il volontariato, oltre a introdurre mense e ricoveri, ha deciso di attivarsi per soddisfare le richieste di apprendimento linguistico di una massa sempre crescente e articolata. Un fenomeno rispetto al quale la scuola pubblica, con i suoi limitati corsi serali, ha fatto fatica ad adeguarsi, basti pensare che l'istituzione dei Centri Territoriali Permanenti (CTP) preposti all'istruzione per adulti e quindi anche all'insegnamento della lingua italiana ai migranti, è arrivata almeno dodici anni dopo.

Il volontariato - con associazioni di ispirazione religiosa, sociale e anche politica - ha predisposto una serie di scuole che hanno progressivamente acquisito esperienze; la CDS è stata tra le prime a scendere in campo e a mantenere costante questa attività fino ai giorni nostri, grazie all'apporto di volontari qualificati. Tra questi, ci sono ex insegnanti pensionati, insegnanti in attività, e anche laureandi o laureati che hanno acquisito progressivamente competenze nella didattica dell'italiano a stranieri. Tutti i volontari sono motivati dalla solidarietà verso la popolazione immigrata, a fronte dell'inesistenza sul territorio di un piano integrato di accoglienza e inserimento sociale di persone che fuggono da guerre, genocidi, dittature e fame, alla ricerca di una vita migliore.

**Finalità della
scuola è
l'inserimento
sociale della
popolazione
immigrata**

Lo scopo di questa scuola di italiano è pertanto quello di contribuire alla loro emancipazione, partendo dall'integrazione linguistica, ma andando anche oltre. Per tanti stranieri, provenienti da paesi culturalmente molto diversi, oltre all'apprendimento della lingua, si pone il problema di capire i codici etici e comportamentali della nostra società, che inizialmente possono risultare incomprensibili; è questa una delle barriere che deve essere superata, pena il rischio di rinchiudersi nella propria comunità di connazionali e bloccare il processo di interazione. Lo scambio interculturale viene proposto in parallelo a un'azione finalizzata a favorire aspetti essenziali per un adulto immigrato, quali l'uso dei servizi di base, la ricerca del lavoro, l'esigenza di qualificazione professionale, la tutela dei propri diritti e le opportunità offerte dalla legislazione vigente (acquisizione di titoli di soggiorno, ricongiungimento familiare, ecc.).

Il responsabile della scuola di italiano dell'associazione è **Augusto Venanzetti**⁷, entrato a far parte della Casa dei Diritti Sociali come volontario nel 2003, appena andato in quiescenza dopo trent'anni di distacco sindacale con la CGIL. Avendo agito in un contesto di lavoratori sufficientemente garantiti - con buoni contratti e una sostanziale assenza di cassa integrazione - ha deciso di dedicarsi a realtà sociali in condizioni decisamente diverse: "Alle persone in povertà di diritti, ai dannati della terra, quelli che hanno poche o nulle tutele, che non hanno la possibilità di difendersi e subiscono odio razziale, emarginazione ed esclusione sociale. Gli immigrati, appunto". Nel 2006, quando è diventato il coordinatore della scuola di italiano, ha sentito la necessità di operare su più vasta scala, interagendo anche con altre associazioni. Così, dopo l'acquisizione di alcuni locali, ci si è mobilitati per pubblicizzare sia la richiesta di nuovi volontari (affiggendo manifesti nelle università e accreditandosi per i crediti universitari), sia contattando le comunità straniere organizzate per informarle del programma di corsi gratuiti. Una campagna che ha funzionato: in poco tempo sono arrivati parecchi nuovi volontari di età e preparazione differenti, ma anche tanti nuovi studenti di nazionalità diverse. Da quel momento la scuola ha registrato un'alta frequenza di presenze, e da tempo si è stabilizzata su una partecipazione di almeno 1.500 studenti l'anno, di circa 90 nazionalità diverse provenienti da tutti i continenti. Questo è reso possibile dal contributo di una quarantina di volontari attivi.

La scuola è sempre stata in zona Esquilino. Da alcuni anni si trova in Via Giolitti, nel cuore del quartiere multietnico di Roma, a un passo da Piazza Vittorio Emanuele II. La sede si compone di tre aule, disposte su due piani, a fianco allo Sportello di orientamento dell'associazione.

"Il Gruppo Alfabetizzazione - specifica il coordinatore - articola la propria azione nella doppia sfera dell'accoglienza e dell'insegnamento dell'italiano alla popolazione immigrata. I percorsi didattici sono rivolti essenzialmente alle persone adulte, anche donne e uomini analfabeti nella lingua madre o poco scolarizzati, ma la CDS è fortemente impegnata anche nell'attività di supporto dei minori stranieri presso le scuole dell'obbligo. Il punto di partenza è stato considerare la posizione del migrante adulto e la precarietà e discontinuità della condizione lavorativa, che rende complicata la frequenza in giorni e orari prefissati. Per questo motivo, si è pensato invece ad una scuola di bassa soglia, a frequenza libera, accessibile a tutti e priva di una tempistica di

⁷ Intervista del 15/09/2020.

Articolazione delle lezioni

inizio-fine dei corsi. Una scuola aperta tutto l'anno ininterrottamente e con un ampio spettro di lezioni giornaliere”.

Per consentire questo sistema, è stato frazionato il normale corso di livello A1 (come stabilito dal QCER) in tre sottolivelli, denominati base, intermedio e avanzato. A ciascuno di questi corrisponde una serie di elementi morfosintattici e lessicali. Per ogni orario di lezione (quattro giornalieri, dalle 10:30 alle 20:30) si formano tre gruppi classe in relazione ai tre sottolivelli, composti in base alle richieste degli studenti; pertanto, non ci sono classi fisse. La frequenza delle lezioni è libera e il passaggio, da un sottolivello all'altro, viene autogestito dal singolo studente in base all'apprendimento via via maturato con le lezioni, ma può anche essere sollecitato dagli insegnanti. “Sono questi - riprende Venanzetti - i principali elementi che caratterizzano la nostra scuola, e sono di fondamentale importanza ai fini del processo di integrazione. Ci sono migranti che per motivi di lavoro possono frequentare solo saltuariamente, modificando di volta in volta giorni e orari di frequenza in base alle loro disponibilità. Il fatto che la scuola sia perennemente aperta, consente a ciascuno di far durare il corso per tutto il tempo che vuole, semplicemente perché non c'è una fine del corso”.

Centralità dell'accoglienza

Ma c'è anche un altro aspetto che va sottolineato, vale a dire il valore dell'accoglienza: “Un passaggio fondamentale - sostiene Venanzetti - avviene quando lo studente si affaccia per la prima volta alla nostra scuola, arrivato con il passaparola, o su indicazione del nostro Sportello di orientamento o altro. Compito dell'insegnante di turno è intervistarli, fruendo di schede stilate in varie lingue, per trarne oltre ai dati anagrafici e al livello di scolarizzazione, anche indicazioni che ci fanno comprendere quali sono stati i suoi percorsi, la sua situazione alloggiativa, lo status amministrativo, i suoi bisogni, i suoi problemi. Questo per poterlo aiutare, indirizzandolo dove serve: dai nostri avvocati se si deve regolarizzare o ha pendenze, o se deve fare un ricongiungimento familiare; in una sede sanitaria se non ha nessuna forma di assistenza e può invece ottenerla anche se è irregolare; in un centro d'accoglienza se non ha un posto dove andare. È una fase delicata che l'insegnante deve gestire con grande accortezza ed empatia, superando diffidenze e reticenze degli studenti a parlare della propria condizione. Da questo approccio derivano diverse conseguenze, che tendono a far realizzare al migrante che la scuola è un importante punto di riferimento per tanti aspetti del suo difficile percorso di inclusione sociale. In questo quadro - prosegue - si sviluppano molte altre attività, connesse alle metodologie di formazione dei nuovi volontari, alla composizione di materiali

Approccio comunicativo

didattici e all'attenzione verso tutte le tematiche - normative, politiche, sociali, culturali - che riguardano il fenomeno migratorio in Italia e in Europa. Queste attività sono regolate anche attraverso incontri ricorrenti con i rappresentanti degli altri progetti, in particolare dello Sportello di orientamento, dell'assistenza legale e della tutela delle vittime di tratta".

Anche le attività interculturali organizzate dall'associazione hanno una valenza strategica. "Sul piano del metodo - conclude il Coordinatore - l'approccio da noi utilizzato è quello comunicativo, che poggia essenzialmente su tre punti: privilegiare la comunicazione, orale e scritta, rispetto alla correttezza formale, che viene affinata in fasi successive; usare costantemente tematiche motivanti e di interesse; intrecciare al percorso didattico alcune pratiche interculturali, sulla base di uno scambio e un arricchimento reciproci. Infatti, uno dei punti chiave di queste pratiche è l'interazione tra insegnanti e studenti in una dimensione *altra* rispetto a quella della scuola e dei suoi processi".

Dati statistici sugli studenti

2.1 Gli studenti: caratteristiche, età, genere e condizione.

In passato ci sono stati periodi in cui erano prevalenti le provenienze dall'Asia e poi dall'Africa sub-sahariana. Da un paio d'anni invece il gruppo più folto arriva dall'America centromeridionale. Nell'ultima rilevazione, le provenienze sono risultate per circa il 37% dal Centro e Sudamerica (di cui il 28% dal Perù), il 21% dall'Africa subsahariana, il 20% da Asia e Pacifico, il 10% da Nord Africa e Medioriente e il 7% dall'Europa, più un 5% di studenti di nazionalità non rilevata.

Si è detto che la scuola conta normalmente circa 1.500 studenti l'anno. L'ultima rilevazione è stata però effettuata solo su 9 mesi anziché 12 (normalmente si effettua dal 1° giugno al 31 maggio dell'anno successivo), per via della pandemia che ha imposto la chiusura della scuola: gli studenti registrati da giugno 2019 al 24 febbraio 2020, sono risultati 925.

Di questi, circa il 53% sono uomini e il 47% donne: un dato molto significativo da cui emerge la crescente presenza di donne all'interno della scuola, quasi alla pari degli uomini. Circa le fasce d'età, il 37% sta tra i 18 e i 29 anni, il 26% fra i 30 e i 39, il 15% tra i 40 e i 49 e il 12% oltre i 50 anni.

Riguardo le loro condizioni, queste sono piuttosto eterogenee. Ci sono migranti approdati da poco a Lampedusa, che sono riusciti a raggiungere Roma e non hanno nessuna risorsa, ma anche residenti da una decina d'anni, come i filippini, che lavorano generalmente come domestici e scelgono di imparare meglio l'italiano per ottenere

il permesso per lungo soggiornanti; c'è poi un elevato numero di irregolari, tra cui badanti precarie, nonché persone arrivate in Italia col meccanismo del ricongiungimento familiare.

Anche la gamma di bisogni e di situazioni è molto diversa, ma la precarietà e l'insicurezza sono un denominatore comune. Diversi sono ospitati in centri d'accoglienza, negli SPRAR o nei CAS⁸, ma anche in centri gestiti da istituti religiosi. La situazione alloggiativa è in generale precaria, con affitti alti e a nero di appartamenti spesso in condizioni fatiscenti, dove si dorme in tanti nella medesima stanza. Altri hanno trovato a prezzi sostenibili affitti in località fuori Roma, e sono costretti al pendolarismo. Tra i nostri studenti c'è anche chi è stato dimesso da un centro d'accoglienza e non sa dove andare a dormire: in questo caso ci appoggiamo allo Sportello di orientamento dell'associazione, che tra i suoi compiti ha anche quello di cercare una collocazione temporanea.

2.2 Lezioni riservate alle donne

L'attenzione alle specificità femminili

Da diversi anni la scuola ha scelto di riservare una lezione a settimana alle donne immigrate (ovviamente possono frequentare le lezioni di tutti gli altri giorni, ma quella è riservata solo a loro). L'intento è quello di garantire l'apprendimento della lingua ma anche un percorso di educazione civica mirato.

Gli obiettivi di queste lezioni riservate - tutti i giovedì mattina e con insegnanti donne - sono molteplici: intanto favorire la partecipazione di alcune donne, che altrimenti per diversi motivi potrebbe essere impedita dai congiunti; ridurre il rischio di emarginazione sociale; anche trattare una serie di argomenti che riguardano i bisogni delle donne nel loro specifico. Molte di loro sono spesso convinte che le leggi vigenti in Italia siano le stesse del loro paese d'origine, e le lezioni diventano mezzi per poter affrontare argomenti che hanno a che fare con il concetto di parità uomo-donna, il matrimonio e il fidanzamento, la separazione e il divorzio, nonché argomenti quali il rischio di HIV, l'interruzione di gravidanza, le mutilazioni genitali femminili. In qualche caso la scuola si è accordata con esperte di enti e associazioni che agiscono a tutela delle donne, e si concorda la loro partecipazione alle lezioni. In termini di confronto interculturale è importantissimo dare la giusta attenzione a temi così delicati, che suscitano domande, dialogo e confronto tra le stesse immigrate.

L'interesse per i temi trattati è ogni volta notevole, contestualmente

⁸ Rispettivamente il "Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati" e "Centri Accoglienza Straordinaria". I centri sono stati recentemente ridefiniti come S.A.I. (Sistema di Accoglienza e Inserimento).

all'utilità di aver fornito alle donne immigrate riferimenti di uffici, luoghi e persone cui rivolgersi per i loro problemi, oltre naturalmente a un più generico aumento di consapevolezza dei propri diritti e della realtà italiana.

2.3 Pre Alfabetizzazione

Analfabeti nella lingua madre e poco scolarizzati

Uno specifico gruppo di lavoro svolge, da oltre dieci anni, corsi per persone più vulnerabili, adulti analfabeti o scarsamente scolarizzati. Per tre mattine a settimana, oltre alle quattro fasce orarie delle lezioni, alcuni insegnanti si incontrano con gli alunni e, attraverso attività specifiche e processi mirati, ne favoriscono la graduale alfabetizzazione. Nell'ultimo anno le persone che hanno frequentato questi corsi sono arrivate da 15 diversi paesi africani, in maggioranza dall'area subsahariana (Mali, Gambia, Nigeria ecc.); generalmente sono poco scolarizzati e non hanno dimestichezza con foglio e penna.

Nel tentativo di avere gruppi classe il più possibile omogenei, si sono formati due corsi di differente livello, secondo la competenza in letto-scrittura e la competenza orale. Al loro arrivo, gli apprendenti vengono inseriti all'interno di uno dei due corsi, dopo aver sostenuto un breve test di competenza. Circa la programmazione didattica si tengono in considerazione anche le loro condizioni di vita: abitazione, pendolarismo, situazione lavorativa o familiare, occasioni effettive di entrare in contatto con la lingua italiana. Alla luce dei cambiamenti dei flussi migratori degli ultimi anni, abbiamo constatato la necessità di rivedere costantemente alcune delle tematiche da trattare, nell'intento di creare un legame sempre più forte tra la scuola e la realtà nella comunità ospitante.

2.4 Area minori

Sostegno linguistico ai minori stranieri nelle scuole dell'obbligo

Nel corso degli anni si è sviluppata, all'interno della scuola di italiano della CDS, un'area di insegnanti che opera nel campo del sostegno linguistico ai minori stranieri nelle scuole dell'obbligo. È nota l'insufficienza di mezzi delle scuole pubbliche, per poter garantire corsi di italiano ai minori di famiglie da poco arrivate in Italia, per i quali vige l'obbligo di istruzione. I dirigenti scolastici ricorrono al volontariato e, sulla base di un programma concordato, vari gruppi di volontari-insegnanti (che hanno seguito uno specifico iter formativo) si recano sistematicamente nelle scuole durante il normale orario. I minori stranieri vengono raggruppati in classi diverse e si insegna loro la lingua italiana, integrando anche il sostegno alle materie disciplinari.

Col tempo questa attività, per i crescenti impegni e lo sviluppo dei rapporti con gli istituti scolastici pubblici, è stata enucleata dalla scuola per adulti (pur mantenendo con questa forti interconnessioni), e ha costituito un'area a sé all'interno della CDS.

2.5 Attività interculturali

Intercultura, pilastro dell'approccio comunicativo

Tali attività - nel quadro dell'approccio comunicativo - sono funzionali al processo di apprendimento, e vengono fortemente intrecciate al percorso didattico. Attraverso le **passeggiate culturali** si contribuisce a far conoscere agli studenti della scuola la città in cui vivono. Il sabato, grazie a due insegnanti volontari che sono anche storici dell'arte, si organizzano passeggiate e visite guidate nei luoghi caratteristici della città, rioni del centro storico, monumenti, piazze, fontane, ma anche centri di culto, siti archeologici e museali.

Queste iniziative sono un appuntamento molto gradito dagli studenti e rappresentano un importante momento di socializzazione e scambio linguistico-culturale: occasioni di apprendimento in un contesto urbano, che permettono agli studenti di relazionarsi in modo più informale tra loro e con gli insegnanti, al di fuori del tradizionale ambiente scolastico. In quella che è ormai una gradita consuetudine, coinvolgono in queste passeggiate familiari e conoscenti.

Nel 2008 è nato il progetto **cinemascuola**. È un'attività che prevede, a cadenza settimanale (ogni lunedì alle 17:00 nei locali della scuola), la proiezione di film di vario genere. Un gruppo di volontari opera le scelte, sempre ragionate, sui film da proporre e gestisce le proiezioni. I film sono naturalmente in italiano con l'ausilio di sottotitoli in italiano, per facilitare la comprensione e migliorare l'apprendimento della lingua, cosa che costituisce l'obiettivo principale dell'iniziativa. Non meno importante è però l'aspetto ludico di questa attività, ossia offrire agli studenti la possibilità, attraverso il cinema, di vivere dei momenti di svago e divertimento. In questa logica, vengono organizzate anche altre attività, tra cui i **tornei di scacchi**, grazie a volontari che ci si dedicano con passione. Gli scacchi rappresentano un linguaggio universale, particolarmente apprezzato dagli studenti asiatici e dei paesi dell'est: la scuola in alcune domeniche viene aperta per consentire a chi vuole di cimentarsi in questo gioco, naturalmente attrezzata con scacchiere; e in primavera si sono organizzati dei tornei tra gli studenti in luoghi pubblici (di solito i giardini di Piazza Vittorio Emanuele II), in collaborazione con l'UISP Scacchi di Roma e l'Assessorato alla

cultura del 1° Municipio. Abbiamo sempre registrato un gran successo di partecipazione e di coinvolgimento del pubblico presente nei giardini.

Valore dei laboratori Le **attività laboratoriali** si intrecciano al percorso didattico e in qualche caso si possono realizzare grazie a competenze specifiche (e disponibilità) di alcuni volontari, e hanno una durata ovviamente connessa alla permanenza di questi nel Gruppo alfabetizzazione. Succede infatti che dopo un periodo di collaborazione ci lascino, come è successo per il laboratorio fotografico, o quello di cucito. C'è però un laboratorio, quello teatrale, che dura da ben nove anni, grazie alla costanza e l'impegno di un'insegnante volontaria che è anche un'attrice professionista. È un laboratorio che dura circa sei mesi l'anno e si conclude con tre serate di spettacoli, che negli ultimi sei anni si sono svolte presso il Teatro Belli a Trastevere. È considerato ormai il fiore all'occhiello della scuola, poiché fa registrare sempre il tutto esaurito e il risultato per gli studenti impegnati è stupefacente, non solo in termini di apprendimento della lingua, ma anche di recupero identitario, di padronanza di sé e di capacità relazionali.

2.6 Caratteristiche volontari e tirocinanti

Profilo e motivazioni dei volontari Di solito chi sceglie questo settore - che sia un pensionato che vuole impegnarsi nel sociale, un universitario che ha bisogno di crediti formativi, un tirocinante che deve acquisire il titolo DITALS o un volontario del Servizio Civile Universale - molto spesso è accomunato da un senso di indignazione per come è gestita la politica d'immigrazione in questo paese. Le politiche italiane in materia sono - da sempre - improntate all'emergenza, oggetto di perenne strumentalizzazione politica, nonché di soluzioni illogiche, insufficienti e contraddittorie. Il quadro istituzionale è caratterizzato dalla disorganicità, dall'assenza di piani integrati di accoglienza e inserimento sociale, produce insicurezza e difficoltà nelle procedure di regolarizzazione; offre il fianco a forme di sfruttamento da lavoro nero e genera indirettamente circuiti di illegalità. Non mancano, inoltre, provvedimenti restrittivi e in spregio dei diritti umani per la persona straniera che arriva in Italia, come l'accordo Italia-Libia, la legge Bossi-Fini, i sedicenti *Decreti Sicurezza* dell'ex Ministro dell'Interno Salvini.

Quando i volontari giungono alla scuola, possono scegliere sulla base delle proprie personali attitudini, se dedicarsi all'area adulti o scegliere la strada del sostegno ai minori.

Il processo formativo nei loro confronti non si ferma mai, e alla base

Il contributo degli "esterni"

del metodo c'è un costante reiterato incontro-confronto. Ogni lunedì, salvo per due mesi estivi, i volontari si incontrano nella sede del CSV del Lazio, per un'ora e mezza. In tale sede si discutono problemi organizzativi, aspetti che riguardano la gestione della scuola, si fanno laboratori didattici, si esaminano leggi, decreti e circolari di interesse, si esaminano statistiche e andamenti, si invitano esperti esterni che aiutano a comprendere meglio il complesso mondo dell'immigrazione e con esso la situazione degli studenti che si hanno di fronte. Agli incontri partecipano personalità che hanno specifici incarichi e competenze, dal componente la Consulta islamica italiana che viene a parlare del Ramadan, all'esperta di mutilazioni genitali femminili; dal capitano di marina che ha operato nel canale di Lampedusa, agli avvocati che collaborano con le ONG per i corridoi umanitari; e tanti altri. Sono incontri importanti e irrinunciabili, formativi per molti aspetti: perché un insegnante di italiano a immigrati che opera al fine dell'inclusione sociale svolga bene il suo ruolo, non deve solo essere efficace nella didattica, ma deve conoscere tutti i problemi connessi al fenomeno migratorio, e assumere competenze da mediatore sociale e culturale.

Nella scuola di italiano della CDS ci sono all'incirca 40 volontari attivi nell'area dell'insegnamento agli adulti e circa 15 con i minori. Alcuni di questi sono studenti di diverse facoltà accademiche, che in base a convenzioni svolgono un tirocinio di alcuni mesi, finalizzato ai crediti universitari. L'esperienza rappresenta per tutti, non solamente per i più giovani, un momento formativo su più aspetti, che contribuisce ad arricchire il bagaglio personale di chiunque collabori nel sociale.

2.7 Servizio Civile

L'apporto degli operatori in Servizio Civile

Dalla loro istituzione, gli operatori del Servizio Civile danno un contributo sostanziale agli enti che operano nel sociale, e la CDS presenta annualmente progetti per il loro utilizzo nei suoi diversi campi di attività.

Nello specifico della scuola di italiano, i volontari del S.C. si occupano principalmente dell'insegnamento della lingua italiana ai migranti, ma svolgono anche attività di carattere gestionale: compongono l'orario settimanale di turnazione degli insegnanti assicurando la copertura delle lezioni, si occupano della promozione tra gli studenti delle diverse attività interculturali, partecipano ai laboratori, avviano sperimentazioni e collaborazioni,

e rappresentano comunque un punto di riferimento per tutte le volontarie e i volontari della scuola.

Riguardo la metodologia in uso nella scuola, gli operatori in S.C. - al pari dei volontari – partecipano al piano di formazione ricorrente e acquisiscono, oltre alla glottodidattica, competenze relative al fenomeno immigratorio in tutte le sue accezioni, di ordine sociale, politico, culturale.

2.8 Iniziative ludiche

La festa di fine anno è un evento molto atteso dai membri della scuola che, da sempre, viene ospitato in un'ampia sala messa a disposizione dall'istituto Di Donato, in via Nino Bixio. Si celebra alla fine di dicembre, qualche giorno prima del Natale, per far sentire ancor di più la vicinanza agli studenti e per creare un'occasione speciale per stare insieme.

È un momento importante di cooperazione tra studenti e insegnanti sia per la preparazione del buffet (gli studenti cucinano piatti tipici del loro paese), sia per l'organizzazione della scaletta delle varie esibizioni. Ogni studente, per l'occasione, può scegliere di esibirsi in un'attività legata ai costumi del suo paese, suonare uno strumento, cantare, ballare, leggere una poesia. Lo scopo della festa non è solo quello di salutare l'anno trascorso insieme, ma anche per augurare agli studenti della scuola di realizzarsi, di trovare la strada per raggiungere i loro obiettivi. Si gioca, si canta, si balla: è un momento gioioso ed emotivamente importante per tutti, studenti e insegnanti.

3. La comparsa del virus Covid-19 e gli effetti sulla sfera di attività e di rapporti della scuola

**Dalle prime
avvisaglie
alla decisione
di chiusura**

Tutte le attività sopra riportate, sono state citate per rappresentare sinteticamente la sfera d'azione della scuola di italiano dell'associazione, articolata in numerose iniziative e caratterizzata da finalità perseguite con impegno. Ma anche per dare l'idea concreta di quanto sia venuto meno per via della pandemia che dall'inizio dell'anno affligge l'Italia e non solo, e che ha portato alla chiusura della scuola e di tutte le attività connesse.

La notizia del progressivo contagio, come noto, è stata diffusa dai media alla fine di gennaio 2020. Non era ben chiaro all'inizio cosa

fosse e cosa aspettarsi: in classe, con gli studenti, se ne è parlato, e anche le misure preventive da dedicare al contagio - igienizzare le mani, evitare contatti stretti (le mascherine non avevano ancora fatto la loro comparsa) - sono state utilizzate nella didattica, ma ancora senza eccessive preoccupazioni o allarmismi.

A febbraio il tema Covid-19 è divenuto sempre di più argomento di pubblico dibattito, e si è andata configurando più nettamente la gravità del contagio; ci sono state ordinanze, disposizioni di quarantena, misure di restrizione emesse dagli enti locali. Una situazione che è precipitata nel giro di qualche settimana, fino all'emanazione dell'ordinanza del 9 marzo, che come noto ha stabilito il *lockdown* su tutto il territorio nazionale.

Prima di quella data, la CDS ha però autonomamente provveduto a prendere importanti decisioni riguardo la sospensione delle attività. Le lezioni si sono svolte regolarmente fino al lunedì 24 febbraio e così le attività di corredo (il cinemascuola del lunedì è stato in funzione e il sabato precedente gli studenti hanno preso parte ad una passeggiata culturale al Ghetto ebraico di Roma). In contemporanea sono stati presi contatti con epidemiologi ed esperti dell'Istituto superiore di sanità, ai quali sono state rappresentate le caratteristiche della scuola. Dopo questi contatti, il suggerimento che ci è stato dato è stato perentorio: meglio chiudere subito.

Pertanto, il 24 febbraio stesso, il Coordinamento CDS, organismo direttivo dell'associazione, ha deciso la chiusura immediata della scuola già dal giorno seguente con l'interruzione sia dell'attività didattica, sia delle attività interculturali di corredo, fino a data da stabilirsi. Una decisione, come già detto, autonoma e antecedente all'ordinanza governativa di *lockdown* che sarebbe stata emessa qualche settimana più tardi.

Dal 25 febbraio è stato affisso all'esterno un comunicato in sei lingue per informare della chiusura; ma gli insegnanti per diversi giorni hanno sostato davanti alla scuola per parlare con gli studenti e spiegare i motivi della decisione: una presenza che ha fatto in modo che la chiusura non venisse interpretata come una sorta di abbandono.

La decisione è parsa in ogni caso obbligata: le aule sono sempre affollate, gli spazi poco ampi, i bagni sono fortemente utilizzati, e comunque la scuola registra continui arrivi giornalieri di nuovi studenti. Lasciarla aperta avrebbe rappresentato un rischio per loro stessi e per gli insegnanti.

In quella fase si pensava ancora che la chiusura sarebbe stata temporanea, roba di qualche settimana: a breve si immaginava che

gli indicatori avrebbero mostrato un calo o un contenimento del contagio del virus. Tutte le attività venivano però sospese: le lezioni, il teatro, le passeggiate didattiche.

L'illusione di una rapida caduta del contagio è svanita presto e la reiterazione del decreto di chiusura ha prefigurato quello che poi è stato deciso dal Governo il 9 marzo: il *lockdown* su tutto il territorio nazionale. Scuola e Sportello di orientamento sono pertanto rimasti chiusi senza stabilire scadenze, e anche l'Area minori, con la chiusura delle scuole pubbliche, si è ovviamente fermata.

3.1 Sostegno agli studenti: la ricerca di un continuum

Verifica delle condizioni per una ripresa dei contatti

In questo scenario nuovo per tutti, con un'emergenza sanitaria più seria del previsto e preso atto dei tempi lunghi della chiusura, si è cominciato a ragionare su come riprendere un contatto con utenti e studenti.

Lo Sportello di orientamento, dopo una fase cruciale relativa agli appuntamenti con gli avvocati connessi a scadenze di procedure, ha creato un presidio telefonico per informazioni e indicazioni su vari aspetti: come ottenere l'autocertificazione (necessaria per gli spostamenti, come stabilito da DPCM), assicurazioni sui procedimenti legali sospesi, servizi disponibili, scadenze, permessi di soggiorno, misure a sostegno, contributi, ecc. L'associazione ha messo inoltre a disposizione sulla sua pagina Facebook il decalogo del Ministero per il coronavirus tradotto in 16 lingue.

La chiusura della scuola e dello Sportello ha portato non poche preoccupazioni e momenti di riflessione, in ordine alla tutela soprattutto delle persone più vulnerabili. L'impatto sociale del Covid-19 ha messo a nudo le forti sperequazioni esistenti nella popolazione, colpendo un'ingente massa di persone senza garanzie, con lavoro (anche a nero) interrotto e quindi senza più un reddito, in abitazioni fatiscenti e con coabitazioni forzate dove mantenere la distanza era praticamente impossibile; senza contare la situazione ancora più grave di chi un'abitazione non ce l'ha. Il mondo del volontariato - e quindi anche la CDS - si è mobilitato per portare aiuti alimentari e assistenza alle persone più vulnerabili e indigenti; la rete di solidarietà si è messa in moto come ha potuto, sorretta anche da alcune strutture istituzionali (Municipi).

In questo quadro, si è studiato un modo per riprendere i contatti, e quindi le lezioni, con gli studenti utilizzando - cosa inedita nelle esperienze della scuola della CDS - la Didattica a Distanza⁹ online. Questo in parallelo con quanto si stava sviluppando nel mondo del lavoro con lo *smartworking*, ma soprattutto nella scuola pubblica con

⁹ Da qui, DaD.

le ordinanze del Ministero dell'Istruzione.

Come CDS ci si è spinti su questo percorso inedito, sorretti dalle motivazioni che da sempre hanno animato l'azione della scuola verso gli immigrati: combattere il rischio di isolamento, reiterare il ruolo di riferimento per l'inserimento sociale, mantenere viva la comunità di classe e il senso di appartenenza, ma anche il non interrompere, per quanto possibile, il percorso di apprendimento.

4. Didattica a distanza: il nuovo corso

4.1 La fase di sperimentazione

Costituzione di un gruppo di lavoro sulla DaD

Nel mese di marzo, un piccolo gruppo di tre insegnanti ha incominciato a studiare le modalità per attuare un sistema di lezioni di italiano da svolgersi online. Anche la Prealf¹⁰ si è adoperata in questo senso.

Lo sforzo era quello di tentare di riprodurre per questa via - certo più limitata - l'approccio tipico della scuola della CDS, che pone l'insegnamento della lingua italiana come veicolo per l'inserimento sociale, la comprensione dei valori etici e dei codici comportamentali di questa società, nonché per la tutela dei propri diritti. Approccio ovviamente da conciliare con la realizzabilità dal punto di vista tecnico e organizzativo, nonché con l'efficacia dell'apprendimento.

Nel corso di questa prima fase ci sono stati frequenti contatti tra il gruppo sperimentale e gli altri insegnanti, sia in termini di monitoraggio, sia per mettere a punto le modalità di attuazione di questa nuova pratica. Circa il reperimento degli studenti, si è stabilito che la ricerca andava fatta sulle schede di iscrizione, chiamandoli direttamente o inviando loro messaggi.

Dai feedback delle prime sperimentazioni si è appurato che il sistema di collegamento poteva avvenire solo via smartphone, in quanto si è riscontrato che la quasi totalità degli studenti non disponeva di computer; come piattaforma, dopo alcune prove, è poi stata scelta WhatsApp.

Prime lezioni e primi riscontri dei limiti strutturali

Le prime lezioni con questa modalità hanno mostrato da subito tutti i limiti previsti: problemi di connessione, impossibilità di condivisione dello schermo, monitor troppo piccolo, classi ridotte al massimo a tre studenti, difficoltà a creare gruppi omogenei. A tali limiti si aggiungeva la riscontrata difficoltà degli studenti nel rispettare appuntamenti ed orari, per motivi lavorativi e non solo: un aspetto peraltro noto da sempre e alla base della scelta storica

¹⁰ Pre-alfabetizzazione. Classi di analfabeti nella lingua madre o pochissimo scolarizzati.

della scuola, di non comporre classi fisse lasciando la frequenza libera.

Altro ostacolo da superare è stato quello dell'impatto: riuscire tutti - insegnanti e studenti - ad adattarsi ad un rapporto costante *stando dietro ad un dispositivo*, in una dimensione come quella dell'apprendimento di una lingua, dove la prossemica gioca un ruolo importante.

In ogni caso alla fine di marzo, il gruppo di lavoro - pur riscontrando tutti i problemi citati - ha reputato percorribile l'attuazione di questa modalità a distanza, e la sperimentazione poteva dirsi positivamente conclusa, tanto più che erano stati prefigurati discreti margini di affinamento in corso d'opera. Sono state quindi diffuse a tutti gli altri insegnanti le indicazioni su come attivare i contatti, come destreggiarsi con la piattaforma WhatsApp e come condurre la lezione in modo efficace.

L'avvio regolare della nuova modalità

Dai primi di aprile un buon numero di insegnanti ha avviato la ricerca e i contatti con gli studenti, e ha iniziato il regolare svolgimento delle lezioni online.

Il gruppo Prealf non ha avuto bisogno di sperimentazioni: gli studenti seguiti in precedenza erano una decina e non è stato difficile rintracciarli per proseguire nella nuova modalità. Si è proceduto sia con due studenti alla volta sia realizzando un rapporto uno a uno. Nelle tecniche sono stati utilizzati scambi di foto e messaggi vocali con le proposte dei compiti e il feedback dei compiti eseguiti, a cui si sono aggiunte delle videochiamate individuali. Sono stati proposti video su YouTube per stimolare la conversazione, il racconto e riflettere su alcune tematiche scelte.

Anche il gruppo-teatro si è dato da fare per riprendere un collegamento, e ha avviato contatti telefonici impostati sulla conversazione/correzione dei testi del copione dello spettacolo, che sarebbe dovuto andare in scena a fine maggio. Ha poi attuato un percorso originale che si vedrà più avanti.

4.2 La fase a regime

La fase di contatti e della formazione dei gruppi

Per reperire gli studenti, si è attinto alla lista degli iscritti dall'inizio di settembre 2019 al febbraio 2020. Ad ogni insegnante è stato messo a disposizione un elenco di nominativi cui attingere per la formazione di gruppi-classe di livello omogeneo, comprensivi di numeri di telefono, nazionalità, età e lingua madre, e si è quindi provveduto a contattare gli studenti per informarli dell'iniziativa e coglierne le disponibilità.

Alcuni numeri telefonici, registrati al momento dell'iscrizione, si sono rivelati non raggiungibili; in altri casi al messaggio inviato

dalle insegnanti non vi è stata risposta. Alcuni, invece, non disponevano di WhatsApp o di uno smartphone e hanno rinunciato. Per tanti altri c'è stata sorpresa e compiacimento per essere stati cercati, mostrando apprezzamento per l'iniziativa e la disponibilità degli insegnanti.

Si è fatto in modo di lasciare ad ogni insegnante il più alto grado di autonomia nella gestione dei gruppi e delle lezioni, ma anche della scelta della piattaforma da utilizzare: come suggerito dal gruppo di sperimentazione, l'applicazione WhatsApp è stata generalmente privilegiata per la maggiore accessibilità da parte degli studenti, che - come già detto - non disponevano di mezzi adeguati per seguire le lezioni; si è però avuta notizia dell'uso, sia pur limitato, di alcune piattaforme più strutturate per effettuare le videocchiamate. Ciascun insegnante si è regolato autonomamente nella formazione e gestione dei gruppi: c'è chi ha seguito un gruppo ogni giorno, chi ha preferito gestirne due o tre per due volte a settimana; altri ancora hanno optato per le lezioni individuali. Variabile anche la durata della lezione: un'ora o un'ora e mezza, sulla falsariga di quelle che erano le lezioni in presenza.

Vale la pena di sottolineare che proprio per favorire il più possibile la partecipazione, già nella fase di sperimentazione è stata subito scartata l'ipotesi di orari standard di collegamento; in coerenza con la logica della frequenza libera da sempre adottata dalla scuola, si è optato per un sistema regolato interamente dall'insegnante che - in accordo con gli studenti di ciascun gruppo - ha stabilito giorni e orari degli appuntamenti. Eventuali successive variazioni sono state parimenti concordate.

Impostazioni e scelte didattiche

In base alle indicazioni scaturite dalla fase di sperimentazione si è fatto un uso frequente di invio preventivo di materiali didattici ed esercizi che sarebbero stati poi utilizzati nel corso della lezione: sistema che sembra aver funzionato con successo. Ma si è proceduto anche più semplicemente inquadrando oggetti, fotografie, parole scritte a pennarello su un foglio, per poi impostare una conversazione o un esercizio.

Se le modalità di lezione e le tecniche didattiche adottate dagli insegnanti sono state diversificate, come anche le risorse tecnologiche e il materiale scelti, comune è stata la ricerca di garantire continuità didattica col necessario adattamento al contesto, mantenendo le caratteristiche peculiari di quanto praticato nella scuola della CDS: metodo induttivo, approccio comunicativo, sviluppo di tutte le abilità indicate dal QCER, stimolo

all'interazione all'interno di ambiti di esperienza determinanti nella vita di migranti adulti.

**Uso di materiale
didattico**

Il citato uso prevalente di Whatsapp ha indotto a modulare la lezione ai fini dell'efficacia: questo ha portato a privilegiare l'abilità di produzione e interazione orale, avviando vere e proprie conversazioni e dibattiti in videochiamata. Nel caso di studenti con scarsa competenza linguistica si è optato per far ripetere (e scrivere) brevi frasi da usare in situazioni comunicative rilevanti (presentarsi, parlare della propria famiglia, dire dove si abita e luogo di provenienza, ecc.) o per realizzare *role-play*. Le richiamate limitazioni e scomodità non hanno impedito di inviare testi per letture congiunte, pagine di libri, foto da commentare ed esercizi da fare e correggere durante il collegamento (declinazioni di verbi, completamento di frasi, esercizi di concordanza sostantivo-aggettivo nel genere e numero, ecc.). Le attività sono state selezionate in base al livello linguistico degli studenti (seguendo lo schema base/intermedio/avanzato), procedendo da esercizi grammaticali, lavori su immagini, ricette culinarie e canzoni fino ad arrivare a dettati e scritture più o meno elaborate.

Il materiale veniva inviato preventivamente agli studenti sia per lo svolgimento della lezione sia per l'esecuzione degli esercizi da correggere successivamente; per le abilità produttive si è proceduto, ad esempio, inviando immagini con le risposte corrette.

Nel caso di produzioni più elaborate dei discenti di livello avanzato, si è optato invece per l'autocorrezione, dopo aver inviato loro le soluzioni delle attività.

Dunque, uno spazio di manovra con dei limiti, ma non penalizzante. Probabilmente, l'impiego di altre piattaforme (Skype, Zoom, ecc.) rispetto a WhatsApp avrebbe consentito lo svolgimento di lezioni più strutturate, la condivisione dello schermo e magari la possibilità di lavorare in modo più articolato.

4.3 Esiti e andamento

**L'efficacia del
sistema**

Questo nuovo corso della DaD - preventivato un orizzonte di risultati contenuto, ancorché utile - ha dato fin qui anche qualche risultato sorprendente e inatteso. Per rendere l'idea dello sforzo prodotto, che partito da aprile è proseguito fino alla fase odierna con un rallentamento nel periodo caldo di agosto, si è arrivati ad impegnare in contemporanea fino a 35 insegnanti, con parallela misura di coinvolgimento di circa 120 studenti. Un impegno notevole, peraltro prodotto con mezzi limitati, e che sembra essere andato oltre l'obiettivo di base di mantenere un contatto, e di conservare l'idea della scuola come un riferimento importante nel

difficile processo di inte(g)razione. I risultati sul piano dell'apprendimento sembrano essere stati soddisfacenti, sia nella valutazione da parte degli insegnanti, sia dall'atteggiamento e le dichiarazioni degli studenti, peraltro avvalorate dall'andamento crescente delle richieste generate dal loro passaparola. Un risultato incoraggiante, reso possibile dalla loro motivazione, che ha consentito di superare le difficoltà della nuova modalità e i vari inconvenienti.

Oltretutto questa partecipazione ha confermato come il tema dell'integrazione linguistica sia sempre attuale, anche in un periodo come questo: sia come primo ineludibile gradino per ogni forma di inserimento sociale nelle sue numerose accezioni, sia perché resta per tanti - su un piano strettamente pratico - un requisito essenziale per il conseguimento dei titoli di soggiorno.

Difficoltà e inconvenienti Non tutto, va detto, è filato liscio: in larga misura i gruppi di studenti, strutturati per livello, sono andati avanti con regolarità e se ne è colta una diffusa soddisfazione; ma ce ne sono stati altri che, anche se in misura limitata, hanno via via registrato defezioni, per una serie svariata di motivi, alcuni dei quali possono essere risolti con degli accorgimenti. La consueta flessibilità di frequenza degli studenti nelle tradizionali lezioni in presenza, infatti, non è mutata neanche durante le lezioni online: c'è chi ogni tanto ha saltato l'appuntamento senza avvertire, chi ha chiesto di mutare giorno e orario e poi non si è presentato all'incontro, chi si è collegato in ritardo. Ci sono state anche alcune rinunce in corso d'opera e si è provveduto alle sostituzioni attingendo dagli elenchi di nominativi. In ogni caso una bella dose di pazienza da parte degli insegnanti è risultata un ingrediente imprescindibile nella conduzione di questi moduli¹¹.

Supporti al sistema Nel corso dell'attuazione di questa modalità, si sono anche realizzati degli affinamenti verso una stabilizzazione metodologica. È stata ad esempio costruita, con la collaborazione di diversi insegnanti, una banca dati digitale di materiale didattico - in continua implementazione - predisposta *ad hoc* per le lezioni via WhatsApp, e tale da essere facilmente spedita agli studenti e incrementare così la qualità delle lezioni. Tuttavia, va detto che il web si è rivelato una fonte preziosa per il reperimento di materiale didattico, in alcuni casi *riscoperto*, in diversi altri immesso *ex novo* da enti, istituti formativi, scuole di vario livello; sono spuntati corsi online completi ed eserciziari che si sono rivelati utili (alcuni esempi sono stati inseriti nella bibliografia).

¹¹ Con "modulo" si intende un'unità didattica autosufficiente in sé conclusa.

Allo stesso tempo, si sono prodotti (e si producono tuttora) seminari dedicati alla DaD, organizzati da enti di formazione ma anche dal CSV del Lazio, che stanno fornendo indicazioni interessanti e spunti per migliorare l'efficacia dell'insegnamento: ne stanno usufruendo le scuole del volontariato, e ovviamente diversi insegnanti della CDS.

Inoltre, importante è stata - nel gruppo scuola dell'associazione - l'attuazione di un sistema di resoconti sull'andamento delle lezioni, che ogni insegnante ha inviato a determinate scadenze quindicinali, messe poi a disposizione di tutti, che ha consentito una socializzazione delle esperienze, delle tecniche adottate, dei problemi incontrati, delle soluzioni individuate: un riferimento prezioso, un metodo entrato stabilmente nella logica gestionale della scuola.

La fase di consolidamento della modalità Circa la situazione attuale e le prospettive, un incremento delle richieste di lezioni online è venuto dalla riapertura al pubblico dello Sportello di orientamento dell'associazione, avvenuto nel rispetto delle norme di sicurezza; questo ha rappresentato un ulteriore contributo per avvicinare coloro che non erano inseriti negli elenchi degli iscritti alla scuola. Tramite lo Sportello si sono pertanto acquisiti nuovi studenti esterni, che sono venuti a conoscenza dell'iniziativa e che hanno chiesto di poter partecipare. È un andamento per certi versi incoraggiante, ma che apre addirittura interrogativi sulla capacità del gruppo Scuola di italiano di riuscire a ottemperare a tutte le richieste.

Da maggio in poi, inoltre, ai contatti presi dallo Sportello si sono aggiunte richieste dai CAS (Centri d'Accoglienza Straordinaria) di Latina, di Castelnuovo e di Riserva Nuova.

Per una più sistematica registrazione, è stata inoltre elaborata una scheda elettronica di iscrizione, da compilare da parte degli insegnanti, in modo da poter inserire gli studenti online nei registri della scuola e nelle statistiche riportate nel *Rapporto d'attività annuale*¹².

Un aspetto significativo di questa esperienza è emerso sul piano dei rapporti interpersonali che si sono generati tra insegnanti e studenti con questa modalità: un aspetto non preventivato e che ha conferito un valore al sistema relazionale difficilmente riscontrabile nelle lezioni collettive in presenza. Beninteso, queste ultime consentono una gamma estesa di vantaggi, dalla socializzazione in tutte le sue forme alla condivisione cognitiva ed emotiva degli argomenti,

¹²Resoconto di tutte le attività svolte nel corso dell'anno.

dall'interazione immediata con i presenti alla comunicazione che viaggia con l'ausilio del linguaggio del corpo, ecc. Tuttavia, le lezioni in presenza danno poco spazio alla possibilità del singolo di aprirsi ad un rapporto interpersonale più diretto, che nel caso dei migranti e del loro difficile processo di integrazione non è certo secondario.

La DaD, da questo punto di vista, è stata sorprendente. L'isolamento cui tutti sono stati costretti ha intensificato i rapporti virtuali, nell'intento di mantenere un contatto laddove era impossibile averlo. Questo elemento emozionale si è riprodotto in modo naturale fin dalle prime sperimentazioni della DaD, permettendo negli incontri di entrare maggiormente nella sfera personale: gli studenti hanno potuto aprirsi, esprimere le proprie sensazioni, ambizioni, emozioni, che poi gli stessi insegnanti hanno utilizzato per costruire percorsi didattici *ad hoc*. L'insegnante è divenuto anche più di un mediatore culturale, ha stretto un rapporto più personale, in qualche caso si è fatto anche tutore degli interessi degli studenti per problemi contingenti.

Un aspetto interessante che rimettiamo alle interviste ad alcune insegnanti, riportate di seguito.

5. Esperienze dirette

5.1 Tre esperienze con gli studenti delle collettive

Anna Maria Lettieri¹³ è da diversi anni insegnante volontaria dell'associazione. Prima di andare in quiescenza e approdare alla CDS ha avuto un lungo trascorso da docente, soprattutto presso l'istituto Galileo Galilei nel rione Esquilino, dove ha insegnato per 33 anni.

È stata tra le prime ad avvertire il senso di disagio per il distacco dagli studenti dopo la chiusura della scuola, maturata con una decisione improvvisa, ancorché per certi versi obbligata. "Già nei primi giorni di marzo - ci dice - sulla spinta di quanto stava accadendo nella scuola pubblica, con altre insegnanti abbiamo cominciato a ragionare su come far fronte all'emergenza e attivare un sistema di didattica a distanza. Impresa non semplice, anche perché sprovviste, noi come la stragrande maggioranza dei docenti della scuola pubblica, di esperienza con questa modalità, senza poter oltretutto disporre di una riconosciuta *metodologia didattica*

¹³ Intervista del 15/11/2020

Scarsi riferimenti nella fase di emergenza dell'insegnamento a distanza. Nell'avviare un ragionamento collettivo su questa pratica, ci si è affidati pertanto all'esperienza pregressa adattando alla comunicazione informatica le tecniche già utilizzate. Non ho difficoltà - ammette - a dire che sono stati cercati riferimenti e spunti anche sul web. Qualcosa è stato trovato, prodotto da istituti privati, mentre è stato difficile reperire dal sistema di istruzione pubblico, linee guida sulla *costruzione* di un *ambiente di apprendimento digitale*, al di là di circoscritti documenti di singoli "Collegi di docenti". Insomma, ci dice Annamaria, la situazione di emergenza è stata reale per tutti, e si è cercato di fare quanto era realisticamente possibile.

Nel gruppo di lavoro si è comunque ragionato a tutto campo: reperimento studenti, tecniche di comunicazione, formazione gruppi di apprendimento, soluzioni didattiche; fino a fornire indicazioni organizzative per introdurre - ultimata la fase di sperimentazione - tutti gli altri insegnanti della scuola.

Gli studenti sono stati contattati prendendo i dati dalle schede di iscrizione, partendo da quelli che frequentavano la scuola nell'ultimo periodo, a risalire. Non è stato difficile riscontrare la disponibilità degli studenti: "In quel momento drammatico per tutti - ricorda Annamaria - ho avvertito in loro oltre la volontà di proseguire nello studio della lingua italiana, il bisogno di contatto con il mondo esterno, e sono stata felice di rappresentare questa opportunità. Attraverso queste lezioni, sia pure nella limitatezza dello schermo e nella composizione del gruppo, si offriva la possibilità di socializzare, di potersi esprimere, anche di fare qualche amicizia".

Annamaria è arrivata a formare dei gruppi omogenei, dopo aver somministrato dei test basati sulle conoscenze grammaticali e lessicali; ha lavorato su semplici dettati e ha proposto l'ascolto di tracce audio con relativa comprensione, al fine di individuare il livello linguistico. Sebbene sei dei nove studenti fossero dello stesso livello, è stata costretta a comporre tre gruppi, sia perché gli studenti potevano utilizzare solo i cellulari, sia per l'utilizzo, a quel punto obbligato, della sola piattaforma WhatsApp, che supporta al massimo solo quattro persone in videochiamata. Il ciclo di lezioni è stato quindi avviato, portandola a sostenere tre lezioni giornaliere; ciclo che dura tuttora.

Adattamento alle caratteristiche dell'apprendente Dal punto di vista didattico Anna Maria ha adottato un proprio sistema, basato sulle caratteristiche dell'apprendente che aveva di fronte: livello linguistico, background culturale, motivazioni ed esigenze personali. "La didattica - ci dice - favorita dalla continuità, dall'omogeneità e soprattutto dalla volontà degli studenti, si basa su

diverse modalità: trovandomi di fronte due classi avanzate e una intermedia, ho preferito inviare loro preventivamente le schede di lavoro e le esercitazioni, limitandomi ogni volta a dare il riferimento della pagina in modo veloce e sicuro. Ho utilizzato un vecchio libro - *Parla e scrivi* di E. Jafrancesco, ediz. Cendali & C. - molto ben fornito di esercizi e di sollecitazioni lessicali, completo di indice e di brani di lettura. L'ho scelto - specifica - per la ricchezza di esercizi che si possono fare a distanza con una classe di tre studenti. Anche le schede di grammatica di L2 Loescher Editore mi sono state utili, così come alcune esercitazioni, giochi, cruciverba e rebus, proposti sempre dalla stessa casa editrice che ha diverse attività di lavoro per L2".

Anna Maria ha sottolineato quanto siano stati importanti i dettati, utili a stimolare momenti di confronto, ricorrendo poi all'autocorrezione e alla discussione sugli errori. I dettati, seguendo i presupposti dell'approccio comunicativo, sono stati scelti - con gli opportuni adattamenti sintattici - dai quotidiani, quindi dall'attualità che in tal modo è risultata più stimolante: grande spazio, nei mesi iniziali, è stato dedicato al tema della diffusione del contagio, le relative conseguenze e le regole igienico-sanitarie da seguire; in seguito ha utilizzato anche temi che riguardavano il lavoro, il sociale, vicende di attualità politica di rilievo. Sono stati inoltre frequenti dettati sulla città di Roma, che hanno consentito agli studenti di fare un po' la conoscenza di luoghi storici ed artistici della capitale. Anna Maria ha avuto sempre premura di far precedere a questa tipologia di dettato una fase motivazionale che prevedeva l'invio di pagine ed immagini, prefigurando una sorta di passeggiata virtuale. "Agli studenti - riprende - piace molto andare in giro per Roma e magari riconoscere alcune piazze, statue, fontane, così come scoprire altre città italiane, le tradizioni e, non ultima, la cucina regionale nostrana".

Alla geografia italiana è andata di pari passo la scoperta della geografia europea e mondiale; al riguardo è stato molto utile disporre di Internet, che ha permesso di selezionare un'ampia gamma di immagini su cui lavorare. Conoscere il luogo, il paese dove ora stanno vivendo, e il confronto interculturale che ne scaturisce, costituiscono non solo un momento di riflessione critica e di arricchimento, ma anche di piacevole divertimento.

Utilizzo di immagini, canzoni, film Stesso effetto ha avuto la dettatura di testi di canzoni o poesie famose, seguita dall'ascolto musicale; a volte si è proceduto all'inverso, aprendo la lezione con l'ascolto di una canzone in modalità sincrona. "L'ascolto di alcune canzoni così come la proposta di alcuni film, hanno costituito lo spunto per argomenti di

lavoro o di conversazione. Sono risultate molto gradite e stimolanti - ci dice divertita - canzoni d'autore come De André, Dalla, Iannacci, Daniele, Gaber (*Via del campo, Il pescatore, Bocca di rosa, 4 marzo 1943, Caruso, Come è profondo il mare, Ho visto un re, Vengo anch'io; Napule è, Je so' pazzo, A me me piace 'o blues, La libertà*). Dopo aver ascoltato la canzone, il testo viene letto e commentato insieme. A volte, invece, il commento scritto viene preparato da me in precedenza e fornito per favorire una riflessione individuale; ma è successo anche che canzoni siano uscite fuori prendendo spunto da una parola o dalla lettura di un testo, magari senza averlo preventivato".

La visione dei film è stata proposta dall'insegnante attraverso le stesse dinamiche. Si è lavorato sui film come *Vacanze romane, Un americano a Roma, Il gladiatore, Un sacco bello, Bianco, rosso e ... , Fantozzi, Salvate il soldato Ryan, Roma città aperta*. "La preparazione al commento e discussione sul film - riprende Anna Maria - di solito ha richiesto almeno una settimana di lezioni: abbiamo spezzettato ogni film come una serie televisiva (di solito 20 o 30 minuti al giorno), commentando ogni volta la parte visionata. Naturalmente, completata la proiezione, si è proceduto ad un commento generale". Dal mese di giugno il gruppo degli studenti migliori ha iniziato ad elaborare brevi lavori scritti su temi indicati o liberi. Si è lavorato quindi sugli errori più frequenti: l'uso dell'ausiliare, i pronomi diretti, indiretti e combinati, e in particolare le preposizioni. Annamaria sostiene, dopo questa tornata di alcuni mesi, di non aver incontrato difficoltà con la modalità online; ritiene si sia riusciti a conseguire un discreto livello di apprendimento, anche se non nasconde che l'insieme è comunque risultato per lei abbastanza faticoso: "La quotidianità delle lezioni, ancorché onerosa, ha avuto un ruolo molto importante, sia per la continuità delle pratiche di apprendimento, che non hanno lasciato pause significative tra una lezione e l'altra, sia perché si è creato un clima che ha generato fiducia, motivazione, anche affetto. Si è venuto a creare, sorprendentemente, un rapporto che sarebbe stato difficile sviluppare a scuola, nelle nostre aule con venti o trenta studenti; una situazione - insiste Anna Maria - dove è risultato più facile e addirittura naturale uno scambio interpersonale tra insegnante e studente e tra gli studenti stessi. Conoscere più profondamente una studentessa che si collega dalla Russia secondo il suo fuso orario, un giovane afghano che segue le lezioni mentre lavora come sarto, un cuoco che ogni giorno si collega appena ha finito il suo lavoro, una badante peruviana che segue le lezioni nell'ora di pausa, due giovani sposi brasiliani molto comunicativi che raccontano molto di sé". Ha avuto la possibilità di conoscere i loro trascorsi e i loro

**Sviluppo del
rapporto
interpersonale**

problemi, tenendo conto della fase particolare che tutti stavano vivendo, e durante il quale - loro più di altri - hanno sentito il bisogno di aprirsi, di comunicare. Una studentessa russa ha raccontato di esser dovuta rientrare nel suo paese per via della malattia della madre, che poi è deceduta; durante la lezione ha sentito il bisogno di parlarne, cosa che non avrebbe mai condiviso in presenza.

Ci racconta anche di uno dei suoi studenti che grazie alla DaD è riuscito a seguire le lezioni e a vincere la timidezza: “Gabriel è un giovane brasiliano, arrivato a gennaio scorso, che ha raggiunto la giovane moglie italo-brasiliana che lo aveva preceduto di solo tre mesi. Vivono in una piccola casa e cercano lavoro. Gabriel, che conosceva il minimo indispensabile per muoversi, per un mese e mezzo ha seguito le lezioni senza mai intervenire; alle mie proposte di partecipazione rispondeva che non era pronto e preferiva ascoltare i compagni, seguire gli esercizi e organizzare degli appunti. A metà maggio si è sbloccato e in maniera del tutto inattesa: oggi è capace di parlare in modo per lo più corretto e si propone con interesse e ricchezza di stimoli per tutti, me compresa. È lui che suggerisce alcune canzoni e film, viaggi in Italia e nel mondo e che discute delle dinamiche geopolitiche con interesse. Gabriel è riuscito, dopo due mesi di silenzio, ad elaborare un lessico appropriato e un sistema sintattico semplice ma corretto”.

Una rinnovata dimensione partecipativa Il mezzo virtuale, normalmente rappresentativo della distanza, nell’esperienza di Anna Maria, si è rivelato dunque in questo contesto un veicolo di contatti più diretti e più efficaci, generando una dimensione partecipativa che ha avuto positivi riflessi sullo svolgimento delle lezioni e sull’efficacia dell’apprendimento. Peraltro, ha consentito - in linea con l’impostazione della scuola di Via Giolitti - di modulare gli appuntamenti in base alle esigenze lavorative degli studenti.

Concludendo, Anna Maria riassume così il suo parere su questa esperienza di DaD: “La lezione in presenza offre indiscutibilmente una gamma di possibilità didattiche molto ampia, e soprattutto in una realtà come quella della nostra scuola - che finalizza il percorso didattico all’inserimento sociale, con tutto il suo corredo di pratiche interculturali - si mantiene ancora fondamentale. La DaD ha anche rivelato aspetti molto interessanti, che sarebbe utile approfondire per utilizzarla - quando si tornerà alla normalità - come una importante modalità di supporto, anche se ritengo che buona parte dell’efficacia, in questa esperienza, sia derivata dalla continuità e assiduità delle lezioni. Lo studente deve sentirsi considerato da noi

e il modo migliore è quello di creare un contatto continuo”. E conclude: “La cosa che mi dà più soddisfazione? Che alcuni studenti, spontaneamente, mi scrivono su WhatsApp per dirmi che sono davanti a una fontana o a monumento di cui abbiamo parlato, mi inviano foto e scrivono anche bene”.

Un'altra delle volontarie coinvolte fin dal principio nelle lezioni online, è stata **Adelaide De Chiara**¹⁴. A iniziare dalle prime sperimentazioni ha seguito due gruppi di studenti di nazionalità peruviana di livello base. Facevano parte del primo gruppo una signora di professione badante e il figlio, che tuttora partecipano alle lezioni. Nell'altro invece, oltre a un'altra signora badante, hanno partecipato diversi studenti che si sono alternati nel corso del tempo, tutti provenienti dalla stessa famiglia: prima il padre, poi la figlia e infine la madre. La presenza delle badanti ha condizionato l'organizzazione degli incontri: hanno pochissimo tempo per loro stesse, se non nell'ora di pausa (e c'è pure, fra le badanti, chi non ha neanche quella); non è raro che si sia finito per fissare l'orario delle lezioni mentre erano intente nel lavoro.

Invio preventivo di materiale

“Le metodologie impiegate con i due gruppi - ha specificato Adelaide - vertevano sull'invio preventivo del materiale didattico (schede didattiche selezionate da Loescher Editore e Mondadori e da manuali didattici trovati sul web): un giorno o qualche ora prima della lezione ho inviato agli studenti foto raffiguranti la parte teorica e gli esercizi associati, presi da manuali. Poi durante la lezione, dopo averne spiegato l'argomento, ho somministrato ulteriori attività da fare al momento e da correggere in videochiamata. Le attività hanno riguardato per lo più la grammatica e il lessico, quest'ultimo fortificato dall'ausilio di immagini e foto di oggetti di cui gli studenti dovevano dire la parola corrispondente in italiano”.

Approfondimenti mirati

Va ricordato che ogni insegnante - pur nel quadro di metodologie e tecniche consolidate - ha gestito autonomamente i gruppi e le attività didattiche: in linea con la politica della scuola, in situazioni singole ogni insegnante ha cercato di captare i bisogni effettivi degli studenti. Nel caso dei gruppi di Adelaide più che migliorare la conversazione e il dialogo, è emersa con forza l'esigenza di approfondire alcuni elementi morfosintattici; questo però non è andato a scapito dell'interazione orale, che è stata comunque curata.

Nell'esperienza di Adelaide è in ogni caso emersa con evidenza una particolarità, vale a dire il valore del legame che si è venuto a creare:

¹⁴Intervista del 16/10/2020.

Intenso dialogo interpersonale

“La motivazione degli studenti è risultata molto forte e non è diminuita neanche di fronte alle difficoltà di comprensione e apprendimento linguistico. L'incontro di un'ora e mezza per due volte a settimana finisce per essere - sottolinea - anche un momento che gli studenti, in un certo senso, dedicano a loro stessi. È successo - riprende - che queste lezioni online, nella coincidenza con il *lockdown* e quindi in una situazione di relazioni sociali giocoforza molto ridotte, hanno generato un particolare legame affettivo tra insegnanti e studenti, che ha finito per rendere questa esperienza unica nel suo genere. Non s'è avvertita soltanto la riconoscenza per l'impegno dell' insegnante, ma anche il bisogno di aprirsi, di superare barriere interpersonali: c'è stato chi ha raccontato di aver fatto il marinaio ma di non saper nuotare, chi ha sentito il bisogno di parlare della moglie e dei figli lasciati nel suo paese, chi ha descritto la propria preoccupazione per la madre in Perù che aveva contratto il Covid-19; chi ha raccontato come ha deciso di diventare mormone e ha conosciuto una nuova comunità nella quale potersi sentire a casa”.

Tra l'altro l'insegnante ha avuto l'impressione che questa possibilità di aprirsi al dialogo interpersonale nel corso della lezione, abbia accresciuto la motivazione e l'interesse degli studenti verso quegli appuntamenti, e ha citato l'esempio di uno studente, - operaio piastrellista - che pur di non rinunciare alla lezione, si collegava durante l'orario di lavoro benché fosse seriamente impegnato nella sua opera.

Adelaide ritiene che tutta la pratica delle lezioni online, malgrado gli ovvi limiti tecnici e relazionali, sia stata valida e positiva, ma che a fare la differenza sia stato proprio il rapporto umano che si è creato: “La cosa interessante che è venuta fuori è stata il filo rosso comune all'esperienza di tutti, che ha fatto emergere - di fronte alle conseguenze della pandemia - anche ciò che ciascuno stava vivendo e provando. Tutto questo è stato un momento di crescita personale, un arricchimento, un nuovo modo di concepire il rapporto con queste persone, più diretto, più interpersonale, anche se la lezione in presenza e in collettivo offre naturalmente un'altra gamma di vantaggi”.

Secondo Adelaide si finisce quasi naturalmente per entrare in confidenza anche con le persone più chiuse che, attraverso la DaD, manifestano senza problemi le proprie emozioni, fino a considerare l'insegnante una persona di famiglia. Lei stessa, sorridendo, ci dice di aver considerato gli studenti come persone di famiglia, che vorrebbe invitare a pranzo appena la situazione lo consentirà.

Superamento di barriere

Altra testimonianza interessante è quella di **Virginia Vicario**¹⁵, da tempo insegnante volontaria della CDS, che in queste lezioni online si è impegnata con uno studente analfabeta. Anche lei ha evidenziato lo stretto legame che si è venuto a creare con lo studente pakistano, peraltro impegnato in quella che sembrava una missione impossibile: superare l'esame di lingua italiana livello A2. Virginia racconta che il ragazzo le inviava le foto dei festeggiamenti del suo compleanno, organizzato dalla famiglia presso la quale fa il badante; le ha raccontato della storia molto dura che ha alle spalle (è stato rapito a quattordici anni dai talebani) e di aver perso negli ultimi mesi madre e sorella residenti in Pakistan. Confessioni di questo tipo possono verificarsi solo se, in modo naturale, viene meno quella barriera che è difficile superare nelle lezioni collettive in presenza, soprattutto da parte dei più introversi. "Con questo ragazzo, persona aperta e comunicativa - ci dice Virginia - si è creato subito un rapporto affettuoso e ancora oggi continuiamo ogni tanto a sentirci; mi manda foto di cose che vorrebbe offrirmi (piatti che ha cucinato, monili fatti da lui, ecc.), o appunto di momenti felici come il suo compleanno; io ricambio con foto della mia famiglia o delle vacanze. Non avrei mai immaginato uno sviluppo del genere partendo dalle lezioni online".

Un risultato insperato

Interessante anche il discorso dal punto di vista didattico. Questo studente pakistano, spigliato nel parlato, era praticamente analfabeta nella scrittura; conosceva le lettere in stampatello ma non era in grado di unirle tra di loro. Virginia, molto pazientemente, ha lavorato per lo più sulle sillabe; dopo aver visto e pronunciato le sillabe proposte in una griglia, ha poi dettato brevi parole e frasi da riscrivere sul quaderno. "L'attenzione e l'approccio gioioso che lo studente ci ha messo - riprende Virginia - hanno portato a piccoli ma costanti progressi. Il risultato, che per il ragazzo ha costituito un importantissimo traguardo, è stato il superamento dell'esame di lingua italiana di livello A2, grazie al quale ha potuto fare domanda per la Carta di lungo soggiorno che, come noto, costituisce una svolta nella vita di un immigrato".

Virginia ha seguito anche un altro studente a partire da giugno, preparando anche quest'ultimo in vista dell'esame di italiano, previsto nel mese di novembre. Pur avendo un carattere molto riservato, anche con lui si è instaurato un rapporto affettuoso, quasi filiale e negli ultimi tempi ha cominciato a raccontare spontaneamente qualcosa di sé.

Il metodo prevedeva di mostrare attraverso lo schermo delle frasi dettate dall'insegnante e gli esercizi grammaticali svolti, oltre a

¹⁵Intervista del 20/10/2020.

riservare dei momenti alla scrittura di testi personalizzati sulla base di alcune griglie.

Al riguardo Virginia ha evidenziato i vantaggi di questa pratica: “Rispetto alle lezioni di gruppo a scuola, dove gli studenti sono molti e cambiano in continuazione (anche se con alcuni più assidui si creano rapporti amicali), qui il rapporto non solo è più personale e continuativo, ma consente di entrare in empatia con l'ambiente in cui vive lo studente”. A tal proposito, cita alcuni casi: un ragazzo le ha mostrato più volte la casa dove abita, facendo vedere le stanze, la vista, il cagnolino che vive con la sua famiglia; un altro si è limitato con la videocamera del cellulare a far vedere la piccola veranda della sua stanza, ma si sentivano chiaramente le voci in sottofondo dei numerosi coinquilini, come a voler rappresentare e trasmettere - con riservata compostezza - la precarietà e il disagio del suo quotidiano.

5.2 La DaD nella pre-alfabetizzazione

Florinda D'Amico¹⁶, nell'ambito della scuola di italiano, è la referente del gruppo Prealf, un gruppo di insegnanti che si occupa dell'alfabetizzazione e dell'insegnamento della lingua italiana a livelli precedenti l'A1.

È un'attività di grande importanza, in quanto vengono indirizzati a questo gruppo gli studenti e le studentesse che hanno iniziato a frequentare le collettive, ma che da subito hanno incontrato problemi dovuti a una scarsa scolarizzazione se non all'analfabetismo nella lingua madre.

È stato interessante raccogliere la sua testimonianza in merito alla situazione che si è venuta a creare in questo specifico ambito con l'emergenza sanitaria: se la DaD, dal punto di vista didattico, pone alcuni problemi con le persone già scolarizzate, con maggior forza questo avviene con gli apprendenti della classe Prealf.

Le abbiamo pertanto chiesto quali sono state le reazioni degli studenti rispetto a questa modalità e tutte le difficoltà emerse.

Florinda ci racconta che, quando ha iniziato la sua attività presso la scuola di italiano CDS, la prima differenza che ha incontrato rispetto alla sua esperienza pregressa è stata la tipologia di apprendenti e le pratiche di accoglienza: migranti con particolari storie di vita, persone particolarmente vulnerabili socialmente, non

¹⁶ Intervista del 9/11/2020.

sempre inserite in contesti lavorativi, non sempre scolarizzate, spesso poco integrate. “La scuola è aperta a tutti - ci dice - a tutte le nazionalità, a tutti i livelli di istruzione, alla fascia più fragile, e ciò che mi ha più colpito è stata la bassa soglia, il principio di massima accoglienza che è il valore di base dell’azione della CDS. Trovarsi di fronte a persone con così diversi vissuti ha significato rimettersi in discussione come insegnante, acquisire nuove competenze, mettere in atto nuove strategie per arrivare a confrontarsi nel modo più efficace possibile con chi frequentava la scuola, anche perché l’insegnamento della lingua non riguarda meramente l’interfacciarsi con le regole grammaticali.

Il principio da cui la CDS non prescinde mai - sottolinea - è quello dell’insegnante come mediatore sociale, che non si basa su lezioni frontali, ma predilige piuttosto un insegnamento di tipo circolare, un mettersi in una condizione di ascolto attivo”.

Dopo circa un paio d’anni di lezioni collettive, Florinda racconta di aver accolto la richiesta di una signora di nazionalità marocchina di imparare a leggere e scrivere.

Ha così svolto delle lezioni individuali fino a rendersi conto che in realtà la richiesta, seppur non espressa, era la stessa di altri studenti della scuola; non è infatti sempre semplice riuscire ad intercettare studenti analfabeti o non scolarizzati in classi numerose come quelle che da sempre animano le aule della CDS.

Da questa prima esperienza, quattro o cinque insegnanti hanno creato il gruppo Prealf, proprio per dare una risposta mirata alle esigenze delle persone analfabete.

**Le usuali
metodologie
Prealf**

“Con gli anni - prosegue - la classe Prealf si è a sua volta suddivisa per meglio affrontare i diversi livelli di competenza iniziale degli apprendenti. La suddivisione è in tre fasce: la prima si indirizza agli analfabeti primari, persone che non hanno conoscenza del meccanismo della letto-scrittura in lingua madre, che non sono mai andati a scuola, che non conoscono l’alfabeto e sono fortemente spaesati. La seconda segue gli studenti che invece conoscono o hanno appreso a scuola le lettere dell’alfabeto latino e che stanno prendendo familiarità con la sillabazione. Infine, la terza, è indirizzata al gruppo degli studenti che conoscono sì il meccanismo di letto-scrittura, ma che ancora non se ne fanno servire o che non riescono ancora a costruire frasi”.

Per circa nove anni, dunque, si è proceduto secondo queste modalità, con l’accortezza di produrre in parallelo un percorso formativo specifico e ricorrente per gli insegnanti che si sono dedicati a questa attività.

**Particolarità degli
analfabeti rispetto
alla DaD**

A seguito della chiusura della scuola a febbraio, per via dell'espandersi della pandemia, anche il gruppo Prealf si è trovato inizialmente impreparato ad affrontare la situazione. "Tutti, sia gli insegnanti che gli studenti, abbiamo avuto una reazione di spaesamento - ricorda Florinda - ma poi, perseguendo il nostro principio di fondo dell'accoglienza, ci si è organizzati; non è stato semplice ma ci siamo riusciti. La maggiore difficoltà, riscontrata sin da subito, è stata quella che studenti e studentesse della Prealf, più degli altri, non possiedono gli strumenti tecnologici e le competenze digitali per far fronte alla DaD. Per di più, sono persone che non hanno ancora maturato le abilità necessarie per lo studio, le strategie per poter studiare autonomamente. Trovano maggiore difficoltà nella didattica a distanza - prosegue Florinda - poiché per loro è ancor di più necessario il confronto interpersonale, il feedback derivante dalla prossemica, non avendo padronanza della lingua, della cultura, della gestualità, delle dinamiche scolastiche e di apprendimento, di studio individuale".

Il gruppo Prealf, dunque, si è mobilitato per cercare di mantenere il rapporto con i propri studenti che sono sicuramente una fascia molto vulnerabile, per garantire loro vicinanza e continuità al percorso di apprendimento. Le insegnanti che si sono adoperate nella sperimentazione della DaD sono state tre, più due di supporto, per circa sei studenti.

Un ulteriore problema legato alla chiusura della scuola è stato poi quello di riuscire a intercettare - oltre a quelle che già frequentavano e che sono state recuperate - le persone con scarsa alfabetizzazione da indirizzare al gruppo. Con la scuola aperta e le normali collettive, l'individuazione e il passaggio alla Prealf risultava naturale. Con la modalità a distanza messa in atto anche nelle collettive, questo passaggio è stato reso molto più difficoltoso se non impossibile.

L'utilizzo dei mezzi di comunicazione, come già accennato, rappresenta un altro ostacolo alla DaD per il gruppo Prealf. Ricorda Florinda: "Nessuno dei nostri studenti aveva un computer, un tablet, ed alcuni non avevano nemmeno uno smartphone che potesse permettere di vedere foto, di interagire. Alla fine, è stato giocoforza utilizzare WhatsApp: unico mezzo che ha permesso di instaurare una forma di comunicazione creando una chat di gruppo. Va detto però che non tutti gli studenti e le studentesse ne hanno potuto usufruire, sia perché con una fascia così fragile l'assenza di contatto umano aumenta la distanza e l'isolamento, sia perché le difficoltà con la lingua ovviamente aumentano. Non va dimenticato

- sottolinea Florinda - che parecchi alloggiano in Centri di Accoglienza o in Case Famiglia e spesso non è possibile per loro far uso della rete. Inoltre, spesso la sera, dopo una giornata di lavoro, non hanno proprio più le energie per potersi dedicare all'apprendimento di una nuova lingua".

Per facilitare il collegamento e la comunicazione, è stata anche creata dalle insegnanti una sorta di "video tutorial" per far sì che gli studenti e le studentesse comprendessero come utilizzare i canali WhatsApp per inviare il materiale, le schede, gli esercizi; un'operazione che tuttavia non ha avuto molto successo: è risultato complicato illustrare i passi da fare a studenti che non parlano e non comprendono la lingua, che non sanno interagire.

Gli incontri individuali tramite WhatsApp si sono svolti tre o quattro volte a settimana mediante videochiamata, per una durata di un'ora circa. Le attività sono state proposte attraverso foto e note vocali per le consegne (utilizzando poche e semplici parole-chiave), con un feedback da parte degli studenti, in genere con letture tramite messaggi vocali o foto scattate ai compiti svolti e inviate alle insegnanti. Sono stati mostrati video su YouTube (modificati e riadattati secondo le esigenze), per stimolare la conversazione e il racconto e per riflettere su alcuni temi, quali amicizia, libertà ed altro. È risultato difficile trovare del materiale già pronto da poter essere utilizzato per le lezioni Prealf. "Il risultato complessivo è stato certamente positivo - commenta Florinda - ma c'è chi ha potuto continuare e chi no, perché proprio non gli è stato possibile."

**Maggiore difficoltà
ad alimentare
le competenze
trasversali**

La DaD, si è riscontrato, rappresenta una grande occasione per chi vive in contesti sociali ed economici più strutturati, ma è invece discriminante per le fasce più deboli, che - come denuncia Florinda - diventano sempre più escluse e sempre più invisibili: "I rischi della didattica a distanza sono amplificati per una persona debolmente scolarizzata. Ciò che risulta impossibile con la DaD per la classe Prealf è alimentare negli studenti le competenze trasversali che sono normalmente richieste in un percorso di apprendimento. La lezione a distanza, inoltre, è individuale e dunque priva lo studente dell'importante interazione tra pari, del lavoro di gruppo, dello stimolo di cui necessita per un apprendimento efficace; anche se ha di positivo di poter concentrare tutte le attenzioni sui bisogni soggettivi di ogni studente o studentessa".

Circa il rapporto tra insegnanti e studenti, va detto che a differenza del sistema a frequenza libera che caratterizza le normali lezioni collettive, gli studenti della Prealf costituiscono invece un gruppo-classe fisso, con il vantaggio di sviluppare, intrecciato alla didattica,

le relazioni interpersonali. Da questo punto di vista, la DaD nella Prealf non ha fatto registrare quelle significative variazioni che hanno sorpreso gli altri insegnanti delle collettive.

Vantaggi da una maggiore flessibilità d'azione Citando comunque gli aspetti positivi, Florinda evidenzia l'importanza di riuscire a raggiungere - grazie alla DaD e alla flessibilità da parte delle insegnanti - chi non poteva frequentare in presenza la lezione per motivi di lavoro, o per la necessità delle donne di restare a casa con i figli. Con la DaD, si è riusciti a fare anche lezioni serali, fuori dai turni di lavoro degli apprendenti. In conclusione, nonostante le numerose difficoltà citate, studenti e studentesse sono riusciti a fare progressi.

“Il contesto nel quale i migranti si muovono - denuncia Florinda - resta quello di grandi difficoltà nel muoversi tra la burocrazia, gli appuntamenti con i legali, con i medici, con le ASL, anche di recupero di identità. Un rapporto a distanza accresce la difficoltà a fornire le giuste soluzioni. Importante è stato mantenere un rapporto che altrimenti si sarebbe perso. Non è dunque un momento di rottura, bensì di cambiamento, di evoluzione per tutti, in un contesto che ha stravolto la normalità”.

Florinda ritiene che quanto è stato fatto è stato il massimo e che altro non si sarebbe potuto fare con un target di studenti come quello della Prealf.

Suggerimenti di prospettiva Un suggerimento che è emerso dal colloquio con lei, a fronte della situazione illustrata, è quello secondo cui si potrebbero alternare le lezioni in presenza con le lezioni a distanza, una sorta di didattica integrata. Ad esempio, nel corso delle lezioni in presenza si potrebbe illustrare l'uso del digitale, per farlo comprendere agli studenti attraverso simulazioni, in modo da poterne poi usufruire per le lezioni online. Si potrebbe altrimenti introdurre in presenza argomenti poi da sviluppare mediante didattica a distanza, utilizzando anche la percentuale di ore in presenza per mantenere quella connessione umana di cui gli studenti hanno bisogno, al di là dell'apprendimento delle regole linguistiche.

5.3 Un Laboratorio teatrale...a distanza

Esperienza tutta particolare è stata invece quella condotta, durante il *lockdown*, da **Magda Mercatali**¹⁷, insegnante volontaria della CDS e referente del già citato Laboratorio teatrale. L'apprendimento di una lingua straniera attraverso le pratiche teatrali non è una novità; la glottodidattica teatrale da tempo è uscita, in diversi paesi, dalla

¹⁷Intervista del 31/10/2020.

**Efficacia della
pratica teatrale
nell'integrazione
linguistica**

fase sperimentale, e ha sviluppato riflessioni teoriche di valorizzazione di tutta la sfera degli insegnamenti creativi o artistici della lingua straniera o seconda. È ormai prassi comune nei laboratori didattici, l'utilizzo di sequenze di attività drammatiche da svolgersi in classe (il *drama*), come messa in pratica di elementi grammaticali, morfosintattici, fonetici, pragmatici, che hanno rivelato un'efficacia tale da prendere il sopravvento su altri tipi di didattica.

Qui però, nell'esperienza della CDS, si va oltre la sfera dei *role-play*. Si tratta di vere rappresentazioni, in veri teatri, su testi riadattati o nuovi frutto della fantasia e dell'esperienza di una delle attrici più affermate del teatro italiano come Magda Mercatali, che a un certo punto della sua vita si è reinventata prima insegnante di italiano, poi autrice, sceneggiatrice e infine regista, di lavori ormai entrati stabilmente nel cartellone stagionale del Teatro Belli di Trastevere.

L'esperienza ha avuto inizio nel 2014 con *L'amore a colori*, tratto da *Romeo e Giulietta*. Da quella data, il laboratorio teatrale si è ripetuto ogni anno coinvolgendo un nutrito gruppo di lavoro; ci sono professionisti che in regime di puro volontariato collaborano al progetto: dall'addetta alla fotografia alla grafica, dalla costumista alla sarta, all'addetto alla musica. C'è poi un gruppo di supporto costituito da insegnanti/volontari, che - sotto la guida di Magda - seguono e portano avanti tutto il programma, dalla selezione alle prove, dal sostegno anche individuale ad ogni singolo studente/attore, ad una serie di azioni di corredo.

Ogni volta il laboratorio impegna una media di dodici studenti due volte a settimana per sei mesi l'anno, durante il quale si crea inevitabilmente un rapporto stretto e soprattutto molto diverso da quello che si può instaurare a scuola. Essendo un'attività molto complessa per gli studenti, che richiede la recitazione insieme all'apprendimento della lingua, c'è sempre una stretta collaborazione e aiuto reciproco tra tutti i partecipanti: chi è più indietro con la lingua viene aiutato da chi ha più competenza. Il progetto prevede un mese iniziale di studio del copione volto alla comprensione del testo, successivamente iniziano le prove appoggiandosi ogni volta a sedi diverse (negli ultimi anni nel complesso dell'Oratorio del Caravita).

**L'effetto
terapeutico delle
pratiche teatrali**

“La particolarità del laboratorio - ci dice Magda - consiste proprio nel potere che ha di far aprire le persone, di aumentare le loro capacità relazionali, di produrre un effetto *terapeutico* su persone segnate da vicende drammatiche e angoscianti. Mi viene in mente il caso di Margherite, una delle attrici che ha preso parte a uno dei progetti, la quale è fuggita dal suo paese ed è arrivata in Italia sotto

shock, non comunicava con nessuno, chiusa in sé stessa e praticamente ammutolita. Con pazienza e delicatezza siamo riusciti a farla partecipare al laboratorio teatrale e piano piano è riuscita ad aprirsi, a confidarsi, a dialogare. Questo suo recupero anche identitario le ha dato nuova forza e nuova determinazione. Questa vicenda ha confermato quanto il teatro produca effetti positivi su persone che hanno vissuto esperienze tragiche. All'inizio lo si vede anche dalla postura, stanno curvi, non ti guardano in faccia, poi piano piano con il teatro si aprono, acquistano padronanza del loro corpo, riescono a interagire, a raccontarsi”.

Oltre ad avere questo enorme potere di trasformazione, il teatro, dopo la lunga fatica delle prove, genera una grande gratificazione personale, un notevole salto emotivo, soprattutto il giorno del debutto. “Diventano per una volta protagonisti - riprende Magda - salgono sul palco di fronte a tante persone che hanno pagato un biglietto per vedere la loro opera, possono esprimere sé stessi e devono essere orgogliosi di dove sono arrivati, di avercela fatta”.

Tutto questo è venuto a mancare durante la pandemia, con le prove interrotte dopo circa quattro mesi di lavoro. Se non è una novità l'impiego del teatro come ausilio all'apprendimento dell'italiano, costituisce certamente una novità il teatro online.

Prove via WhatsApp L'idea di fare *l'Orlando Furioso* su WhatsApp è venuta in seguito alla ricezione di un audio da parte di uno dei partecipanti al laboratorio, che aveva ripetuto la sua parte a memoria. Costatare il forte desiderio che persisteva nei suoi studenti di continuare, di andare avanti, ha portato Magda a pensare ad un'alternativa all'interruzione del progetto. È nato così il laboratorio teatrale online, che in tre mesi è riuscito a raccogliere le registrazioni audio delle parti recitate da ognuno e creare anche un sofisticato montaggio con musiche ed effetti (opera di un'altra volontaria, Daniela D'Ottavi).

Le prove sono state fatte seguendo l'ordine delle battute: Magda inviava agli studenti un audio con la sua interpretazione, per far sentire loro la giusta intonazione; i ragazzi interpretavano (e registravano) a loro volta le battute per poi inviare l'audio a Magda. In successivi contatti venivano apportate le giuste correzioni che davano luogo a ulteriori prove, fino ad arrivare alla versione definitiva.

In questo percorso che ha portato alla recitazione completa di tutto il copione, oltre l'esito dello spettacolo in sé registrato in un format audio, la cosa assolutamente positiva è stata il livello linguistico raggiunto dagli studenti. Una conferma che la recitazione a scopo di apprendimento linguistico non viene preclusa dai limiti del

rapporto telematico, e Magda esplicita gli effetti di questa esperienza: “Quando abbiamo iniziato a novembre la metà dei ragazzi non parlava assolutamente l’italiano; altri riuscivano a farsi capire, ma non componevano frasi corrette e compiute. Il risultato finale è stato sorprendente, ma ha anche mostrato il lavoro, lo sforzo, l’impegno che i ragazzi hanno messo per imparare questa lingua”.

Una dimensione di totale sperimentazione Gli studenti si sono dimostrati non solo disponibili ma anche molto desiderosi di continuare l’esperienza in questa nuova modalità, anche se inizialmente con qualche diffidenza. Poi però, la possibilità di mantenere un contatto con la scuola, sembra aver giocato un ruolo importante per la riuscita di quello che era stato tentato come una sorta di esperimento. “Va detto che le difficoltà e i disincentivi - riprende Magda - non sono stati pochi. La situazione epidemica li ha riguardati molto da vicino: si è avvertita l’esistenza di problemi logistici ed economici, l’eco di una condizione precaria. C’è stata una fase un po’ di scoramento, che poi però è stata superata grazie a contatti sistematici, che non li ha fatti sentire abbandonati. Con la ripresa delle prove si è proseguito nel miglioramento dell’abilità di interazione orale, portando a compimento la registrazione di tutte le battute del copione. La cadenza degli incontri è stata settimanale e ha coinvolto dodici studenti, nove uomini e tre donne, in prevalenza africani”.

Si è trattato di una forma di apprendimento ancora diversa rispetto al laboratorio, fondata sull’empatia piuttosto che su una strutturazione didattica vera e propria, ma che ha dato comunque dei risultati, sia dal punto di vista linguistico sia da quello umano. Magda e il gruppo-teatro, quindi, non sono stati impegnati in una reale DaD come quella della scuola, ma a modo loro hanno cercato di praticare la lingua con un approccio alternativo.

Ancora oggi, a prescindere dalla conclusione della registrazione dell’*Orlando*, i contatti con il gruppo-teatro continuano, si mantiene vivo il rapporto, si scambiano messaggi e foto nel loro gruppo WhatsApp.

Tuttora non si sa quando sarà possibile mettere in scena l’opera. “Avere la registrazione audio dell’opera - ci dice Magda - è una piccola soddisfazione, anche se il reale incentivo era per loro essere i protagonisti indiscussi nelle tre serate di spettacolo, poter sentirsi parte di qualcosa, avere un’identità di fronte ad una platea”. Un’identità che peraltro gli studenti come prassi rivelano ad inizio spettacolo, presentando il proprio personaggio nella propria lingua: un modo per esprimere sé stessi non celando la propria cultura, ma al contrario mostrandola e valorizzandola. “Il laboratorio, in tutte le

sue fasi, dall'apprendimento del testo alle prove, fino alle rappresentazioni (e agli applausi) è per loro un momento di grande crescita - conclude Magda - ed è un peccato che l'esperienza quest'anno l'abbiano vissuta in modo riduttivo".

Oltre al Laboratorio teatrale, Magda svolge anche le normali lezioni con i gruppi-classe, tutti i martedì mattina, almeno fino a prima della pandemia. Lei stessa le definisce *lezioni d'empatia* e quello che ha cercato di fare alla chiusura della scuola è stato di proseguire con questo approccio. "Io non sono la classica insegnante che segue i canoni tradizionali della didattica - ci dice perentoria - tendo ad essere empatica, affettuosa, e questo fa molto parte del mondo del teatro, dove siamo tutti molto estroversi. Le mie lezioni sono ludiche, giochiamo, facciamo le scenette; in linea con l'approccio comunicativo non sono ossessiva nelle correzioni: li correggo ed esplicito la regola solo quando serve".

5.4 La DaD nel sostegno linguistico ai minori stranieri

Luigi Ugolini¹⁸, responsabile dell'area minori della CDS insieme a Daniela Sansonetti, ci ha raccontato come è arrivato nell'associazione, come ha deciso di occuparsi di questa realtà specifica, e quali sono stati i risvolti in seguito alla diffusione del virus in Italia e alla conseguente chiusura delle scuole.

Intanto va detto che l'Area minori si è andata sviluppando nell'ambito della scuola di italiano per adulti della CDS, a partire dal 2009; in principio con iniziative sporadiche di sostegno linguistico ai minori nelle scuole dell'obbligo, che poi si sono progressivamente ampliate e diversificate, con un gruppo dedicato di volontarie e volontari sempre più esteso e appassionato, di cui appunto ha fatto parte Luigi. Prima della CDS, ci racconta di aver avuto alcune esperienze di insegnamento, sebbene la sua professione di matematico e informatico l'abbia portato a svolgere un lavoro diverso. È però riuscito a dedicarsi completamente alla sua passione per l'insegnamento nel momento in cui è andato in pensione, conciliando anche l'attività di volontariato. Entrato a far parte dell'associazione nel 2005, per diversi anni si è occupato della scuola di italiano per adulti stranieri presso la sede operativa di Via Giolitti; in seguito, a fronte dell'incremento di richieste di sostegno linguistico per bambini stranieri da parte dei dirigenti delle scuole primarie e secondarie di I grado, ha deciso di collaborare con il gruppo di volontari dedicato a questa attività.

Nel 2016 data la crescente richiesta di insegnanti volontari nelle scuole, dovuta al notevole arrivo di minori non accompagnati e di

¹⁸ Intervista del 04/11/2020.

altri che si ricongiungevano con le proprie famiglie, e data la complessità dei rapporti con le scuole pubbliche, l'Area minori è stata enucleata dalla scuola di italiano e costituisce, ad oggi, un'area a sé della CDS.

Interventi consolidati nelle scuole dell'obbligo Questa opera ormai stabilmente in diversi istituti comprensivi di Roma, tra cui *R. Bonghi, D. Manin, G. Verdi, A. Beccarini, Di Donato, Viale Venezia Giulia, I.C. Fidenae*. Diversi sono anche i progetti attuati in quest'area, tra cui ricordiamo: il progetto *Today, Tomorrow, ToNino*, nato nel 2010 come campagna di autofinanziamento della CDS, sostenuta da Costa Crociere, il cui obiettivo era quello di aiutare singoli ragazzi attraverso l'erogazione di borse di studio per percorsi formativi e professionali; il progetto *Nino torna a scuola* tramite il quale, da cinque anni, si inseriscono gli operatori in Servizio Civile che operano nelle scuole pubbliche come sostegno sia linguistico che su materie disciplinari.

Come già detto, l'impegno di quest'area è andato progressivamente aumentando a seguito delle sempre più numerose richieste dei dirigenti scolastici, confermando la difficoltà delle scuole pubbliche a farsi carico di minori stranieri per i quali c'è l'obbligo di istruzione, ma scarsità di strumenti per insegnare loro - in parallelo con le materie disciplinari - la lingua italiana (come previsto peraltro dalle Linee Guida ministeriali). Richieste sempre più pressanti, di fronte alle quali ci si è trovati spesso anche nell'impossibilità di dare risposte in termini di volontari disponibili. Tutto questo si è però interrotto con la pandemia.

Ricorda Luigi: "Nella fase iniziale, appena emanato il decreto del 4 marzo con cui venivano chiuse le scuole di ogni ordine e grado sul territorio nazionale, c'è stata una iniziale fase di disorientamento; poi gli istituti si sono adeguati alla situazione, avviando la DaD per tutti gli studenti, estesa a quello che era il supporto linguistico per i minori stranieri. È stato importante - evidenzia Luigi - che le scuole abbiano mostrato su questo versante dei minori stranieri la dovuta attenzione".

La prima scuola che ha contattato l'Area minori della CDS è stata la *R. Bonghi*, la cui dirigente ha chiesto di continuare a seguire dei ragazzi già presi in carico in presenza, costruendo così una rete tra volontari, famiglie e insegnanti di ruolo dell'istituto.

Problemi maggiori con l'uso degli strumenti di comunicazione Luigi ci racconta che, nella fase di avvio della DaD, il principale e più grande limite che si è presentato sin da subito è stato quello tecnologico: "Ci sono bambini che posseggono un computer, ma ce ne sono molti altri che devono usare il cellulare del fratello più

grande o del genitore, perché in famiglia non c'è alcun altro mezzo a loro disposizione". Una questione già emersa e dibattuta nel paese, laddove l'emergenza Covid-19 ha messo a nudo le forti disparità e sperequazioni esistenti nella popolazione, e fra queste quella della difficoltà di tanti alunni a disporre di mezzi minimi adeguati a seguire le lezioni online.

Anche con gli studenti delle altre scuole dove l'Area minori è poi intervenuta con la DaD, si è riprodotto il medesimo problema, al quale si è cercato in vari modi di sopperire: insegnanti e volontari hanno collaborato fianco a fianco fino alla fine dell'anno scolastico, cercando di supplire a queste difficoltà, ottenendo alla fine anche ottimi risultati. "Alcuni ragazzi - riprende Luigi - sono stati aiutati nella preparazione dell'esame di terza media che è andato molto bene, e altri sono stati portati alla promozione. Inoltre, alla fine dell'anno scolastico alcuni genitori hanno chiesto ai volontari di continuare a seguire i propri figli nel periodo estivo, cosa che è avvenuta anche se con incontri più sporadici".

Le modalità con cui si è svolta, e si svolge tutt'oggi, la DaD, non sono omogenee. "Con gli studenti che dispongono di un computer - ci dice Luigi - si è cercato di utilizzare diverse piattaforme riservate proprio alla funzione didattica, mentre con altri si doveva procedere con l'uso di WhatsApp e l'invio preventivo di materiali didattici ed esercizi, per poi affrontarne la correzione e la spiegazione in videochiamata. Purtroppo, però abbiamo verificato che ai limiti tecnologici, talvolta se ne aggiungono anche altri di natura culturale". Luigi ci racconta infatti che non raramente sia accaduto che i genitori di alcune bambine di religione musulmana, non abbiano consentito l'uso del computer alle proprie figlie: in questo caso si creava chiaramente un'interruzione della didattica, in quanto non era più possibile avere contatti.

Difficoltà anche di ordine culturale

Un altro progetto importante portato avanti dall'Area minori durante la pandemia, e che peraltro continua tuttora, riguarda il sostegno linguistico ai bambini ricoverati all'ospedale pediatrico *Bambin Gesù*. Questi bambini, in attesa di un trapianto polmonare o di midollo spinale, vengono seguiti da alcuni volontari che non si limitano all'azione didattica, ma forniscono loro anche un significativo supporto psicologico. Luigi, anche con un po' di emozione, ci dice: "Si è trattato di situazioni delicate, impegnative e coinvolgenti: alcuni bambini sono stati ricoverati più volte, ad altri il trapianto non è andato bene e hanno dovuto ricominciare le terapie; a volte poi, ci sono state delle situazioni familiari difficili. Di fronte a queste difficoltà i volontari si sono dovuti impegnare molto, in collaborazione anche con le famiglie dei piccoli pazienti, per portare

a termine il programma”.

In ordine alle differenze riscontrate tra la DaD e la didattica in presenza, Luigi è stato perentorio: “La DaD è stata sicuramente più impattante per i minori che per gli adulti. Soprattutto per i ragazzi delle medie, che spesso hanno un vissuto difficile e per questo sono più propensi all’autonomia; la presenza fisica di volontari che riescono ad entrare in empatia e a creare un rapporto diretto, è infatti essenziale. L’assenza di questo contatto per molti è stato un elemento negativo”. Al riguardo Luigi ci ha spiegato che l’azione dell’Area minori non si limita solo al sostegno linguistico e disciplinare, bensì anche a quello comunicativo e sociale: “Cerchiamo di aiutare i nostri ragazzi anche su altri versanti, parlare con loro, ascoltarli e coinvolgerli anche in attività che prescindono da quella scolastica. Collaboriamo con diverse Case Famiglia e, ogni volta che ne abbiamo avuto la possibilità, abbiamo anche contribuito economicamente per farli inserire in attività sportive o culturali di loro interesse, o farli partecipare a gite scolastiche, cercando di dare un aiuto a tempo pieno. In questo senso la distanza ha inciso negativamente anche sul nostro sostegno extrascolastico”.

Luigi rammenta quanto importante resti, sullo sfondo di qualunque azione didattica nei confronti dei minori, il ruolo della famiglia, e gli effetti che produce sull’apprendimento linguistico: “Non è raro che i genitori non sappiano parlare bene l’italiano, e che in famiglia si esprimano nella lingua madre. Di per sé la cosa non è negativa, ma purtroppo spesso è il riflesso di una ridotta integrazione nel tessuto sociale italiano, che finisce per restringere i rapporti alla sfera socioculturale dei connazionali immigrati”. Il minore che frequenta la scuola pubblica si trova come sospeso tra due dimensioni culturali, etiche, comportamentali diverse, e la conseguenza è una maggiore difficoltà nel processo di interazione. Spesso questi genitori stranieri, per le loro carenze linguistiche, non sono in grado di sostenere i classici incontri insegnanti-genitori, né di assistere i propri figli nello studio delle materie disciplinari (i dati statistici del MPI danno queste ragioni per spiegare il ritardo scolastico dei minori stranieri rispetto ai coetanei italiani). “Tutto questo scenario - insiste Luigi - va ad impattare sull’apprendimento linguistico degli studenti e sul loro profitto scolastico, ma anche sul piano motivazionale, in cui gioca un ruolo essenziale la questione dell’identità individuale e sociale, condizionata dal trasferimento in Italia. Molti ragazzi, dopo aver vissuto per 8/9 anni nel paese d’origine con i nonni, quando arrivano in Italia per ricongiungersi

con i genitori, provano un grande senso di smarrimento, si sentono estranei alla cultura italiana e non è raro che il loro desiderio sia quello di rientrare nel proprio paese". C'è bisogno quindi di una attenta e coordinata azione di mediazione culturale, educativa e pedagogica per favorire il processo di interazione e di adattamento, rispetto al quale la scuola italiana - come del resto l'approccio istituzionale in generale - mostra forti carenze.

La complessità di questo percorso sta anche nel trovare un punto di equilibrio: il mondo del volontariato che opera a sostegno della popolazione immigrata ha ben presente l'importanza - nell'adulto straniero ma a maggior ragione nel minore - del mantenimento/ritrovamento delle proprie origini socioculturali e linguistiche, inteso come un valore aggiunto alla propria formazione e alla costruzione della propria identità, senza tuttavia farlo diventare un obbligo o un ulteriore carico.

**Importanza della
presenza di
genitori-guida**

La presenza di una famiglia fortemente motivata che guidi il bambino nelle sue attività giornaliere è pertanto di primaria importanza. Luigi ci spiega come, soprattutto nel contesto della DaD in cui è facile che i ragazzi si distraggano e perdano di vista i propri obiettivi, la presenza di genitori-guida sia risultata decisiva. Infatti, per coloro che hanno una situazione familiare non stabile o che sono addirittura soli in Italia, le cose possono andare diversamente. "Abbiamo riscontrato - sottolinea Luigi - che a molti ragazzi non interessa prendere un titolo di studio, ma vanno a scuola solo perché sono ospiti presso le Case Famiglia e, per rimanere lì fino ai 18 anni, hanno l'obbligo di frequenza scolastica. Ovviamente non per tutti è così, alcuni ragazzi hanno già le idee chiare riguardo il loro futuro: c'è chi vuole fare il pizzaiolo, chi il barbiere, chi vuole aprire un fast-food, e perciò si impegnano nel prendere il diploma di terza media, requisito per aprire un'attività commerciale; atteggiamenti che tuttavia non indicano necessariamente una volontà di superamento dei recinti socioculturali della comunità di connazionali".

Un ultimo argomento Luigi lo spende per citare l'attenzione e l'approccio di trasversalità dedicate dall'Area minori alla partecipazione e alla solidarietà cittadina in un momento difficile. Nel terzo Municipio di Roma, un gruppo di volontari, su iniziativa dell'Assessore alla scuola e dell'Assessore alla cultura, ha promosso un progetto denominato *Grande come una città*, in cui si chiedeva ai cittadini disponibili a fare volontariato di dare un contributo in qualsiasi settore dell'attività pubblica. È stato allora creato un gruppo Facebook in cui potevano iscriversi tutte le persone

interessate al progetto, successivamente suddiviso in diverse aree: il laboratorio fotografico e letterario, le arti performative, lo spettacolo, e l'area insegnanti di italiano. "In breve tempo - racconta Luigi - oltre cento persone si sono iscritte nell'area insegnanti e alcuni di loro, per l'occasione, hanno frequentato anche corsi di formazione. Un gruppo di volontari più validi, si è poi inserito nel progetto DaD della scuola di Fidene, affiancandosi ai volontari dell'Area minori della CDS: un supporto che ha reso possibile anche la realizzazione di lezioni individuali con i minori stranieri delle medie, che continuano tutt'oggi".

Collaborazione tra scuola, associazione e famiglie Se il contributo delle famiglie è decisivo nel coinvolgimento degli studenti nelle attività didattiche, d'altro canto è fondamentale anche l'azione degli insegnanti di ruolo, da cui dipendono l'efficacia e i risultati effettivi dell'azione didattica. "Ogni ragazzo - riprende - viene seguito parallelamente sia dal volontario che dall'insegnante di lettere, ed è essenziale la collaborazione tra questi due, sia nella somministrazione e correzione dei compiti, sia nel capire quali siano le esigenze e le strategie didattiche migliori da applicare per ogni studente".

In definitiva, dove c'è stata la collaborazione della scuola e delle famiglie, la DaD nell'area minori è riuscita a produrre risultati molto positivi; è andata diversamente, purtroppo, per chi non godeva di questo sostegno. "Il risultato complessivo - conclude - di questi mesi, nonostante la minore efficacia della DaD rispetto a quella in presenza, è in ogni caso da considerarsi soddisfacente, e ha avuto il valore indiscusso della continuazione di un rapporto che altrimenti si sarebbe interrotto".

5.5 Lezioni online agli immigrati: aspetti psicologici del rapporto insegnante-studente

Si è detto sopra che il reperimento degli studenti, dopo la chiusura della scuola, è avvenuto contattando telefonicamente quanti frequentavano nell'ultimo periodo, per informarli del programma di lezioni in DaD e sentire le loro disponibilità. Si è colto da subito non solo l'interesse, ma anche un certo stupore unito a compiacimento per essere stati cercati, per non essere stati abbandonati dalla scuola. Nel corso delle successive lezioni via WhatsApp - in piccoli gruppi di massimo tre persone - è generalmente scaturita anche una inattesa disponibilità degli studenti a parlare di sé stessi, della loro condizione, facendo emergere aspirazioni, ansie, inquietudini, timori, ecc.; aspetti che di solito nel corso delle lezioni collettive in presenza era difficile far

emergere. C'è dunque materia - nella valutazione di questa prima esperienza di DaD nell'associazione - per indagare anche la sfera psicologica che ha caratterizzato il rapporto insegnanti-studenti in questa inusitata fase di pandemia.

Ne abbiamo parlato con il Dottor **Giovanni Vaudo**¹⁹, psicologo e psicoterapeuta, Vicepresidente di *Psicologi per i Popoli*²⁰ Federazione e Presidente dell'omonima associazione di Roma e Lazio, che da anni coordina i suoi colleghi volontari impegnati nel campo della solidarietà e delle emergenze nazionali ed internazionali; lo scopo è quello di offrire una prima assistenza e supporto alle vittime di eventi drammatici che si trovano in uno stato di urgente necessità, con una attenzione particolare ai diritti umani. PxP opera in stretta collaborazione con la Protezione Civile ed è presente in quasi tutte le regioni italiane. È articolata in diverse aree di intervento e da marzo a giugno, su richiesta del Ministero della Salute, ha contribuito con circa 270 professionisti associati ad una importante azione di supporto psicologico attraverso colloqui telefonici.

Riferito più in particolare al territorio laziale, PxP Lazio da mesi collabora con quattro unità stabili all'iniziativa dell'assessorato alla salute di inserire psicologi dell'emergenza nell'equipe sanitaria che risponde - per il Covid-19 - al numero verde 800.118.800, a cura e presso l'Ares 118.

Reazioni alle diverse fasi della pandemia

“Rispetto alla prima fase della pandemia - spiega il Dottor Vaudo - la seconda ondata ha certamente generato un senso di angoscia molto più complesso, nelle sue implicazioni, di quanto era stato suscitato nella fase iniziale. La prima reazione è stata infatti lo shock, incredulità e sottovalutazione di un qualcosa del tutto nuovo anche per gli anziani, seguito poi da una fase euforica, e ricordiamo tutti le giornate di canti, musiche e balli sui balconi delle abitazioni, in segno di speranza e resistenza durante il periodo del *lockdown*. Adesso - rileva - con la seconda fase della pandemia c'è meno entusiasmo, meno speranza, meno energia: ora si avverte più stanchezza, più demoralizzazione di certo non poco connessa anche al disagio economico diffuso; nel vissuto comune non è semplice immaginare una prospettiva, un cambiamento, un futuro in continuità con la vita che si svolgeva prima di questo evento drammatico per l'intero pianeta. È difficile sapere cosa accadrà e con quali modalità, e le molteplici comunicazioni quotidiane degli esperti - purtroppo niente affatto univoche - non risultano certo rassicuranti”.

Il *lockdown* e tutti i provvedimenti restrittivi che sono stati messi in

¹⁹ Intervista del 17/11/2020.

²⁰ Da qui, PxP.

Maggiore vulnerabilità della popolazione immigrata

atto, hanno generato effetti negativi sull'economia generale, andando a colpire in particolare gli strati più deboli e vulnerabili della società, i meno garantiti e protetti. "La popolazione immigrata - riprende Vaudo - è in molti casi ricompresa in questa fascia e certamente ha subito i riflessi più negativi della situazione di mutamento repentino del contesto, vivendo in modo più intenso un senso di incertezza e smarrimento. In merito a quanto è accaduto con i vostri studenti dopo la chiusura della scuola, il fatto di aver constatato che gli insegnanti si siano adoperati per contattarli e non abbandonarli, ha rappresentato un segnale della massima importanza a livello psicologico, un riconoscimento sostanziale della loro esistenza come persone. Mantenere il rapporto attraverso la DaD, sia pure con tutti i suoi limiti, ha significato evidenziare il valore della relazione tra insegnanti e studenti, ha significato psicologicamente che quanto era stato costruito fino a quel momento non si era dissolto con la pandemia, e aveva generato in qualche misura un legame, confermando che la scuola poteva continuare ad essere un importante punto di riferimento".

La DaD ha contribuito ad abbassare le barriere

Uno dei vantaggi della DaD per il target di discenti come quello della nostra scuola è stato - secondo Vaudo - quello di riuscire, paradossalmente, ad abbassare le barriere: il mostrarsi, anche per gli insegnanti, nel proprio contesto di vita più intimo, la propria casa, ha portato gli studenti ad aprirsi e a raccontarsi di più, mostrando con meno timore e meno riserve il loro quotidiano, le loro condizioni di vita, non di rado precarie e difficili. "È sicuramente anche più facile per gli studenti - prosegue - riuscire ad aprirsi in piccoli gruppi come quelli da voi formati su WhatsApp, con classi composte da tre o quattro discenti, piuttosto che in una piccola aula colma di persone: un contesto che ha favorito la comunicazione e soprattutto l'auto-narrazione, fondamentale per obiettivi come quelli che si pone la vostra scuola, di recupero identitario. Attraverso il racconto di episodi della propria vita, infatti, lo studente può condividere l'unicità della sua storia, passata e in atto, esplicitandone progetti, aspirazioni, sogni futuri".

Importanza dell'autonarrazione

Stimolare gli studenti a raccontarsi è infatti da sempre un punto centrale dell'azione della scuola, praticato sia nella normale didattica in aula che nelle iniziative interculturali: l'intento è quello di portare il singolo studente a uscire dall'anonimato, e a superare il rischio di essere etichettato solo come entità bisognosa di aiuto. La DaD ha finito per valorizzare gli elementi base dell'approccio comunicativo, malgrado dubbi e timori iniziali.

"Dal punto di vista psicologico, la DaD - evidenzia Vaudo - pone l'accento sull'esigenza per gli studenti di ritrovare un contatto, una

dimensione affettiva che in qualche modo possa compensare lo sradicamento ambientale di cui tutti in una certa misura soffrono; per chi lascia il proprio paese, la prima esigenza e richiesta è naturalmente quella di trovare accoglienza. Inoltre - fa notare - i vostri studenti provengono per lo più da *culture collettiviste*, ed hanno un background molto diverso dalla nostra cultura individualista; in questi casi la DaD riesce a creare un contatto più intimo tra insegnanti e studenti, dove l'elemento personale dello scambio facilita l'emersione della richiesta di affettività, soprattutto quando si tratta di storie di vita particolarmente delicate come quelle dei vostri apprendenti. Dai rapporti nascono incredibili arricchimenti personali reciproci, senza togliere importanza ai ruoli né all'autorevolezza dell'insegnante".

**Maggiore impegno
relazionale per
reagire alla
distanza**

Rispetto al mezzo tramite cui viene svolta la DaD (smartphone, PC, tablet), Vaudo sostiene che si tratta di strumenti "che creano distanza spaziale e, di riflesso, psicologica rispetto ad un normale scambio prossemico, a cominciare dall'inevitabile limitazione della comunicazione non verbale, attraverso cui passa più dell'80% delle informazioni. Se questo è dovuto venir meno, evidentemente è poi risultato naturale supplire a questa carenza con un maggiore impegno relazionale, che si è tradotto in un rafforzamento della intensità positiva rivolta al rapporto umano".

In questo senso è possibile sostenere, secondo il Dottor Vaudo, che paradossalmente questa distanza abbia creato una vicinanza, soprattutto in questa seconda fase di *cronicizzazione*, in cui il bisogno di ritrovarsi insieme diventa più forte. L'esperimento della DaD ritiene dunque sia risultato funzionale, nella situazione data, per una scuola come quella della CDS.

"In un contesto fatto di isolamenti - conclude - la scuola ha avuto per i suoi apprendenti una funzione di rete sociale, che generalmente è piuttosto ristretta. L'isolamento forzato è stato per loro sicuramente più impattante rispetto alla popolazione media italiana, e ha talvolta dissolto quelli che erano i loro già limitati punti di riferimento sociale. Nel rapporto che in questa situazione la scuola ha creato con loro, la rete realizzata assume una grande importanza, è una vera *rete di salvataggio*, che regge, che sostiene, che fa superare l'isolamento. Una funzione, per la scuola, di grande responsabilità".

6. Considerazioni dal mondo dell'Istruzione

6.1 L'Università degli Studi di Roma Tre e i modelli operativi della DaD

Abbiamo intervistato il Professor **Massimo Margottini**²¹, docente di *Didattica generale* presso l'Università di Roma Tre. Dall'inizio degli anni '80, ancor prima che si parlasse in maniera così diffusa di *e-learning*, il Professore ha iniziato ad occuparsi di tecnologie per la didattica, e ha assistito all'evoluzione dell'ICT (*Information and Communication Technologies*) all'interno della scuola e dei sistemi di insegnamento. Dall'inizio degli anni Duemila ha poi intensificato le sue esperienze di *e-learning*. "Una delle esperienze più significative - ci racconta - di didattica online, è stata fatta all'interno dell'Università, poiché, come Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre, abbiamo promosso uno dei primi corsi di laurea all'interno di un'università pubblica in Italia, interamente online. Corso rivolto agli insegnanti delle scuole primarie che avevano abbandonato gli studi".

Oggi, il Professor Margottini, oltre ad essere docente universitario, è membro del Consiglio d'Amministrazione della Fondazione *Roma Tre-Education* che, tra i diversi compiti istituzionali, si occupa di svolgere un'attività di servizio all'interno dell'Ateneo di Roma Tre nel campo dell'*e-learning* e non solo.

Ambienti strutturati per l'apprendimento

Ci spiega che per approfondire la tematica della didattica online, è opportuno distinguere tra *e-learning* e apprendimento informale che si realizza online nelle più diverse forme. "Quando si parla di *e-learning* parliamo di ambienti strutturati per l'apprendimento, e non dell'utilizzo di tecnologie e strumenti che consentono di comunicare a distanza, di condividere files o spazi di discussione. Possiamo utilizzare le tecnologie per comunicare e condividere materiali di vario genere, utilizzando degli ambienti aperti, come appunto internet e le risorse che il web ci mette a disposizione: possiamo usare la videoconferenza, la posta elettronica, una chat, un blog, un forum, costruendo così un ambiente costituito da elementi non integrati. Quando invece parliamo di *e-learning* tutti questi elementi sono all'interno di un ambiente strutturato e sostanzialmente chiuso. Inoltre, mentre nella formazione in presenza, la progettazione tende ad essere prevalentemente un'attività individuale, eccetto in alcuni casi, quella a distanza necessita sempre di un lavoro di équipe, che coinvolge più figure professionali con diverse competenze: per la progettazione

²¹ Intervista del 14/11/2020.

didattica, l'editing multimediale, il tutorato didattico, la gestione amministrativa e manageriale, ecc.".

**Piattaforme
accessibili
in tutti i
Dipartimenti**

Come noto, l'arrivo del virus Covid-19 in Italia, e il conseguente *lockdown*, ha colpito fortemente anche le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, le quali si sono dovute adeguare velocemente ai nuovi sistemi di insegnamento. "Nel momento in cui tutti i corsi dell'Ateneo si sono trasformati in corsi a distanza - spiega il Professore - la Fondazione si è impegnata nell'aprire le piattaforme in tutti i Dipartimenti, poiché non tutti avevano una piattaforma *e-learning*, e quindi un ambiente strutturato che consentisse agli studenti di accedere attraverso l'identificazione, comunicare con il proprio docente, accedere alle attività, ecc. Inoltre, dato che tutte le piattaforme *e-learning* non hanno integrate delle modalità di comunicazione sincrona in video, ovvero non offrono la possibilità di svolgere una videoconferenza, tutti noi docenti dell'Università di Roma Tre abbiamo scelto di adottare la piattaforma Microsoft *Teams* che abbiamo reputato la più idonea. Ci avvaliamo quindi dell'integrazione di tecnologie diverse per organizzare la didattica nelle diverse modalità: ci sono corsi che si svolgono in presenza ma che possono essere seguiti in sincrono sia dagli studenti presenti in aula sia da quelli collegati da casa tramite videoconferenza; ce ne sono altri che si svolgono interamente a distanza, in cui il docente svolge la lezione da una postazione diversa dall'aula universitaria. In questo momento nell'università c'è la composizione di una didattica piuttosto articolata, in relazione alle esigenze del momento e soprattutto per limitare la mobilità degli studenti".

**Utenti e livello di
digitalizzazione**

Abbiamo poi chiesto al Professore se c'è una specifica categoria di discenti a cui può essere destinata la DaD, oppure se questo metodo risulta essere efficace con tutti a prescindere dalla loro fascia d'età, provenienza e motivazione. "La DaD - ci risponde - può essere destinata a tutte le tipologie di discenti. Tuttavia, qualificare la didattica online è importante e ci sono tanti elementi da tenere in considerazione. Sicuramente il tema del *digital divide* può discriminare in maniera esponenziale i più deboli: purtroppo, non si può pensare che chi non ha una competenza digitale adeguata o non ha la rete e gli strumenti adatti possa svolgere la DaD allo stesso modo di chi invece questi strumenti li ha. Bisogna perciò creare le condizioni perché tutti siano in grado di potersi avvalere della didattica a distanza e, purtroppo, rispetto agli altri paesi europei, l'Italia è in coda in questo processo di digitalizzazione".

Entrando ancor più nel dettaglio, il Prof. Margottini ci dice che a volte si fa un uso errato della terminologia: "Si parla spesso di didattica a distanza e didattica in presenza come se tutti

Progetti didattici adeguati agli obiettivi

intendessero le stesse cose. Presenza e distanza non sono delle categorie granché interessanti dal punto di vista della didattica, in quanto la condivisione o non condivisione dello spazio non necessariamente identifica delle metodologie o delle modalità di insegnamento/apprendimento. Ad esempio, ci può essere moltissima distanza all'interno di un'aula di un corso molto numeroso, in cui non può esserci un'interazione tra docente e singolo alunno; al contrario, si può verificare che su una piattaforma *e-learning* ci possa essere una maggiore interazione, se la didattica è impostata in un certo modo. La chiave di una didattica efficace risiede nell'interpretazione, da parte del docente, delle tecnologie che si hanno a disposizione a seconda dell'obiettivo che si vuole raggiungere. Nel momento in cui si usano delle tecnologie diverse con caratteristiche diverse, bisogna cercare di sfruttare tutti i fattori positivi che queste tecnologie hanno da offrire, tenendo conto che alla base di tutto ci sia un progetto didattico che definisca con precisione diversi fattori: gli obiettivi da conseguire, i mezzi di cui ci si avvale e i contenuti, il tipo di interazione che si stabilisce con gli studenti, il modo in cui si verifica che gli studenti abbiano appreso ciò che si intende proporre, come si sostiene la loro motivazione, come li si aiuta ad autoregolarsi rispetto ai loro processi di autoapprendimento, ecc. Questi sono gli elementi che caratterizzano un progetto didattico, indipendentemente che si tratti di lezioni strutturate cosiddette *in presenza od online*".

Partecipazione e forme di interazione

Abbiamo poi chiesto al Professore qual è l'aspetto più positivo che ha riscontrato nella DaD. "Un primo elemento di diversità, in termini positivi, che ho potuto constatare - risponde - è stata una maggiore partecipazione e costanza da parte degli studenti del mio corso magistrale. Avendo un numero di studenti più ridotto, mi è stato possibile impiegare il modello della *flipped classroom*: in un primo momento, ho anticipato gli argomenti che avrei successivamente proposto, fornendo loro diversi materiali utili ad una riflessione di tipo individuale; successivamente, la lezione è stata fortemente orientata alla messa in pratica delle cognizioni precedentemente apprese, dove la collaborazione e la cooperazione degli studenti sono aspetti che assumono centralità, soprattutto nella presentazione dell'attività di ricerca che avevano svolto in gruppi. Diversamente è stato invece per i corsi più numerosi, dove non avevo modo di interagire e dare la parola a tutti. Nonostante questo, ho cercato comunque di creare dei momenti di interazione sfruttando ad esempio i forum sulla piattaforma *e-learning*, ma anche durante la stessa lezione. Dopo la fase di spiegazione e approfondimento dei concetti - riprende - proponevo agli studenti

una domanda aperta con cui cercavo di incitarli ad esprimersi e ad interagire tra di loro e con me, in modo da poter avere anch'io un feedback della loro ricezione dei concetti. Ho anche fatto una piccola indagine per chiedere agli studenti se ritenessero utile questo tipo di interazione e ho avuto una quasi totalità di consensi positivi”.

**Uniformare gli
obiettivi didattici
alle modalità a
disposizione**

Naturalmente, ci sono anche degli aspetti negativi legati alla DaD, basti pensare ai semplici problemi di connessione che si possono verificare, il video a volte instabile, l'audio che può arrivare in ritardo magari non perfettamente in sincronia con il movimento delle labbra. “Effettivamente - ci dice - quanto si può stare davanti a un video a bassa definizione? Quanto si può rimanere concentrati? Non si può pensare di riprodurre online una lezione nello stesso modo in cui viene svolta in aula. Nella migliore delle ipotesi, il risultato sarà leggermente inferiore, nella peggiore sarà nullo. Ma non bisogna ragionare in questo modo, non si deve provare a riprodurre l'insegnamento con le stesse modalità della didattica in presenza. Bisogna invece uniformare gli obiettivi didattici alle modalità e ai dispositivi che si hanno a disposizione, in questo modo le tecnologie possono essere valorizzate e dimostrarsi utili all'interno di un progetto didattico ben strutturato”.

In definitiva, una buona didattica non dipende dall'essere svolta in presenza o a distanza, o dall'utilizzare una tecnologia piuttosto che un'altra, dipende invece da come viene impostato il progetto didattico, il quale deve necessariamente tenere conto degli obiettivi prefissati e degli strumenti che si hanno a disposizione.

Interessante il ragionamento per promuovere le principali abilità nei propri alunni: “Il mio obiettivo - afferma - è far sviluppare innanzitutto conoscenza ai miei studenti, poiché, trattandosi di un insegnamento a livello universitario, i discenti devono conoscere principalmente i fondamenti della didattica, i principali modelli didattici, di individualizzazione e personalizzazione dell'insegnamento. C'è poi una parte laboratoriale in cui approfondiamo in particolare gli aspetti della metacognizione e dell'autoregolazione dell'apprendimento, attraverso strumenti che consentano l'autovalutazione del proprio apprendimento. In questo processo, cerco sempre di incoraggiare i miei studenti a produrre una riflessione propria intorno ai concetti che gli propongo, attraverso ad esempio delle ricerche individuali o di gruppo, e sollecitando domande e interventi”.

**Margini di
valorizzazione
della DaD**

Il Professor Margottini è consapevole dei limiti che ancora oggi caratterizzano la DaD, ma, al contempo, è possibile percepire dalle sue parole una grande fiducia nei confronti dello sviluppo e della

diffusione di questa tipologia di didattica. “Chiaramente - conclude - si può fare molto meglio, si possono valorizzare gli aspetti di collaborazione e il ruolo attivo degli studenti in modi più sofisticati ed evoluti, però bisogna fare i conti con la realtà, con il numero degli studenti e le risorse che si hanno a disposizione. Sono però convinto che presto si faranno grandi passi in avanti”.

6.2 Modalità online e formazione dei docenti

Alla **Prof.ssa Sandra Monaco**²² - Presidente dell'Associazione Culturale CEDIS (Certificazione Didattica Italiano per Stranieri), Responsabile della Rete CELI del Lazio e delle attività di formazione, formatrice di docenti in Didattica di Italiano L2 e titolare del CPIA 3, tutor di tirocinio del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre di Roma - abbiamo chiesto di riportarci, dai suoi diversi osservatori, le esperienze vissute nei mesi del *lockdown*, in riferimento a come docenti e studenti si siano adattati alla nuova modalità di Didattica a Distanza.

Tirocini e difficoltà di interazione con la DaD

Inizia parlandoci delle grandi difficoltà, vissute nel settore universitario nel periodo marzo-maggio, incontrate da lei e dagli altri tutor nel gestire il tirocinio degli studenti del secondo anno, sia quello programmato all'università sia quello nelle scuole. “Il tirocinio previsto a scuola non è stato possibile farlo perché appunto le scuole erano chiuse. Nel tirocinio in università non abbiamo mai fatto lezioni frontali ma, al contrario, abbiamo cercato di proporre degli incontri che avessero un minimo di interattività, o anche solamente in asincrono, da far svolgere in gruppo”. Nel raccontarci la sua esperienza, la Prof.ssa Monaco ci dice che la difficoltà maggiore è stata riscontrata rispetto ai numeri elevati (circa 290 studenti totali, divisi in gruppi da 85 tirocinanti con un solo tutor a gruppo). “Far interagire 85 persone a distanza rasenta l'impossibile: non si può creare su una qualsiasi piattaforma 10 stanze con gruppi da 8-9 studenti e gestirli efficacemente. Questo aspetto è stato ed è per noi ancora abbastanza critico, perché non consente l'uso di uno strumento potente, quello della cooperazione e dell'interazione. Va detto però che la volontà di proseguire lungo il percorso che ha sorretto tutti, ha consentito di far fronte alla pesantezza di questa situazione”.

Con i laureandi invece è andata meglio, in quanto sono riusciti ad effettuare in DaD il tirocinio nelle scuole primarie e dell'infanzia: “È stata presa come una sfida: c'è stata una mobilitazione generale per

²² Intervista del 24/11/2020.

inventare gli strumenti e un modo per parlare con i bambini in maniera coinvolgente, attraendoli ma senza stancarli. Molto interessanti sono stati i risultati ottenuti in questo periodo, dato che le conoscenze acquisite in merito a progettazione e programmazione didattica, poi trasposte da *in presenza* a *distanza*, sono risultate importanti; il resto l'ha fatto la creatività degli studenti e la maggior parte di loro è anche riuscita a portare in classe, con il supporto dell'insegnante, quanto prodotto. Purtroppo, alcuni insegnanti non se la sono sentita in quel periodo così particolare di portare *in classe* progetti esterni, per cui alcuni non hanno potuto vivere questa esperienza”.

Nel complesso ritiene comunque che il bilancio dei laureati nei mesi estivi sia stato positivo, in quanto, nonostante le difficoltà, lo stesso numero di laureandi è riuscito a concludere il percorso. Se gli studenti si sono laureati, ritiene che grande merito vada dato agli insegnanti, i quali si sono reinventati trovando una modalità per fare DaD, compresi i laboratori.

**Emergenza e
impreparazione del
corpo insegnante**

Non tutto però è andato per il meglio e la Prof.ssa Monaco ci tiene ad evidenziare che la maggior parte dei docenti è stata colta impreparata, anche dal punto di vista psicologico, a gestire una tale situazione. L'impreparazione - sostiene - ha riguardato tutti, non solo i docenti volontari delle associazioni, ma anche gli insegnanti delle scuole pubbliche: “Ho potuto notare, facendo ad esempio i corsi di preparazione alla DILS-PG, dove c'è una parte che riguarda le competenze digitali, che obiettivamente sia nell'ambito del pubblico sia in quello del volontariato si fa un uso improprio delle tecnologie digitali. Benché ci siano le LIM, almeno nel 60-70% delle scuole di Roma e del Lazio, l'uso che se ne fa è quello di una comune lavagna, senza sfruttare appieno le potenzialità del mezzo che in realtà permette proprio un approccio differente alla didattica. Le scuole - sottolinea - posseggono le strumentazioni digitali utili alla sollecitazione metacognitiva e al lavoro collaborativo tra studenti anche da casa e, nell'era pre-Covid, tutto questo avrebbe dovuto essere impiegato e vissuto come integrazione alla didattica tradizionale. Così non è stato: il problema fondamentale è stato l'assenza di un piano di formazione e aggiornamento dei docenti in servizio per la didattica digitale, che avrebbe consentito – se attuato negli anni precedenti – un approccio più consapevole all'emergenza che stiamo vivendo”.

**Formazione dei
docenti per la
gestione della DaD**

È quindi nel contesto di una formazione degli insegnanti depotenziata che va inserito il discorso sui problemi di gestione della DaD. Interessante, al riguardo, il punto di vista della docente sulla cosiddetta Legge Buona Scuola: “I docenti hanno potuto

disporre di una dotazione di 500 euro, da spendere volendo anche per le formazioni. Potendo scegliere nel quadro di un'offerta ampia e diversificata, spesso hanno utilizzato questo bonus per i dispositivi multimediali - certo indispensabili - ma non si è costruita una cultura che portasse ad una maggiore consapevolezza della necessità di approcciare la didattica utilizzando le tecnologie digitali e in remoto”.

Non è certo un aspetto da ignorare: se un insegnante non si sente preparato sarà anche frustrato e ovviamente vivrà con difficoltà quanto imposto dalla situazione. “Occorre fare in modo - riprende - che il docente sia motivato ad una nuova tipologia di didattica, fornendogli tutti gli strumenti e la possibilità di formarsi; è sbagliato pensare che un non nativo digitale non abbia voglia di mettersi in gioco, come erroneamente si tende a dare per presupposto: è piuttosto la mancanza di preparazione che lo rende restio al cambiamento di prospettiva. Questa situazione, abbastanza generalizzata, è certamente il frutto di carenze sul piano formativo che riguardano, da tempo, tutto il sistema scolastico, da questo punto di vista un po' abbandonato a sé stesso; penso però che la scuola abbia ricavato un grande insegnamento da questo periodo”.

L'obiettivo di una didattica integrata

La Prof.ssa Monaco non ha dubbi: “L'obiettivo ora sta nell'inserire questi insegnamenti in una didattica integrata. Occorre ritornare a scuola portando l'enorme patrimonio che si è ricavato dalla DaD, tornare ad usare le strumentazioni tecnologiche al massimo della loro potenzialità e non come prima. La didattica a distanza deve andare ad affiancare se non ad integrare la didattica in presenza”.

Corsi Cedis a distanza

Diversa è stata l'esperienza nella rete CEDIS. I corsi di formazione istituzionali per i docenti, quello per esaminatori CELI e quello di preparazione alla certificazione DILS-PG, si sono tenuti a distanza e hanno registrato delle lievi differenze dovute alla composizione dei gruppi: “I numeri sono stati decisamente più bassi, gruppi al massimo di trenta persone, e si è riusciti a riprodurre quasi la situazione che c'era in presenza. Sono sempre stati corsi molto interattivi anche in presenza e, quasi allo stesso modo, si è riusciti a operare a distanza. Per il corso esaminatori CELI abbiamo utilizzato Google Moduli per avere dei feedback in tempo reale, per poi analizzare insieme i grafici ricavati tramite questa opzione. Per le valutazioni abbiamo visionato insieme filmati online e condiviso i risultati²³”. Il corso esaminatore CELI si è tenuto online per la prima volta a maggio e, dato il suo successo, si è deciso di riproporlo altre

²³Il corso esaminatore CELI prevede dei compiti in modalità sincrona e asincrona di simulazione della prova orale CELI, durante la quale si deve valutare l'esecuzione della prova dello studente esaminato al fine di assegnare un punteggio.

due volte nei mesi estivi, al fine di accogliere quanti più partecipanti possibile. A settembre si è tenuta la versione autunnale, anch'essa online, per consentire la partecipazione a tanta gente che non avrebbe potuto in presenza. “Il corso - ci dice - era già ben strutturato in presenza e molto interattivo di per sé. Si trattava solo di capire come renderlo più o meno interattivo a distanza”. Naturalmente anche in questo contesto si sono riscontrati dei limiti, primo fra tutti la fatica di stare seduti otto ore di fronte allo schermo, situazione statica alla quale la docente ha confessato di non essere abituata.

**Elemento cruciale
il rapporto
docenti - discenti**

“Nelle scuole pubbliche - diversamente dalla Rete CEDIS - il problema era a monte: quando il professore del liceo è abituato a fare didattica frontale pensa allo stesso modo di riprodurla a distanza; il docente del liceo che, invece, è abituato a un altro tipo di didattica cerca lo strumento adeguato. Non è lo strumento che si indirizza verso un tipo di didattica bensì è la tua idea di didattica che cerca lo strumento per realizzarla”. Oltre ai numeri, quindi, è evidente a questo punto quanto abbiano influito, nella scuola pubblica ma anche altrove, la preparazione e le abitudini didattiche del docente. Ci sono stati diversi insegnanti che a scuola hanno fatto uso da subito di tanta creatività e si sono reinventati per far fronte all'emergenza: sono stati molti i professori che autonomamente hanno deciso di gestire le proprie classi, suddividendole in piccoli gruppi per far fronte al problema dei numeri. Cosa importante soprattutto per i bambini, perché hanno bisogno di maggiore coinvolgimento e attrattiva per mantenere alta l'attenzione, mentre diverso è il caso del contesto universitario, dove docenti e tutor sono obbligati a gestire 85 studenti per gruppo. “La questione - ci dice - in entrambi i casi, esisteva già in presenza e la DaD ha semplicemente messo in luce un problema già esistente: il punto crisi, al di là della didattica in presenza o a distanza, è il rapporto docenti-discenti”.

In CEDIS non solo sono proseguiti i corsi di formazione ma anche gli esami CELI. Ad eccezione della sessione di marzo per CELI Standard che è stata sospesa, quella di maggio per CELI Immigrati è stata posticipata al 9 giugno ed è stato deciso di farla in sola forma orale, con validità piena per la richiesta dei titoli di permesso di soggiorno e cittadinanza, ma non per l'accesso all'Università. Anche per la sessione di settembre, regolarmente svolta, e quella di novembre, posticipata al 9 dicembre, si è stabilito lo svolgimento soltanto in forma orale e solo per il profilo immigrati, a causa dell'elevato numero di iscritti.

“Durante il *lockdown* - sottolinea - l'impreparazione diffusa, in

Incontri formativi nella rete Scuolemigranti CEDIS e più in generale nella Rete Scuolemigranti, è stata tale da richiedere un incontro online dove discutere e condividere l'esperienza e le modalità operative adottate da ognuno durante l'emergenza". Rievoca al riguardo l'iniziale spaesamento che l'ha portata a pensare di realizzare un'istanza dove mettere in comune esperienze e conoscenze, anche per darsi stimoli a vicenda. È stato quindi ideato un incontro cui hanno partecipato circa 40 docenti, tutti molto motivati, durante il quale la Prof.ssa Monaco ha introdotto l'incontro narrando la propria esperienza presso il Dipartimento di Scienze della Formazione Primaria di Roma Tre, ma dove tanti altri docenti hanno riportato la propria esperienza, nonché i propri dubbi. Dato il successo, è stato poi organizzato un secondo incontro a fine aprile, durante il quale si è anche creato un gruppo di docenti della Rete che portasse avanti questo piano di autoformazione, tutt'oggi attivo, per mettere in piedi delle strategie e delle riflessioni.

Proposte di didattica integrata per i migranti

Infine, la docente ci dice anche la sua opinione in merito al contesto migratorio: "Io credo fermamente che in questa situazione la DaD sia utile per tantissime persone. Spesso la difficoltà, se pensiamo a Roma, è il tempo necessario per arrivare in sede, soprattutto se uno studente abita in periferia e non dispone di tempo sufficiente per seguire le lezioni in presenza". Ritiene che per queste persone sia utile proporre, ad esempio, incontri online due volte a settimana ai quali affiancare un incontro settimanale in presenza, perché rimane comunque imprescindibile vedersi. Commentando l'esperienza della CDS, ha condiviso la funzione che la DaD, per la categoria degli apprendenti immigrati, ha svolto nel periodo del *lockdown*, fronteggiando la condizione di isolamento e le sue conseguenze psicologiche: "È importante essere consapevoli che in questi mesi si è costruito un patrimonio, che può essere un validissimo supporto soprattutto per persone che lavorano o che non possono muoversi, come una badante che ha solamente due ore di pausa". Facendo tesoro quindi degli insegnamenti di quest'anno è importante proseguire con una didattica più flessibile e più consapevole. "Adesso la sfida è quella della didattica integrata, cioè quella di portare l'esperienza della DaD in classe; capire quanto quello che abbiamo fatto sia utilizzabile anche ora che siamo al di fuori del contesto di *lockdown* totale. Alcune associazioni stanno valutando come realizzare lezioni in presenza affiancate a lezioni virtuali. È importante che ora anche la scuola pubblica, superata ormai la fase di emergenza, adatti la propria didattica al nuovo contesto d'insegnamento, per non rischiare di ridurre la DaD a mera

didattica frontale mediata da schermo, in qual caso non sarebbe affatto DaD. È necessario invece - conclude - un deciso salto di qualità”.

6.3 Esperienze nei CPIA (Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti)

Volendo fare una comparazione tra le esperienze delle scuole di italiano per adulti del volontariato e quelle degli istituti scolastici pubblici, la più attinente è certamente quella con i CPIA, istituzioni scolastiche autonome, articolate sul territorio con una sede centrale e sedi associate: lavorano in rete con gli Istituti Scolastici di II grado con corsi per adulti (corsi di 2° livello), con gli Enti di Formazione, con gli Enti Locali e tutti i soggetti pubblici e privati che si occupano di istruzione e formazione degli adulti. Nei CPIA si può acquisire il titolo del 1° ciclo di istruzione (terza media), la certificazione dell’obbligo di istruzione, e la certificazione - molto ambita dagli immigrati - di conoscenza della lingua italiana di livello A2 del QCER; ma è possibile frequentare anche corsi di alfabetizzazione funzionale (informatica, lingue straniere, ecc.).

Con questi istituti il mondo del volontariato ha sviluppato - anche prima della riforma da CTP a CPIA del 2014 - un’intensa collaborazione, a partire dai decreti governativi del 2010 e 2011, che hanno stabilito per gli immigrati l’obbligo della conoscenza della lingua italiana di livello A2 ai fini dell’ottenimento di titoli di soggiorno.

È pertanto interessante indagare - in ordine alla didattica - le modalità gestionali adottate all’interno dei CPIA, sia prima che durante la pandemia.

Ne abbiamo parlato con la **Prof.ssa Elisabetta Veterone**²⁴, da 35 anni docente di ruolo in tutti gli ordini di scuola, compresi incarichi dirigenziali, con esperienza di docenza anche all’Università e attualmente titolare di un dottorato all’estero con il Ministero degli Affari Esteri; docente che da 15 anni si occupa di istruzione per adulti e da tempo Vicepresidente del **CPIA4 di Roma**.

DaD già prevista nei Patti formativi dei CPIA

Ci spiega che, in realtà, all’interno dei CPIA - attualmente in Italia più di 120 e tutti riconosciuti a livello statale - è sempre stata prevista la didattica integrata, per via della tipologia dei discenti che, per motivi di studio o di lavoro, spesso hanno difficoltà a garantire continuità nella frequenza; per cui non è mai stato pensabile proporre una didattica interamente in presenza. “Nei Patti Formativi dei CPIA - ci dice - è prevista una percentuale di

²⁴ Intervista del 11/12/2020.

didattica a distanza, e questo già da prima del Covid-19. Escludendo il periodo da marzo fino alla chiusura estiva, durante il quale i decreti emergenziali hanno obbligato ad una didattica a distanza al 100%, l'impostazione alla ripresa delle lezioni ha seguito criteri consolidati, e le strategie didattiche adottate sono state molteplici tra tutti i docenti: non solo quindi lezioni frontali - non proprio adeguate in una dimensione pedagogica dove l'apprendimento debba generarsi nella condivisione - ma anche altre tipologie di insegnamento non frontali, sia sul territorio che nella didattica interattiva. Circa i materiali normalmente utilizzati, ce ne sono di diversi: oltre a quelli puramente didattici, ce ne sono di finalizzati all'uso di strumenti informatici (piattaforme Google Meet, Zoom, Webex), nonché testi didattici interattivi (ad esempio Dieci, Alma Edizione, Livello A1), e LIM".

Dunque per i CPIA questo sistema integrato non ha rappresentato una novità, e la pandemia non ha comportato un cambio di rotta verso l'interattività, semmai un'intensificazione di quanto si stava già attuando da almeno un paio d'anni, almeno nell'esperienza del CPIA4: "Basti pensare - riprende - alle possibilità e agli strumenti offerti all'interno del portale INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa), nel quale già erano state create da tempo delle *stanze* dalle quali poter selezionare il materiale didattico da utilizzare. Insomma, possiamo dire che da tempo si è operato progettando lezioni interattive".

**Proposte per una
piattaforma
italiana**

Tiene però a dirci che è possibile investire in una maggiore qualificazione, e formula delle proposte: "Un'idea potrebbe essere una piattaforma italiana promossa dal MPI: una piattaforma in comune per tutte le scuole e legata alle esigenze di tutti. Innanzitutto, per motivi di praticità ma anche per questioni di privacy e sicurezza: i nostri dati girano dappertutto - sottolinea - e questa è una cosa che ho trovato personalmente difficoltosa dal punto di vista operativo; una pecca del sistema che merita di essere risolta con soluzioni che diano garanzie". La Prof.ssa Veterone ritiene limitante il fatto che per i corsi online si stiano impiegando da mesi piattaforme straniere, e si chiede come mai il MPI non ne abbia sviluppato una propria come riferimento comune per tutte le scuole: "Anche per garantire - insiste - la sicurezza dei propri dati e stabilire dove sia il limite rispetto alla tutela sia degli insegnanti che degli studenti".

Sul piano pratico, trova invece assolutamente positivo che il MPI si sia adoperato per predisporre PC in comodato d'uso, o abbia regalato tablet a coloro che non disponevano degli strumenti tecnologici per affrontare la didattica interamente online; il

Alcuni vantaggi della DaD nel rapporto con gli immigrati

problema è semmai quello di riuscire a farne una più ampia diffusione. “La Didattica a distanza ha il pregio di facilitare il rapporto con realtà di immigrati che hanno difficoltà di frequenza, non solo per motivi contingenti o di lavoro, ma anche di ordine culturale: penso ad esempio alle donne di alcune etnie, per le quali può risultare problematico frequentare una classe mista, e che possono invece accedere più facilmente ai corsi tramite la modalità interattiva”.

Proposte per una nuova figura lavorativa

Altro suggerimento che propone, considerando l'età media dei docenti nelle scuole, è l'istituzione di una nuova figura lavorativa, con delle responsabilità in più rispetto all'animatore digitale. “Non bisogna confondere il mondo digitale con l'aspetto disciplinare-didattico. La digitalizzazione deve fornire una possibilità in più, ma in questo momento dobbiamo considerare che i docenti in gran parte non sono nativi digitali. Anche per questo - sottolinea - l'impiego di una piattaforma in comune è assolutamente necessario. Mentre l'insegnante lavora sulla propria disciplina, l'animatore digitale si preoccupa di tutto ciò che è digitalizzazione. Ci sono molti docenti di educazione tecnica e di informatica che hanno perso la cattedra in seguito alla diminuzione oraria di queste discipline all'interno delle scuole: potrebbero essere impiegati in questo modo, non solo recuperando le loro competenze, ma anche come soluzione qualitativa di supporto per i docenti scarsamente digitalizzati”.

Concludendo, la Prof.ssa Veterone ci dice che il suo riscontro della DaD è certamente positivo: anche le difficoltà che si sono riscontrate nel corso della pandemia, sono state un'occasione per mettere a fuoco i punti deboli e operare per una maggiore qualificazione.

Efficacia di un sistema integrato

Guardando in prospettiva, un sistema formativo integrato articolato su lezioni in presenza e lezioni a distanza può risultare molto efficace: “Ci chiediamo spesso - conclude - che esito abbiano i percorsi formativi per questa fascia più vulnerabile e svantaggiata che è la popolazione immigrata; quanto siano risultati utili per favorire il loro processo di integrazione. La DaD, intesa anche come metodo che facilita forme di apprendimento permanente, può consentire - in modalità che possono essere studiate e affinate - il mantenimento di un contatto, di un filo che non si interrompe tra la scuola e i discenti”.

La **Prof.ssa Katia Spreafico**²⁵, opera presso il **CPIA1 di Roma**. Nasce come insegnante di scuola primaria e vi lavora dal 1997. Originaria di Lecco, ha svolto inizialmente la sua attività al Nord,

²⁵ Intervista del 11/12/2020.

poi nel 2008 si è trasferita a Roma e per 7 anni, inviata dal Ministero, ha insegnato l'italiano a Bruxelles. Ha conseguito l'abilitazione Ditals di II livello (titolo che certifica la competenza in didattica dell'italiano per stranieri), quindi è approdata, per sua specifica richiesta, nel CPIA1 nella sede di Tor Pignattara, quartiere altamente multietnico della città: insegna l'italiano L2 e si occupa di corsi basici (A1-A2), percorsi di alfabetizzazione fondamentali per gli immigrati, non solo in termini di status amministrativo ma anche di primo ineludibile passo per integrarsi socialmente e culturalmente nella società italiana.

“Il CPIA - ci dice - è strutturato in percorsi di alfabetizzazione di lingua italiana che portano gli studenti al livello di competenza A2, ovvero quello richiesto per l'ottenimento dei titoli di soggiorno. Poi ci sono ovviamente i corsi per la licenza media e percorsi di secondo livello che corrispondono al biennio della scuola secondaria di secondo grado, che però sono meno frequentati”.

Il CPIA 1 di Roma ha una strutturazione che vede studenti per lo più di nazionalità bangladese, la cui comunità è la più numerosa del quartiere di Tor Pignattara. Molte sono le donne, arrivate in Italia per ricongiungimenti familiari, che frequentano la scuola assieme ai figli più grandi (oltre i 16 anni). “Ma non mancano - ci dice la Prof.ssa Spreafico - i richiedenti asilo e i minori stranieri non accompagnati provenienti dalle Case Famiglia (in massima parte concentrati nella sede centrale di Casal Bruciato); a comporre il CPIA1, oltre alla sede di Torpignattara, c'è poi quella di Tiburtina antica, di Montesacro, infine di Rebibbia che è la sede carceraria”.

**Articolazione della
DaD nel percorso
del CPIA1**

Entrando nello specifico dell'attuazione della DaD, ci dice subito che il CPIA svolge attualmente lezioni in presenza e solamente in piccola percentuale a distanza. La composizione è molto flessibile, con continui ingressi e uscite degli studenti. “Nel percorso del CPIA1 è già prevista per regolamento una percentuale di fruizione di formazione a distanza, che corrisponde al 20% di percorso didattico, al fine di incontrare le esigenze degli studenti lavoratori che non hanno la possibilità di garantire una frequenza continuativa e assidua in classe. Questo viene pattuito fin dall'inizio con lo studente. La didattica a distanza del CPIA1 può avvenire anche in modalità asincrona utilizzando delle piattaforme - generalmente la scuola del CPIA1 usufruisce di G Suite - attraverso le quali è possibile interagire con lo studente ed avere con lui uno scambio di materiali didattici. Non c'è, con questa modalità una interazione tra studente e docente nello stesso momento, bensì interagiscono in momenti diversi”.

A partire da marzo, con l'inizio della pandemia e con il *lockdown*, il

Limiti e problemi all'avvio della modalità DaD in esclusiva

CPIA1 si è ritrovato a svolgere l'attività di didattica a distanza al 100%, con tutte le difficoltà connesse, legate anche al target degli studenti. "Vi è stata - ci dice - una totale improvvisazione a livello volontario che ha riguardato gli insegnanti. Una delle difficoltà più rilevanti era legata alla mancanza di dispositivi elettronici adeguati da parte degli studenti, necessari per svolgere una didattica a distanza efficace. La percentuale di studenti che possiede un PC - sostiene la Prof.ssa Spreafico - è vicina allo zero. La DaD è stata svolta per lo più con il tramite dello smartphone, con tutti i limiti che può presentare questo tipo di strumento nell'interazione".

Un'altra limitazione era rappresentata dalla linea internet (Wi-Fi assente o condiviso con altre persone o numero limitato di Giga). "Inoltre - spiega - non tutti gli studenti possiedono una alfabetizzazione informatica. Ad esempio, le donne che in determinate culture vivono molto in casa con la famiglia, seppur in Italia da diversi anni, hanno una competenza linguistica minima, al di sotto della soglia. Con loro risulta, pertanto, difficile anche utilizzare uno smartphone per la DaD".

Uso della piattaforma WhatsApp

Inizialmente nella fase di sperimentazione della DaD, il CPIA1 ha utilizzato molto WhatsApp, tramite cui c'è stato un primo momento di scambi di informazioni e messaggi. Con alcune donne si è cercato di usare la stessa piattaforma che utilizzavano i loro figli per la DaD a scuola (per la maggior parte Zoom).

Con gli studenti già alfabetizzati e che avevano già un legame con le insegnanti, c'è stato uno scambio di numeri telefonici nella fase iniziale del *lockdown*, al fine di poterli agganciare e per non perdere il contatto tra loro e la scuola. "In ogni caso - afferma - nonostante gli sforzi, con il *lockdown* si è perso il 40% degli studenti iscritti, anche se si è recuperato al momento del ritorno alla didattica in presenza".

Tramite WhatsApp venivano inizialmente inviate delle lezioni registrate con l'utilizzo di alcune applicazioni apposite. Gli studenti svolgevano dei piccoli esercizi sul quaderno e tramite WhatsApp inviavano la foto degli esercizi alle insegnanti. Successivamente, si è iniziato a svolgere delle lezioni sincrone tramite Zoom - con gli studenti alfabetizzati - con tutte le difficoltà connesse. "L'obiettivo era quello di non perdere gli studenti, di non abbandonarli, avere uno scambio con loro più che la qualità delle lezioni stesse. Con le donne si è riusciti ad utilizzare Zoom con una cadenza di un paio di volte a settimana attraverso immagini, ricette culinarie, ecc."

Ad oggi, la didattica in presenza registra comunque delle differenziazioni rispetto a prima dello scoppio della pandemia.

“Basti pensare – ci dice la docente - che il numero di studenti per classe (venti circa) è stato necessariamente dimezzato per consentire il distanziamento sociale obbligatorio e non è neanche più possibile svolgere come prima i lavori o giochi di gruppo in aula. Al momento vengono svolte lezioni a distanza con alcune studentesse, una donna in gravidanza ed una signora anziana, che non possono prendere i mezzi pubblici affollati. La lezione a distanza si svolge nello stesso momento in cui si fa lezione in presenza e questo rappresenta una limitazione: difficoltà, per chi segue la lezione da uno schermo, di visualizzare bene la lavagna, difficoltà a sentire la lezione in aula, gli interventi dei compagni che sono in classe, ecc. Infatti, non tutte le aule sono dotate di una lavagna interattiva e questo - si rammarica - rappresenta un motivo di esclusione per le persone che necessitano di usufruire della DaD. Nonostante le numerose difficoltà - riprende - la DaD ha dei lati positivi. Ad esempio, la percentuale prevista dal CPIA non veniva mai utilizzata perché non si sapeva come strutturarla. La necessità del momento ha fatto sì che si imparasse ad usufruirne. Inoltre, l'utilizzo della DaD favorisce gli studenti che lavorano che non potrebbero altrimenti frequentare la scuola in presenza per limitazioni legate agli orari”.

Ci dice che il Ministero ha messo a disposizione alcuni *device* (tablet) per gli studenti, anche se sono arrivati con forte ritardo e oltretutto in numero limitato. Per quest'ultima ragione si è deciso di destinarli agli studenti del livello di licenza media e non di alfabetizzazione, che avrebbero dovuto sostenere un esame finale. Sono poi arrivate le mascherine ed alcuni banchi e sedie, anche questi tardivamente e non in tutte le sedi. È inoltre in previsione l'arrivo di una Smart Tv con l'obiettivo di svolgere una didattica integrata. “Si avverte - spiega - la necessità di adattare gli spazi. Il rischio comunque è che con questa modalità si finisca per svolgere una didattica totalmente frontale e poco attiva e partecipata da parte degli studenti”.

Guardando in prospettiva, ci dice che una recente nota ministeriale consente di aumentare la fruizione della DaD in casi particolari dal 20% fino al 50% del percorso dello studente. Inoltre, in questa fase di incertezza e di assenza di esperienza, il Ministero ha messo a disposizione numerosi corsi di formazione gratuiti per gli insegnanti sulle tecnologie e sulla DaD. Supporti utili in una situazione che però resta complessa.

**Intensa
collaborazione
tra i docenti**

“Quello che ci ha sorretto - conclude la Prof.ssa Spreafico - è stato un continuo rapporto e confronto tra i docenti stessi, condividendo materiali e lezioni, facendo anche lezioni in compresenza. Questo lavoro di cooperazione tra insegnanti, questo sostenersi a vicenda

ha permesso che si perdesse *solo* quel 40% di studenti. È stato fondamentale, ma la speranza, in questo scenario, è che già da gennaio si possa tornare - in linea con le scuole - alla vita di sempre”.

Restando in ambito **CPIA1**, è stata poi raccolta la testimonianza della **Prof.ssa Rosalba Cardamone**²⁶, docente di lettere, che a differenza della collega Spreafico segue corsi ed esami per la licenza media. Tra la fine degli anni '80 e l'inizio dei '90, per motivi personali, ha vissuto per diversi anni in Africa, dove ha iniziato ad insegnare la lingua italiana a stranieri. Nel '98, rientrata in Italia, è diventata docente di ruolo e, per venti anni, ha insegnato presso diverse scuole secondarie di primo grado in periferie del sud-est di Roma. Ha deciso poi di chiedere il trasferimento in quello che era un tempo il CTP (Centro Territoriale Permanente) trasformatosi in CPIA, ed è arrivata così al CPIA1.

La licenza media, nell'ordinamento scolastico italiano è fondamentale per accedere alla formazione di secondo grado o a corsi professionalizzanti, in un paese dove le statistiche ci dicono che c'è ancora un'alta percentuale di cittadini che non l'ha conseguita. È pertanto uno snodo importante in generale nell'articolazione dell'istruzione per adulti, e ancor più per gli immigrati, i cui titoli di studio spesso non sono riconosciuti.

**Difficoltà di
percorso per la
licenza media**

“In periodi normali - ci dice la Prof.ssa Cardamone - in cui non c'è un'emergenza sanitaria come quella che ci troviamo a vivere, le strategie didattiche adottate sono eterogenee, anche tra le diverse sedi dei CPIA, poiché queste possono presentare un tipo di utenza diversa. In generale, il nostro è un approccio sempre basato sull'accoglienza e l'integrazione ma, dal punto di vista didattico, il percorso per l'acquisizione della licenza media non è per niente facile. La normativa non ci aiuta affatto, nel senso che il DPR che regola l'organizzazione didattica, è stato pensato per utenti di nazionalità italiana”.

Dunque, le Linee Guida dei programmi non sembrano propriamente adeguate nella strutturazione di una didattica efficace, per studenti che quando arrivano sono in possesso solo di un certificato di livello A2, che a volte non corrisponde neanche all'effettivo livello posseduto. “È tutto più difficile - sostiene - sia per noi docenti che per gli studenti. Ad esempio, nel bacino d'utenza della sede di Tor Pignattara, dove insegno io, ci sono molti migranti economici e una comunità bengalese ben insediata nel quartiere, i quali sono interessati alla licenza media principalmente

²⁶ Intervista del 7/12/2020.

per poter aprire una propria attività commerciale, ma c'è anche una massiccia presenza di donne, che al mattino lascia i propri figli a scuola e viene a fare lezione. Queste donne spesso non sono interessate all'acquisizione della licenza media per proseguire gli studi o per aprire un'attività commerciale. Dalle interviste che si fanno al momento dell'accoglienza, il bisogno principale che esprimono è quello di imparare bene l'italiano ma, preparare gli studenti a un percorso di licenza media regolamentato in un certo modo e che prevede anche un esame complesso con tre prove scritte e un colloquio, implica la necessità di dare un'impronta diversa al percorso". Ci dice in sostanza che non ci si può soffermare solo sull'apprendimento della lingua italiana, ma occorre comunque affrontare anche i linguaggi specifici delle rispettive discipline. "Infatti - riprende - a volte scoraggio alcune donne a fare subito l'esame, perché so che dopo di questo si chiuderebbero in casa e non avrebbero neanche più l'occasione di parlare la lingua italiana quelle tre volte a settimana. Questo perché capita raramente che delle madri immigrate parlino italiano in casa. Di solito, sono le madri che hanno i figli piccoli che vanno alla scuola primaria che sentono di più la necessità di imparare a parlare italiano per potergli stare accanto, aiutarli a studiare e per poter interagire meglio con loro".

**Un errore, con la
pandemia,
assimilare i CPIA
alle scuole
ordinarie**

I percorsi didattici dei CPIA sono prestabiliti: prevedono solitamente 180 ore di insegnamento di cui 36 di didattica a distanza e le classi sono solitamente formate da 20 alunni circa. Allora abbiamo chiesto alla docente cosa fosse cambiato a marzo con la chiusura delle scuole e quali sono state le reazioni degli insegnanti: "Inizialmente ci siamo sentiti tutti un po' smarriti, anche perché non sapevamo per quanto tempo si sarebbe protratta questa situazione. Tuttavia, credo che uno dei primi errori gestionali sia stato assimilare i CPIA alle scuole ordinarie, cosa che purtroppo continuano a fare le istituzioni non capendo che in questo caso parliamo di adulti e che la situazione è totalmente diversa. Anche nel contesto della DaD bisogna diversificare le varie esperienze a seconda delle varie sedi e del tipo di utenza: nella nostra sede, in cui c'è una maggioranza di migranti commerciali, abbiamo avuto dei riscontri più positivi e la maggior parte delle persone aveva gli strumenti tecnologici per poter accedere alle nostre lezioni online; diversamente in altre sedi, frequentate prevalentemente da rifugiati politici, i quali avevano meno possibilità di reperire gli strumenti adatti. Dunque, l'impatto è stato forte, però devo dire che la squadra digitale del CPIA1 ha funzionato bene. Dopo una prima settimana di disorientamento abbiamo iniziato a chiamare gli

studenti e cercare di istruirli su come potevano accedere al registro elettronico, che è stato di fondamentale importanza per la registrazione e conservazione di tutti i dati. Le prime lezioni sono partite tra il 15 e il 20 marzo, nel momento in cui tutti gli studenti erano in grado di collegarsi e partecipare. Non è stato facilissimo, inizialmente ci siamo aiutati anche con l'uso di WhatsApp, ma una volta compreso come dovevano fare abbiamo rispettato gli orari di scuola e abbiamo iniziato a fare lezione. Purtroppo, alcune persone hanno dovuto rinunciare al percorso, o perché avevano perso il lavoro e si trovavano in situazioni precarie o perché i dispositivi di cui disponevano in casa venivano usati dai figli per la DaD".

Perdita di iscritti

La Prof.ssa Cardamone ci racconta che gli esami di licenza media di fine anno scolastico sono andati discretamente bene, nonostante questi siano stati svolti online e si sia registrata a giugno - come ci ha anticipato la collega Spreafico - la perdita di circa il 40% degli iscritti. "Del resto - riprende - era difficile risolvere questa situazione in poco tempo dato che nel momento di emergenza sono venute fuori tutte le lacune strutturali che caratterizzano la scuola in generale. Sono stati mesi durissimi, in cui abbiamo lavorato molto di più per cercare di non abbandonare i nostri studenti e portarli alla promozione".

Riorganizzazione alla riapertura di settembre

A settembre, come noto, sembrava che la situazione stesse migliorando, ci si è illusi nel mondo della scuola e non solo, di poter tornare a una condizione di normalità; invece è arrivata una seconda ondata della pandemia: "A metà settembre abbiamo riaperto la scuola e ripreso le lezioni in presenza, conformandoci naturalmente a quelle che sono le norme sanitarie anti-contagio. Un dato positivo è che siamo riusciti a recuperare una parte degli iscritti che avevano dovuto abbandonare il percorso a marzo. Da settembre abbiamo solo classi fisse e un numero massimo di dieci studenti per aula, sia per mantenere la distanza di sicurezza che per la necessità di poter rintracciare eventuali contagi. Così, quegli studenti che si trovavano in lista d'attesa per la licenza media ma che non potevamo iscrivere, sono stati spostati nelle sedi in cui c'era una minore affluenza. Per il primo mese - afferma - c'è stata una frequenza assidua di tutti coloro che si erano iscritti, ma con la seconda ondata della pandemia durante il mese di ottobre, ci sono stati anche dei contagi nella nostra sede; abbiamo perciò dovuto richiudere la scuola e tornare per qualche settimana in Da. Infatti, ad oggi sono pochissimi gli studenti che frequentano in presenza a causa della paura del contagio. Per questo stiamo cercando di organizzare una didattica integrata, che preveda una parte in presenza e una a distanza, per dare la possibilità a tutti di

partecipare”.

Modifiche nella progettazione della didattica

Ci interessava a questo punto sapere quali fossero stati i principali cambiamenti apportati dalla pandemia: “La gestione della didattica - ci dice - è cambiata, anche se siamo in presenza. Da un lato, non è stato più possibile organizzare i laboratori a cui precedentemente prendevano parte gli studenti di tutti i gruppi, il che favoriva un momento di scambio e di arricchimento; dall’altro, anche la progettazione ha subito delle modifiche. Infatti, prima si faceva una progettazione unica che prevedeva materiali diversi a seconda del docente, adesso invece c’è una maggiore autonomia anche in questo”.

Abbiamo chiesto poi il suo parere circa l’uso della DaD all’interno dei CPIA, ed è stata perentoria: “La diaframma tra didattica in presenza e DaD non esiste perché sono due cose estremamente diverse. Nel nostro caso, data l’utenza cui ci riferiamo, le lezioni in presenza sono indispensabili per diverse ragioni legate ai bisogni dei nostri discenti: la necessità di un’accoglienza che preveda anche un contatto diretto, il bisogno di instaurare delle relazioni con qualcuno che possano vedere e che gli possa essere fisicamente vicino, molto importante è anche la gestualità e la drammatizzazione, indispensabili per riuscire a farsi comprendere. C’è il bisogno della partecipazione di corpo, voce e gestualità che nessuno strumento può sostituire. Chiaramente l’uso delle tecnologie deve essere accorpato in quanto è molto utile”.

Per quanto riguarda invece i sistemi utilizzati e l’impatto con gli strumenti digitali ci dice: “Abbiamo usato diverse piattaforme, inizialmente usavamo principalmente G Suite, ma Classroom si è rivelata in seguito più agile per lo studente. Bisogna dire però che abbiamo dovuto fare i conti anche con una sorta di analfabetismo digitale sia dei docenti che degli alunni. Nel nostro caso, c’è stato un aiuto reciproco: i docenti più esperti hanno cercato di aiutare quelli con più difficoltà, affiancandoli e formandoli a distanza. Anche gli studenti, che spesso sono in grado di usare le applicazioni dei vari social network, hanno dimostrato grandi lacune nell’uso di altre piattaforme digitali: in questo caso la docente di informatica ha cercato di preparare nel miglior modo possibile tutti gli alunni”.

Nei decreti sottovalutata la specificità dei CPIA

La Prof.ssa Cardamone ci sembra abbastanza soddisfatta del lavoro che lei e i suoi colleghi sono riusciti a portare a termine durante questa situazione d’emergenza, ci lascia però con un appunto su quello che è stato l’aiuto ricevuto dalle istituzioni: “Quello che ci ha fatto sentire soli è che nessun decreto abbia parlato esplicitamente di CPIA, siamo sempre stati accomunati alla scuola media ordinaria, ma del resto, la solitudine dei CPIA c’è sempre stata. Dal momento

che lo stato d'emergenza si prorogava e a fronte di una seconda ondata del virus, si sarebbero dovute trovare delle soluzioni diverse e avremmo potuto ricevere più aiuti e sostegni. Ci sono arrivati dei banchi con le rotelle che non si sono dimostrati utili in nessun modo e pochi tablet che abbiamo potuto dare in comodato d'uso solo ad alcuni dei nostri studenti. Sicuramente, da settembre ad oggi potevano essere fatti maggiori passi in avanti”.

7. Note conclusive in un contesto in mutamento

Con questo elaborato si è cercato di fare il punto, a circa un anno dall'ordinanza di *lockdown* per tutto il Paese, sugli effetti generati con l'adozione della Didattica a Distanza nel circuito dell'istruzione per adulti, e in modo più specifico sulle esperienze vissute nel volontariato che opera per l'integrazione linguistica della popolazione migrante; senza tralasciare le opportune comparazioni con gli Istituti scolastici preposti all'educazione permanente degli adulti, fruendo anche del supporto di riflessioni di accademici, formatori, psicologi.

L'imposizione della Didattica a Distanza in sostituzione totale di quella in presenza, conseguente alla pandemia e ai decreti che ne sono seguiti, è stata ovviamente vissuta - né poteva essere diversamente - come una scelta forzata. La sostituzione totale della didattica in presenza con questa modalità è stata oggetto di pareri discordanti che hanno infiammato il dibattito pubblico sui media, nelle aule parlamentari, fra la popolazione e naturalmente nel mondo della scuola. Tralasciando ovviamente valutazioni sull'opportunità politica e sociale di questa scelta contingente, qualche notazione può essere avanzata nel merito e nell'efficacia di questa pratica, anche sulla base di quanto emerso in questa breve ricerca.

**Nell'emergenza,
esperienze comuni
nel mondo
dell'istruzione**

Intanto si è visto che la dimensione, anche pratica, di emergenza, è stata il tratto comune delle realtà prese in considerazione. Negli istituti scolastici pubblici è successo che - anche dove preesistevano esperienze di pratiche online peraltro previste strutturalmente - i docenti si sono trovati ad improvvisare, a ricercare piattaforme da prendere a riferimento per la conduzione delle lezioni, a ricercare materiale sul web, dispositivi ed eserciziari da inviare agli studenti. In quei giorni concitati di marzo, il MPI ha aperto una pagina web a disposizione dei docenti, con indicazioni circa strumenti, piattaforme, anche webinar di formazione; nel Lazio alcuni istituti si sono offerti di fornire supporto/consulenze a livello funzionale e strutturale ai docenti impegnati nella DaD (IC Wojtyła, il Liceo

scientifico Talotta, IPS Filosi, ITIS Galilei); anche i corsi di formazione mirati sulla gestione della DaD, sempre per restare nel Lazio, sono stati attivati nel periodo maggio-giugno. Ma vere e proprie Linee Guida da parte del MPI sono state emesse solo ad agosto, e concepite in termini di didattica integrata in quanto traguardate alla riapertura a settembre.

Grande impegno da parte di tutti, dunque, ma anche grande difficoltà in quanto ci si è trovati ad agire senza avere a riferimento una consolidata *metodologia didattica della formazione a distanza*, in ogni caso non assimilabile da un giorno all'altro.

Peraltro, si è anche visto che nello stabilire la sostituzione al 100% della didattica in presenza con la DaD, poca attenzione sia stata riservata da parte del MPI alle particolarità dell'istruzione per adulti e, nell'ambito di questa, all'ulteriore particolarità che caratterizza - socialmente e culturalmente - la categoria degli immigrati.

Limiti di familiarità del corpo docente con la digitalizzazione

Sono note le critiche e i problemi incontrati da tanti docenti nell'utilizzo di questa modalità (evidenziando forti limiti di familiarità con la digitalizzazione), come pure le espressioni - e gli atti di palese protesta - di studenti contro l'interruzione delle lezioni in presenza. L'elemento che ha fatto impattare negativamente la DaD, sta probabilmente nella dimensione di eccezionalità che ha caratterizzato il suo utilizzo, come soluzione unica e forzata in un contesto in gran parte impreparato a gestirlo. D'altra parte, le esperienze effettuate in questi mesi hanno mostrato che la DaD non è la semplice trasposizione attraverso il mezzo informatico, della Didattica in presenza.

In termini assoluti l'apprendimento in linea (e-learning) non può considerarsi sostitutivo di una relazione formativa in aula, dove la comunicazione si avvale di tanti elementi, dallo spazio condiviso fisicamente all'immediatezza del rapporto, alla possibilità per il docente di modificare/correggere la sua esposizione grazie alle reazioni dirette che riceve dagli studenti, anche dai gesti e dalle loro espressioni, e a tutti gli aspetti della prossemica.

Valore della DaD come integrazione alla didattica tradizionale

Intesa invece come supporto, la DaD, nella scuola pubblica, può avere certamente una grande valenza di complementarità, di corredo e valorizzazione della didattica tradizionale. Intanto consente di superare il vincolo spazio-temporale imposto dall'oggettivo svolgimento della lezione in presenza: il materiale caricato, i video, i documenti utilizzati e condivisi nell'incontro online, conservano la loro valenza e la possibilità di tornare sull'argomento non solo per chi non ha potuto partecipare, ma anche per chi in fase successiva voglia attingere nuovamente a questa fonte. In breve, la possibilità che i contenuti siano disponibili

e fruibili nei luoghi e nei momenti scelti dagli utenti, rappresenta un indiscutibile vantaggio. Ma ugualmente interessante è che per questa via possano aprirsi spazi di dialogo e collaborazione tra alunni e insegnanti, prefigurando forme anche di apprendimento personalizzato. Lo strumento utilizzato ha il suo rilievo, non tanto rispetto al dialogo e alla comunicazione generale, quanto relativamente al numero dei partecipanti e soprattutto alla possibilità di condividere in diretta il materiale; cosa consentita da alcune piattaforme che su computer danno ampi spazi di manovra. Dunque, non è sulla valenza in termini assoluti della DaD, che si va focalizzando la discussione, bensì sul ruolo che può assumere non in termini sostitutivi della didattica tradizionale, ma piuttosto di supporto o integrazione di quest'ultima.

L'impatto del nuovo corso nella scuola della CDS

La dimensione di emergenza e per certi versi di improvvisazione che ha caratterizzato l'uso della DaD nelle scuole pubbliche, non è stata estranea all'applicazione e alle esperienze vissute in una realtà come quella del volontariato, e nella fattispecie, della CDS. Probabilmente la relativa maggiore flessibilità e adattamento da parte dei volontari-insegnanti, ha consentito un più rapido riciclarsi degli stessi nella nuova modalità, malgrado talune esplicite difficoltà nel destreggiarsi con le applicazioni dello smartphone. Va detto però che ci sono stati limitati casi di volontari - anche particolarmente attivi nelle lezioni in presenza - che non se la sono sentita, almeno nella prima fase, di misurarsi con il sistema a distanza.

Il difficile superamento del concetto di scuola di bassa soglia

La versatilità mostrata da buona parte degli insegnanti ha però dovuto superare in qualche misura l'idealizzazione della *scuola di bassa soglia* e di *massima accessibilità*, che caratterizza da sempre la scuola della CDS, dove il rapporto diretto volontari-studenti e la condivisione anche fisica degli spazi, configura una dimensione di interazione di grande valore sociale e culturale. Sostituire tutto questo, o meglio farlo rifluire nella DaD, è operazione nella quale si è speso - e continua a spendersi - l'impegno di tutti, in una ricerca destinata a proseguire nei mesi futuri.

Anche se la reattività della scuola della CDS di fronte all'emergenza è stata apprezzabile, per proseguire nella sua missione di inte(g)razione linguistica finalizzata all'inserimento sociale, non c'è dubbio che questo nuovo corso ha stravolto quella che era una consolidata modalità di intervento dell'associazione. Al già citato approccio basato sulla bassa soglia, va aggiunta l'articolazione di massima flessibilità su giorni e orari, nonché la frequenza libera; quindi il corredo di didattica interattiva mirata su argomenti

motivanti, di concreta finalizzazione, estesa alla comprensione di codici etici e comportamentali, di stimolo all'interazione, pensata e proposta per fornire strumenti di tutela dei propri diritti; senza tralasciare tutte le azioni interculturali intrecciate al percorso didattico, mirate a favorire anche il recupero identitario.

L'intera gestione del gruppo Scuola di italiano, ha viaggiato per anni su sentieri sicuri, consolidati, dove ogni atto veniva tragguardato alle finalità ultime di questa *mission*: i progetti, i programmi, le sperimentazioni, i rapporti esterni istituzionali, col mondo dell'istruzione e con quello del Terzo Settore, le riunioni del lunedì dei volontari, il confronto reiterato con esperti del fenomeno migratorio, la formazione continua, la promozione ragionata delle attività interculturali. Senza contare l'aver basato la didattica sui punti fermi dell'approccio comunicativo, che di per sé consente di spaziare su una gamma di tecniche che lasciano margini all'inventiva, alla sperimentazione: tecniche analizzate nei processi formativi e affinate in modo ricorrente nelle pratiche.

**Trascurato il
circuito di
formazione
informale del
volontariato**

Tutto questo, con la pandemia e i suoi effetti - chiusura della scuola, stop alle azioni interculturali, fine dell'interazione con il territorio - si è sostanzialmente fermato. E nel processo di adattamento alla nuova dimensione e alle nuove modalità, va detto che nessuna sponda, nessun riferimento è stato offerto da parte governativa o ministeriale: se è vero che i CPIA sono stati trascurati nelle circolari e nelle disposizioni, meno che mai è uscito qualcosa che in qualche misura considerasse le scuole del volontariato e il loro ruolo sul territorio (dove le statistiche ci dicono da anni, in realtà come il Lazio, che la funzione svolta è addirittura preponderante).

Né il cosiddetto Terzo Settore ha mostrato capacità di assumere, al suo interno, un ruolo sia pur minimo di riferimento per le tante associazioni che operano nel sociale, dove ciascuno di per sé è corso ai ripari. Malgrado questo, la reazione nell'emergenza, per quanto realizzato nella CDS e quanto se ne sa di altre associazioni di volontariato aderenti alla rete Scuolemigranti, è stata complessivamente positiva e tutto sommato anche tempestiva (l'incertezza non è andata oltre una quindicina di giorni).

**Mantenimento del
ruolo della scuola
come punto di
riferimento**

La sperimentazione della DaD, nei suoi molteplici aspetti, ha viaggiato in parallelo con verifiche organizzative di vario genere, anche e soprattutto nei confronti delle volontarie e dei volontari, in termini di disponibilità a misurarsi con mezzi, modalità e logiche del tutto nuovi. Ha prevalso la volontà di riprendere e mantenere in ogni forma il contatto con gli studenti, di dare un segno di continuità, di confermare - sia pure in una dimensione

notevolmente più ristretta - la funzione della scuola come riferimento, punto d'appoggio, sostegno.

Tutti gli sforzi si sono concentrati sulla ripresa dei contatti, sulla riproduzione in qualche modo di una dimensione di vicinanza, sul ripristino dei collegamenti interrotti. Questo può essere andato, in qualche caso, a scapito dell'ortodossia nelle tecniche didattiche: è possibile, ma in questa prima fase era da reputarsi secondario. In una situazione emergenziale, si fa quello che si riesce a fare e si scelgono inevitabilmente delle priorità.

Valutazioni di prospettiva Diversa è la situazione attuale, a un anno dalla chiusura della scuola e dall'avvio di questa esperienza di DaD, dove si impongono valutazioni realistiche di prospettiva, ed è necessario pianificare l'azione della scuola - e la sua qualità - adottando la logica, le scelte e gli strumenti più opportuni.

Al momento è difficile prevedere se dopo l'estate di questo 2021 sarà possibile ripristinare la situazione pre-Covid, anche considerando la diffusione graduale delle vaccinazioni, compresa quella finora da pochi considerata che riguarda i migranti irregolari. In sostanza non è per nulla certo che a settembre la scuola di italiano della CDS potrà tornare agli affollamenti nelle tre aule della sede di Via Giolitti, né è facile riciclarsi in un'ipotesi - finora neanche presa in considerazione - di classi fisse (ovviamente ridotte di numero): troppo forte - e interiorizzata - in tutto il gruppo dei volontari/insegnanti, è la scelta storica della frequenza libera, che agevola la partecipazione dei migranti adulti, e che è poi alla base del successo della scuola. In ogni caso ancora per alcuni mesi si proseguirà con la didattica a distanza.

Nuove opportunità emerse dall'esperienza L'esperienza vissuta, peraltro tutt'ora in corso, ha comunque fatto maturare la consapevolezza che la DaD, con tutte le sue limitazioni (ancora più evidenti per una scuola come quella della CDS), offre però opportunità interessanti, da armonizzare in prospettiva con le tecniche e le modalità in presenza consolidate.

Si sa ad esempio che quella delle badanti, nel più generale quadro dei lavori di cura, sia tra le attività più onerose anche psicologicamente: da tempo sulla stampa si discute della cosiddetta "sindrome italiana" che affligge le badanti, soprattutto dell'est, che vengono a lavorare nel nostro paese: sono spesso abbandonate da sole in una casa con anziani non autosufficienti e con disturbi mentali; vivono in totale isolamento (spesso peraltro impiegate a nero), e accusano forme di alienazione depressiva che resta anche quando, dopo 10-15 anni, rientrano nei paesi d'origine. Ecco, in casi come questi, per persone che hanno pochissimo tempo libero a disposizione e un gran bisogno di uscire dall'isolamento, la DaD

può risultare non solo l'unica modalità utilizzabile, ma anche il mezzo per aprirsi a contatti esterni, per ampliare la sfera relazionale, anche stabilire amicizie con lavoratrici nella stessa condizione.

Nel gruppo scuola della CDS si sta pertanto ragionando in termini di mantenimento della DaD come modalità integrativa, anche quando la scuola potrà riaprire alle lezioni in presenza e funzionare a pieno regime, per persone in condizioni di isolamento o comunque impossibilitate a raggiungere la scuola. Un gruppo di insegnanti che ha acquisito le competenze necessarie, potrà dedicarsi alle lezioni in DaD quantomeno in parallelo con quelle in presenza.

Il periodo che ci separa dall'agognata riapertura, servirà per affinare le tecniche e ampliare la gamma di opportunità ai fini di un miglioramento di efficacia, ma anche per una riconsiderazione complessiva del rapporto della scuola con i suoi utenti e il territorio. Le esperienze vissute in questo difficile ultimo anno, dove l'emergenza per certi versi ha finito per diventare strutturale, hanno portato tutti gli operatori del mondo dell'istruzione ad una visione molto più realistica della realtà sociale e delle sue articolazioni.

Il gruppo dei volontari della scuola di italiano della CDS non a caso ha aperto delle riflessioni su quanto è avvenuto, e la consapevolezza delle limitazioni di alcune modalità non hanno impedito l'avvio di ragionamenti sulla valorizzazione in prospettiva di alcuni aspetti sorprendenti, emersi nelle esperienze di questi mesi.

Aprile 2021

Bibliografia:

- 1) Osservatorio romano sulle migrazioni – XV Rapporto – IDOS giugno 2020
- 2) Dossier statistico immigrazione 2020 - IDOS
- 3) Rapporto annuale sull'economia dell'immigrazione – Fondazione Moressa – Il Mulino 2019
- 4) Rapporto d'attività Scuola d'italiano CDS 2018-2019
- 5) Allegato statistico al Rapporto d'attività
- 6) Linee Guida MPI su Didattica integrata – agosto 2020
https://www.MPI.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+ +Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f?t=1596813131027
- 7) MPI: ambiente di lavoro per DaD – applicazioni e piattaforme
<https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza.html>
- 8) Protocolli Sperimentali DaD 2020 (IC4 Modena, IC Neruda, IC Iseo)
- 9) MPI: Esperienze DaD:
https://www.istruzione.it/coronavirus/allegati/esperienze_didattica-a-distanza.pdf
- 10) Programma formativo DaD rete Scuolemigranti <http://www.scuolemigranti.org/l2-online/>
- 11) Esperienze DaD: <https://madrugada.blogs.com/il-mio-blog/2020/08/esperienza-di-didattica-a-distanza.html>
- 12) Cedis, indicazioni per materiali didattici DaD
<https://www.cedisroma.it/it/didattica-a-distanza-materiali-e-info/>
- 13) Esercizi online di lingua italiana - <https://rossanaweb.altervista.org/blog/area-studenti/esercizi-online/esercizi-online-di-italiano/>
- 14) Rai – Impariamo l'italiano <http://www.italiano.rai.it/>
- 15) <https://www.orizzontescuola.it/didattica-a-distanza-strategie-e-limiti/>
- 16) Didattica a distanza: come rimodulare la progettazione delle attività didattiche -
<https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=126057>
- 17) <https://www.tecnicadellascuola.it/didattica-a-distanza-la-mia-esperienza-personale>
- 18) Istruzione a distanza
http://web.tiscali.it/td_e_formazione/cap5%20istruzione%20a%20distanza.htm
- 19) <https://www.orizzontescuola.it/didattica-a-distanza-le-migliori-metodologie-con-link-a-risorse-per-farla-al-meglio/>
- 20) Corso di italiano online: https://www.educazioneadulti.brescia.it/corsi/ita_fam.asp
- 21) Eserciziario https://www.italianolingua2.it/index_https.htm
- 22) Eserciziario Grammatica italiana - <http://esercizi.clessidra.eu/>
- 23) Materiale didattico <https://integriamoci.wordpress.com/2010/11/30/materiale-didattico-per-principianti/>
- 24) <https://ilmanifesto.it/volontariato-a-roma-senza-tetto-ne-scuola/>
- 25) <https://storieinmovimento.org/2020/08/27/italiano-lingua-seconda-scuolemigranti/>