

BUONE PRASSI – GOOD PRACTICES

QUESTIONI METODOLOGICHE E ANALISI DI CONTESTO NELLO SVILUPPO DI RISORSE EDUCATIVE APERTE PER I RIFUGUATI di Gabriella Agrusti, Valeria Damiani, Vincenzo Schirripa¹

Il progetto di ricerca Advenus – *Developing Online Resources for Adult Refugees* ha coinvolto ricercatori di quattro Paesi europei, utenti e operatori dei servizi di accoglienza nella messa a punto di strumenti didattici per rifugiati e richiedenti asilo. L'articolo presenta alcuni elementi di riflessione emersi dal versante italiano dell'esperienza. In particolare approfondisce il coinvolgimento degli operatori nei settori dell'accoglienza, attraverso un'analisi del contesto della storia recente delle professioni sociali e della ricezione dei fenomeni migratori, e le implicazioni metodologiche scaturite dalle prove sul campo dei materiali didattici prodotti. La sezione finale presenta gli sviluppi di ricerca del progetto che, a partire dall'esperienza maturata nello studio già condotto, ha lo scopo di continuare a sviluppare le conoscenze linguistiche e le abilità informatiche di rifugiati e richiedenti asilo per favorire la loro inclusione nei Paesi ospitanti.

The research project Advenus – *Developing Online Resources for Adult Refugees* involved researchers from four European countries, reception service users and providers in the development of e-learning courses for refugees and asylum seekers. The article presents an analysis of some elements emerged from the research conducted in Italy. In detail, it shows the involvement of reception service providers through the recent history of social professions

¹ Gabriella Agrusti, è autrice dei paragrafi 1 e 2; Valeria Damiani è autrice del paragrafo 4 e Vincenzo Schirripa è autore del paragrafo 3. Tutti gli autori hanno contribuito alla stesura del paragrafo 5.

and a brief analysis of migrants' reception, and the implications arisen during the field trials of the courses. In the last section, from the experience gained in *Advenus* this contribution presents future research developments, whose aim is the improvement of refugees' and asylum seekers' language knowledge and e-skills abilities to foster their inclusion in the hosting countries.

1. Introduzione

I numeri collegati alla cosiddetta crisi dei rifugiati potrebbero convincere che l'Europa stia effettivamente fronteggiando una delle più significative migrazioni degli ultimi secoli. In realtà, studi diacronici approfonditi sulle modalità e sulle cause di tali movimenti hanno dimostrato come si tratti di flussi limitati nel tempo e nello spazio, e come ciò sia vero non solo oggi ma lo sia stato anche in un passato remoto – quando i confini non erano sottoposti ad alcuna forma di controllo (Sassen, 1999). La retorica sulla migrazione che sostiene l'immaginario dell'invasione indiscriminata poggia su numeri che, se ben considerati, porterebbero ad altre conclusioni: se è vero che tra il 2015 e il 2016 sono state effettuate oltre un milione di richieste d'asilo a Paesi europei (Eurostat, 2017), è anche vero che questo numero può essere percepito in modo differente se considerato rispetto agli oltre 500 milioni di abitanti presenti nei Paesi dell'Unione Europea².

In Paesi come l'Italia, gli arrivi dal Mediterraneo contribuiscono a rinforzare la dicotomia tra inclusione ed esclusione, l'una centrata sull'imperativo democratico di accogliere persone che fuggono da scenari di guerra, malattia e povertà e l'altra focalizzata sull'ergere barriere che controllino gli sbarchi e riducano i fondi per fronteggiare l'emergenza. Considerando invece i flussi migratori su un livello più ampio, si vede come le due più frequenti cause di movimenti forzati delle popolazioni siano i conflitti "violenti" (Sassen, 2016) e le persecuzioni religiose. I rifugiati, per molto

² Cfr. https://europa.eu/european-union/about-eu/figures/living_en [30 maggio 2017].

tempo considerati come migranti coatti (Sassen, 1999), sono invece di recente sempre più ritenuti persone in cerca di migliori condizioni di vita in Paesi più ricchi e più stabili dal punto di vista politico e sociale. Queste due opposte chiavi interpretative contribuiscono allo sviluppo di una sorta di “panico morale” nelle società benestanti (Bauman, 2016). Purtroppo, tali approcci, spesso paradigmatici, hanno una forte incidenza sulla percezione del fenomeno, tale da ostacolare una più approfondita comprensione, oltre che l’attuazione di azioni efficaci. Le banalizzazioni generalizzanti, derivanti talora anche da usi distorti dei mezzi di comunicazione, tendono a oscurare le attività dirette all’inclusione, mentre sarebbe indispensabile effettuare analisi dettagliate dei gruppi in arrivo, in ragione del fatto non vi è un solo “tipo” di rifugiato in Europa.

L’articolo presenta dapprima le principali coordinate del progetto di ricerca europeo Advenus – *Developing Online Resources for Adult Refugees*³, delineando successivamente in particolare il contributo scaturito dalla collaborazione di alcuni animatori dei servizi per migranti sul territorio italiano e offrendo da ultimo un’analisi metodologica dei punti di forza e delle criticità riscontrate durante le prove sul campo dei corsi condotti al Centro Astalli di Roma e nei centri Sprar in diverse regioni.

2. Il progetto Advenus

La finalità del progetto Advenus era quella di migliorare e ampliare l’offerta di risorse e-learning per giovani adulti rifugiati e per gli educatori e gli operatori che si relazionano con loro in Europa. Troppo spesso i materiali didattici proposti ai rifugiati non riescono a tenere conto della considerevole varietà culturale di partenza dei fruitori, e neppure di quella dei diversi Paesi europei accoglienti: a partire da questa premessa, il consorzio internazionale Adve-

³ Il progetto è stato finanziato con il supporto della Commissione Europea (Ref. No. 2016-1-NO01-KA204-022090). I contenuti del presente contributo sono di responsabilità esclusiva degli autori pertanto la Commissione non è responsabile di alcun uso che possa essere fatto di informazioni ivi contenute.

nus, composto, oltre che dall'Italia (LUMSA Università), dall'Università di Porto (Portogallo) e dal Community Development Institute (Macedonia), e coordinato dall'Inland Norway University (Norvegia), ha sviluppato nell'arco di un anno un percorso di taratura di materiali didattici e proposte online finalizzati alla ricostruzione delle competenze alfabetiche di base (*literacy*) nella lingua del Paese accogliente (italiano, norvegese, portoghese, serbo e inglese), di alfabetizzazione matematica (*numeracy*) e di *problem solving* in contesti digitali. Sono stati resi disponibili, gratuitamente in rete, cinque corsi e-learning⁴ in cinque lingue diverse (Tabella 1), i cui elementi principali facessero diretto riferimento alla quotidianità oppure potessero essere facilmente spendibili per favorire la ricerca di un lavoro.

Tabella 1 – I corsi Advenus

Paese	Corso	Ambito
Italia	01 – Come scrivere un curriculum	<i>Literacy</i> e comprensione della lettura
	02 – Basta chiedere!	
	L'uso di internet per trovare un lavoro e per imparare	
Norvegia	03 – Economia domestica	<i>Numeracy</i>
Portogallo	04 – Salviamo il mondo a partire dal vicinato	Comprensione della lettura e problem solving
	05 – Mangiamo!	

I corsi di Advenus propongono una struttura ricorrente indipendentemente dall'ambito considerato: un breve video introduttivo-motivazionale, un insieme di quattro o più temi relativi all'argomento generale del corso e accompagnati da una o più attività, ossia esercizi in diversi formati (scelta multipla, corrispondenze, ordinamento, *cloze*). Alcune attività richiedono al discente di cercare informazioni su Internet in una finestra del browser separata. Le correzioni sono automatizzate e fornite in tempo reale, in modo da consentire una progressione continua del discente in corso. I corsi sono stati proposti a 267 adulti rifugiati o richiedenti asilo di 35 nazionalità diverse in Norvegia, Italia, Portogallo e nella

⁴ I corsi prodotti dalla LUMSA sono consultabili alla pagina: <http://edu.advenus.net/course/index.php?categoryid=8> previa registrazione sul sito.

Ex Repubblica Yugoslava di Macedonia (FYROM), nelle lingue dei Paesi accoglienti oppure in inglese.

Nel paragrafo che segue viene presentato il contesto italiano, con particolare riferimento all'apporto degli educatori e degli operatori dei servizi che hanno collaborato al progetto: l'intento è mettere in luce i processi di mediazione culturale in senso ampio che la seconda accoglienza sta contribuendo a catalizzare. Il progetto *A-venus* ha rappresentato un'occasione per entrare in contatto con un ambito di lavoro educativo e sociale animato da fermenti inediti e vivaci, ponendo ancora una volta il tema di una collaborazione possibile e feconda fra ricercatori e operatori sul campo.

3. Il contesto dell'intervento

Per la messa a punto dei corsi l'unità di ricerca ha attivato alcuni contatti con servizi specializzati nell'accoglienza di richiedenti asilo e rifugiati. Grazie alla loro collaborazione è stato possibile raccogliere, fra gli utenti e fra gli operatori, feedback utili a calibrare forme e contenuti delle unità presenti sulla piattaforma⁵. L'adesione di diversi centri ha poi consentito, nella fase più avanzata del lavoro, di organizzare i *trial* su più sedi contemporaneamente⁶. Alle informazioni raccolte attraverso gli strumenti di misurazione della piattaforma è stato possibile aggiungere, integrando dati qualitativi e quantitativi, i risultati delle osservazioni degli operatori che hanno somministrato le unità di lavoro e si sono serviti

⁵ Su questa fase del lavoro è stato determinante l'apporto della scuola di italiano per migranti del Centro Astalli, Roma. Si ringrazia la responsabile dei corsi di italiano, Cecilia De Chiara.

⁶ Si ringraziano Michela Alampi e Luigi De Filippis – progetti Sprar di Campo Calabro, Lagandi e Sant'Alessio (Rc): associazione Coopisa –; Francesco Moletti, Giuliana Sanò, Isidora Scaglione – progetti Sprar di Messina: cooperativa Pro-Alter 2000 e Arci di Messina –; Davide Grilletto e Chiara Tommasello – progetto Sprar di Villa San Giovanni (Rc): Arci di Reggio Calabria –; Elisa Di-benedetto, Antonio Gambuzza e Rossana Russo – progetti Sprar di Caltagirone, Mineo, Mirabella Imbaccari, Raddusa, San Cono, Vizzini (Ct): cooperativa San Francesco.

di apposite griglie di osservazione. Questa attività ha richiesto un buon numero di riunioni organizzative e procedure rigorose, nei tempi e nelle modalità di somministrazione, alle quali gli operatori hanno aderito con molta disponibilità e interesse. Alcuni di loro sono stati inoltre coinvolti nel *webinar* per operatori che si è tenuto il 26 maggio 2017 ed è tuttora in rete, fruibile gratuitamente (A-dvenus, 2017).

Cercheremo ora di descrivere alcune caratteristiche del quadro in cui operano gli attori coinvolti nella fase della validazione. Si tratta di enti gestori che afferiscono al Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati (Sprar) istituito dalla legge 189 del 2002 (c.d. “Bossi-Fini”). Il sistema coordina l’azione del Ministero dell’interno e degli enti locali che, con l’apporto di soggetti del terzo settore (gli enti gestori), progettano ed erogano servizi di accoglienza sul loro territorio. La capienza dell’intera rete è aumentata rapidamente nel corso di pochi anni, mentre il numero di comuni coinvolti è salito oltre quota 1.000 (Sprar, 2017).

Se Sprar è l’acronimo che indica tutto il sistema, è invalso l’uso di attribuire questa denominazione ad alcuni dei suoi singoli nodi (progetti Sprar) aventi peculiari caratteristiche: uno Sprar, in quest’accezione più comune, è generalmente un centro di seconda accoglienza organizzato secondo il principio della diffusione sul territorio e della responsabilizzazione degli enti e delle comunità locali.

L’ambito in cui l’apporto degli enti gestori ha dato luogo alla sperimentazione di soluzioni più sostenibili e congruenti con la loro *mission* è in effetti la cosiddetta “seconda accoglienza”. La prima accoglienza, infatti, implica il trattenimento temporaneo in strutture che difficilmente possono affrancarsi da logiche restrittive (Quarta, 2006), anche per il sovraffollamento, il protrarsi dei tempi di attesa e la lentezza del turn over (Ministero dell’interno, 2016). Approdare alla seconda accoglienza, capienza del sistema permettendo, implica per il richiedente asilo la dislocazione in unità abitative più contenute, a volte appartamenti che consentono forme di autogestione, in ogni caso soluzioni pensate per favorire l’interazione con il territorio e una graduale emancipazione

dall'accudimento del sistema (Mannocchi, 2012). Il modello adottato richiama pratiche già sperimentate a livello locale: il caso di Riace (Elia, 2014; Ricca, 2010; Sasso, 2012), comune del basso Jonio calabrese, e altre esperienze precedenti e successive (Cavazzani, 2005; Teti, 2004, pp. 474-484) hanno mostrato quali vantaggi soprattutto i piccoli centri possano trarre dall'afflusso delle risorse destinate all'accoglienza, a fronte del basso impatto garantito dai numeri ridotti.

I servizi per richiedenti asilo e rifugiati sono un ambito molto rappresentativo dell'evoluzione delle professioni educative e sociali in questi ultimi anni (Tarsia, 2015). Si tratta di un campo d'esperienza piuttosto significativo da un punto di vista generazionale: sebbene abbia coinvolto fasce d'età diverse, così come eterogenei sono i profili professionali e i percorsi pregressi degli operatori, il lavoro con i migranti rappresenta un canale d'investimento di particolare rilevanza per i nati fra gli anni Ottanta e Novanta che si sono affacciati all'impegno sociale e alle professioni d'aiuto nei Dieci di questo secolo. Se dovessimo confrontarla con altre stagioni della storia dell'intervento educativo e sociale, vengono in mente quelle nelle quali si sono addensate le forme tardo novecentesche del volontariato e poi del cosiddetto terzo settore: ad esempio l'impegno degli studenti, a margine e in seguito al Sessantotto, nei centri rurali, nei doposcuola di borgata e nelle mense popolari; oppure l'evoluzione delle forme residenziali e comunitarie sorte attorno alla deistituzionalizzazione delle cure psichiatriche o ad altre forme di disagio sociale (handicap, tossicodipendenze, minori a rischio) o per la sperimentazione di stili di vita alternativi. È una storia in parte ancora da scrivere (De Maria, 2015; Marcon, 2004; Marelli, 2011) e si intreccia con fenomeni di segno diverso e contrastante. Da un lato la nascita di forme originali e creative di impegno sociale e il loro progressivo riconoscimento nell'ambito del sistema pubblico, dall'altro la ritirata del welfare e la liberalizzazione dei servizi (Caselli, 2016); da un lato la messa a punto di profili professionali nati dall'impegno politico e sociale di base, dall'altro un deterioramento della qualità contrattuale dei rapporti di lavoro che ha avuto ripercussioni nelle prospettive sociopolitiche così

come nella qualità delle pratiche e delle relazioni con i committenti, l'utenza, il tessuto civile (Marcon, 2015; Moro, 2013).

Il lavoro educativo e sociale con i migranti che sta prendendo forma negli Sprar si trova alla confluenza di questi processi ambivalenti. Il coinvolgimento di tante energie è in parte frutto di una riallocazione di risorse, il che si comprende meglio se si tiene conto di una stagione ormai quasi trentennale di adattamento, da parte di tutti gli attori delle politiche sociali, alla necessità di riformulare continuamente i propri orientamenti operativi seguendo flussi di investimenti pubblici piuttosto volatili. La destinazione di fondi a servizi per gestire l'afflusso dei profughi, fornendo ossigeno a un settore in affanno per la contrazione della spesa sociale, ha probabilmente determinato una riconversione, che andrebbe indagata, di strutture e risorse immateriali, come le competenze progettuali per intercettare i fondi e quelle organizzative per gestirli.

Negli Sprar convergono addetti dai profili eterogenei combinati, più che secondo linee guida del Servizio centrale, secondo i diversi progetti locali. Si incontrano operatori alla prima esperienza o reduci da altre stagioni di lavoro sociale. I loro studi sono psicologici, pedagogici, sociologici e antropologici ma anche medici, giuridici e umanistici. Si ritrovano in forme eterogenee anche figure più tradizionali e consolidate, come l'assistente sociale che possiamo incontrare in veste di dipendente dell'ente pubblico oppure di lavoratore autonomo o parasubordinato reclutato ad hoc dal gestore. Ci sono giovani dei piccoli centri in cui si svolge l'accoglienza diffusa, a volte con una recente esperienza universitaria e poco volontariato alle spalle, che contribuiscono al radicamento del progetto in quella specifica porzione di territorio. In veste di mediatori possiamo trovare migranti giunti attraverso traiettorie altre rispetto alle rotte dei profughi, oppure rifugiati coinvolti in una carriera interna da beneficiari a operatori, come a volte accade in servizi di questo tipo. Alla diversità di esperienze e retroterra culturale si aggiunge una definizione dei ruoli che può essere più netta o più sfumata; le situazioni da fronteggiare sono poco routinarie, e questo contribuisce a lasciare ampi spazi di discrezionalità agli operatori (Barberis & Boccagni, 2014). Nonostante le sue rigidità, il sistema si trova a

dover generare sul campo un sapere professionale adatto alla complessità del settore d'intervento.

Non è semplice mettere a fuoco la relazione fra sapere professionale, motivazioni ideali e contraddizioni di un sistema che per sua natura mette insieme aiuto e controllo e contribuisce a dar corpo a politiche pubbliche fondate sulla "esternalizzazione" del fenomeno migratorio (Rinelli, 2016). Gli ultimi anni hanno visto ottenere pubblica legittimazione atteggiamenti sempre più aspri di rifiuto, non senza ricadute giuridiche e istituzionali (Bartoli, 2012; Calloni, Marras & Serughetti, 2012). L'ostilità crescente nei confronti dei rifugiati dei mass media e dell'opinione pubblica si distribuisce socialmente secondo dinamiche sempre meno prevedibili (Besozzi, Colombo, Lanzetti, Santagati & Tacchi, 2013; Dal Lago, 2010; Faso, 2015) e si è recentemente estesa, seppur ancora genericamente, a coloro che lavorano nell'accoglienza. Nell'esperienza a volte gratificante, spesso frustrante della relazione d'aiuto anche gli operatori vedono messa alla prova le premesse solidaristiche della propria scelta lavorativa: si aggiunge così ai compiti dell'operatore un ulteriore livello di mediazione che chiama in causa la capacità dei gruppi di lavoro di formarsi in situazione rielaborando riflessivamente la propria sensibilità interculturale (Bennett, 2015; Damini & Surian, 2012).

La motivazione ideale e il senso d'appartenenza sono le prime risorse cui essi possono attingere per ricomporre questi contrasti. Sentirsi in una posizione minoritaria può corroborare più che indebolire le componenti etiche e politiche della scelta di chi lavora "con i migranti" o "dalla loro parte". D'altra parte questa spinta all'adattamento si orienta in diverse direzioni: può sostenere gli operatori nel fronteggiare le difficoltà intrinseche nel lavoro sociale con i migranti, cercando soluzioni creative e spiragli di ragionevolezza nelle irrazionalità del sistema. Può indurli altresì ad accettare condizioni difficili per operare, scarso riconoscimento, rapporti di lavoro iniqui, rischi di isolamento nella propria missione (Rastello, 2015). Il fatto che essi vivano la propria scelta di campo come resistenza culturale e testimonianza civile è in ogni caso un tassello centrale per interpretarne l'operato.

Accanto al versante professionale dell'accoglienza, un mondo complesso in seno al quale stanno convergendo processi di lungo periodo e nuovi fenomeni in fase di incubazione, dimostra molta vitalità l'apporto del volontariato sociale e culturale diffuso. Non si contano le iniziative sorte lungo la penisola, a volte all'incrocio fra percorsi di impegno politico, sociale, religioso che hanno una storia lunga e significativa (Franzoni, 2014). Sono contesti che attraggono, con diverse modalità di coinvolgimento, attivisti o sostenitori che sono intellettuali o intellettuali in formazione. Questa circostanza ha favorito l'emergere di una letteratura giornalistica e saggistica molto ricca che, sia quando ha inteso tracciare scenari più ampi (Leogrande, 2015; Liberti, 2011; Rastello, 2010) sia quando ha denunciato aspetti più specifici, ad esempio la condizione lavorativa dei migranti (Brigate di solidarietà attiva, Nigro, Perrotta, Sacchetto & Sagnet, 2012; Omizzolo, 2016; Omizzolo & Sodano, 2015), ha potuto avvantaggiarsi di esperienze dirette e non estemporanee dei suoi autori, comunque essi abbiano inteso formalizzare la loro partecipazione al contesto osservato.

L'insegnamento dell'italiano è un segmento che coinvolge diversi versanti di questo mondo: quello professionale e quello volontario, i luoghi più vicini e quelli più distanti dai percorsi istituzionali di accoglienza, l'approccio degli operatori sociali e quello degli educatori e insegnanti, che non avrebbero forse potuto trovare miglior terreno di convergenza. Attorno all'esigenza di condividere un momento di appropriazione della lingua con persone cui riconoscere una storia e una soggettività, si è attivato un ricco filone di pensiero e pratiche. Nella riflessione degli insegnanti e degli operatori riecheggiano, dichiarate o meno, suggestioni, prospettive e approcci metodologici che ibridano il meglio di una densa tradizione novecentesca, da Montessori a Freinet, da Lewin a Rogers, da Milani a Dolci a Freire: ci sarebbe qui da citare tutta una pubblicistica di documentazione didattica, prevalentemente letteratura grigia. Come da tradizione, la sperimentazione di percorsi innovativi può prendere le mosse dalla denuncia di quello che manca, sia in termini di investimento nell'istruzione linguistica degli immigrati (Farinelli & Pettenello, 2011), sia di carenze della scuola in ambito

interculturale, che si presterebbero ad analisi di lungo periodo (Bussotti, 2017). D'altra parte proprio le scuole sono state la prima frontiera investita da compiti di integrazione linguistica e culturale (Colombo & Santagati, 2014; Favaro, 2014) e proprio dalla collaborazione fra istituzioni scolastiche (oppure singoli insegnanti) e altri soggetti sono sorte esperienze fra le più significative di questi anni.

Le scuole di italiano per migranti sono state in questi ultimi anni un crocevia di contaminazioni, intrecci biografici e sperimentazioni didattiche e sociali. Alcune sono state oggetto di ricognizioni (Catarci, Fiorucci & Trulli, 2014; Centro servizi per il volontariato del Lazio [Cesv], 2013); altre si sono dimostrate più propense a raccontarsi da sé, comunicando con autonomia e originalità, a un uditorio relativamente ampio, la propria storia e la propria pedagogia (Affinati & Lenzi, 2011 2015; Biadene, Carsetti, Segre, Triulzi & Yimer, 2009). Ve ne sono molte altre meno collegate fra di loro e meno presenti alla pubblica attenzione.

Temi comuni del loro lavoro e della loro autorappresentazione sono la presa di parola, l'appropriazione della lingua e la riformulazione delle storie personali. Ripercorrere i percorsi migratori può costituire strumento per la rielaborazione dei traumi, l'emersione dalla condizione di vittima (Beneduce, 2010; Giglioli, 2014; Leogrande, 2015), la relazione con gli altri in una prospettiva di mutuo apprendimento (D'Ignazi, 2008; Demetrio & Favaro, 1992; Gatta, 2012; Massa, Mottana, Rezzara, Riva & Salomone, 1994; Rotondo, 2016). Sulla necessità etico politica e metodologica di dare ascolto alle voci dei migranti riconoscendone la competenza sulle storie che li riguardano continuano a fiorire raccolte di storie di vita e lavori autobiografici con la confluenza di percorsi di ricerca diversi (Loiodice & Ulivieri, 2017) e con esiti editoriali eterogenei per intenzionalità e strumenti (Bartoli & Boaventura, 2010; Iarrera & Ceci, 2017; Mubiayi & Scego, 2007; Somay, 2017); un filone ultraventicinquennale di letteratura della migrazione sembra giunto a un livello di maturità tale da chiedere di essere valutato criticamente e non semplicemente accolto come testimonianza in una nicchia di mercato engagé (Mengozzi, 2013; Pezzarossa & Rossini, 2011); ini-

ziative come l'Archivio delle memorie migranti rispondono all'esigenza di assumere come responsabilità scientifica e politica quella di aver cura di questo patrimonio da interrogare nella sua complessità (Triulzi, 2012; 2014). Non è mancata, in seno a queste esperienze di impegno educativo e sociale, una pubblicistica didattica prevalentemente "grigia". Anche nel campo della narrativa e della letteratura per l'infanzia può darsi che il coinvolgimento di autori che conoscono direttamente il fenomeno possa superare approcci compassionevoli (atteggiamento speculare e convergente con le reazioni di rigetto) e stare più sobriamente al passo con la realtà (Bartoli & Scarabottolo, 2014). Il tema dei "nuovi italiani" contribuisce inoltre a porre in termini più avanzati temi di lungo periodo della storia nazionale, come la rimozione del passato coloniale italiano (Bianchi & Scego, 2014; Frosini & Timpano, 2016; Melandri, 2017).

4. Le prove sul campo delle unità didattiche: alcune considerazioni metodologiche

La realizzazione delle prove sul campo delle unità didattiche del progetto Advenus, all'interno degli specifici contesti descritti nel paragrafo precedente e attraverso il coinvolgimento diretto di operatori, educatori e rifugiati, ha sollevato diverse questioni di natura metodologica, su cui il gruppo di ricerca si è interrogato nella fase di preparazione ai *trial*.

La complessità della ricerca sociale che coinvolge rifugiati e richiedenti asilo è stata ampiamente analizzata nel dibattito accademico relativo ai cosiddetti *Refugee Studies* (Allotey & Manderson, 2003; Hynes 2003; Kabranian-Melkonian, 2015; Landau & Jacobsen, 2004; Leaning, 2001; Mackenzie, McDowell & Pittaway, 2007; Zwi et al., 2006). Questi studi hanno ripetutamente messo in evidenza come la stretta interconnessione tra metodi di ricerca e questioni di natura etica, presente in ogni indagine scientifica, sia amplificata dai contesti e dai vissuti personali di vulnerabilità dei richiedenti asilo e dei rifugiati e sollevi alcuni nodi problematici che

è necessario tenere in considerazione nelle fasi dell'impostazione della ricerca, della raccolta e dell'elaborazione dei dati.

Il primo elemento critico è rappresentato dalla definizione stessa del gruppo di riferimento. Mentre, in letteratura e nei documenti ufficiali delle Organizzazioni Non Governative, c'è ampio consenso sulla definizione di "richiedente asilo" e di "rifugiato", nel concreto la situazione appare più articolata. La categoria del richiedente asilo e del rifugiato comprende al suo interno, infatti, gruppi culturali eterogenei, provenienti da diverse aree del mondo. Questa eterogeneità rende complesso, per il ricercatore, impostare i contenuti della ricerca in modo che siano culturalmente appropriati, rilevanti e interpretabili nella stessa maniera dai diversi gruppi etnici coinvolti.

La maggior parte di queste persone che sono state costrette ad abbandonare il proprio Paese, inoltre, trascorrono diversi anni (almeno in Italia) in uno stato giuridico transitorio: da una condizione di illegalità passano alla formulazione della richiesta d'asilo, alla successiva accettazione della richiesta e al conseguente raggiungimento dello status di rifugiato oppure alla negazione di tale richiesta e all'avviamento delle procedure per l'espulsione (Bloch, 2007; Jordan & Duvell, 2002).

In aggiunta a ciò, le sistemazioni in alloggi spesso provvisori sollevano problemi relativi all'accesso al gruppo di riferimento, che si presenta in questo modo come *a constantly moving target* (Schmidt, 2007, p. 92).

Un altro elemento di criticità, una volta ottenuto l'accesso, è relativo alla creazione di un legame di fiducia con persone che si trovano in una posizione di fragilità, con vissuti traumatici alle spalle e con tutte le difficoltà legate all'inserimento in un nuovo Paese. Per queste ragioni, è plausibile che tali persone provino sentimenti di diffidenza nei confronti di chi non conoscono, abbiano sospetti sull'indipendenza della ricerca e su come saranno utilizzate le informazioni raccolte oppure, al contrario, nutrano aspettative irrealistiche sui benefici dello studio, immaginando che i ricercatori possano in qualche modo influire sulla loro condizione giuridica (Hynes, 2003).

L'instaurazione di un rapporto di fiducia è condizione indispensabile per poter condurre qualsiasi indagine ma, a maggior ra-

gione in questo campo di studi, riveste una posizione predominante perché consente di mitigare quegli elementi che possono distorcere il processo di ricerca. Il ruolo del gatekeeper, ovvero della figura che può garantire l'accesso in una determinata comunità, diventa quindi centrale non solo per poter materialmente condurre lo studio, entrando in contatto con le organizzazioni e i centri che lavorano con richiedenti asilo e rifugiati, ma anche per stabilire tale rapporto di fiducia con i soggetti coinvolti nella ricerca (Mackenzie et al., 2007).

Queste considerazioni preliminari di natura metodologica hanno guidato la fase dell'impostazione delle prove sul campo delle unità didattiche del progetto Advenus, la raccolta dei dati e la loro elaborazione⁷.

In relazione alle problematiche di accesso del gruppo di riferimento, si è stabilita una fruttuosa collaborazione con alcuni centri Sprar siciliani e calabresi e con il Centro Astalli per i rifugiati in Italia di Roma.

I responsabili dei corsi di formazione e di lingua italiana dei centri hanno rivestito un ruolo centrale sia dal punto di vista organizzativo, permettendo al gruppo di ricerca di entrare in contatto con i richiedenti asilo e i rifugiati che usufruivano dei servizi degli enti, sia dal punto di vista di adattamento degli obiettivi della ricerca alle esigenze dei soggetti coinvolti. Fondamentali per declinare i contenuti delle attività didattiche ai bisogni e agli eterogenei sistemi culturali di riferimento⁸ dei rifugiati e dei richiedenti asilo sono ri-

⁷ Le ulteriori implicazioni metodologiche relative alla conduzione di indagini in campi o in altri luoghi di raccolta degli sfollati, dei richiedenti asilo e dei rifugiati non sono risultate rilevanti per le prove sul campo del progetto, che si sono svolte in centri del Paese di arrivo dei migranti forzati (cfr. Dryden-Peterson, 2011).

⁸ Per superare le difficoltà dovute all'eterogeneità dei gruppi etnici accolti nei centri si è cercato di evitare di trattare temi particolarmente delicati e dibattuti (quali la religione o la parità di genere), che non sarebbe stato possibile affrontare attraverso delle unità didattiche online, incentrando l'interesse su temi potenzialmente utili per l'inserimento nel Paese ospitante, quali la ricerca di un lavoro. Le barriere culturali che il gruppo di ricerca ha affrontato, in questo caso, erano principalmente dovute alla difficoltà di comprensione della cultura occidentale del lavoro, che implicava concetti quali la puntualità, la presentazione di

sultate le informazioni di contesto fornite dai responsabili sulla provenienza e sui diversi percorsi educativi svolti nei rispettivi Paesi dagli adulti che frequentavano i centri.

I due *focus group*, condotti sia con gli educatori che con alcuni rifugiati, hanno contribuito a delineare un quadro il più possibile completo del *background* culturale e educativo di cui la ricerca doveva tenere conto nello sviluppare le unità didattiche per quel determinato gruppo di riferimento.

Molti elementi emersi da questo lavoro preliminare hanno evidenziato fattori ampiamente presenti nelle ricerche in questo campo: una forte eterogeneità culturale (le persone presenti nei centri al momento dell'indagine provenivano principalmente da diversi paesi dell'Africa sub-sahariana, quali Gambia, Mali, Nigeria, Senegal e dell'Asia, soprattutto dal Pakistan e dall'Afghanistan), situazioni giuridiche differenti (alcuni avevano fatto richiesta di asilo per la prima volta, altri avevano fatto ricorso ed erano a rischio espulsione nel caso non fosse stato accettato, altri ancora erano stati riconosciuti quali rifugiati) che si ripercuotevano su precarie sistemazioni abitative e condizioni lavorative che minavano l'impostazione di percorsi educativi durevoli all'interno dei centri.

La maggior parte di coloro che frequentavano i corsi di lingua italiana possedevano bassi livelli di scolarità. Alcuni erano analfabeti e venivano indirizzati ai corsi di prima alfabetizzazione. La conoscenza dell'italiano si attestava a un livello di base fortemente orientato alla comunicazione risentendo però, allo stesso tempo, dell'urgenza di poter utilizzare il più rapidamente possibile la lingua per comunicare nella quotidianità, trovare un lavoro e accelerare un possibile processo di integrazione. Scarse erano le capacità di usare il pc, mentre la maggior parte degli adulti frequentanti i corsi di lingua italiana aveva molta dimestichezza con lo *smartphone* (Damiani & Agrusti, 2017).

Sulla base di queste informazioni preliminari, data la poca familiarità con il PC e le difficoltà dal punto di vista linguistico dei rifugiati e dei richiedenti asilo dei centri, la prova sul campo del mate-

sé e del proprio percorso di studi attraverso lo strumento del curriculum, il colloquio di lavoro.

riale didattico, caricato su di una piattaforma online, era stata pensata con l'ausilio dei mediatori e degli educatori. L'obiettivo principale della prova era duplice: da una parte il gruppo di ricerca, tramite alcune griglie di osservazione, doveva rilevare l'interazione degli utenti con la piattaforma e con i mediatori e gli educatori che seguivano lo svolgimento delle attività didattiche; dall'altra doveva svolgere alcune interviste semi-strutturate (sotto forma di small talk) per ottenere dai partecipanti un riscontro sulle attività svolte in termini di facilità linguistica, chiarezza degli elementi culturali, interesse e utilità degli argomenti.

In totale le prove sul campo hanno coinvolto 90 tra rifugiati e richiedenti asilo, di cui 48 uomini e 26 donne, provenienti perlopiù da zone dell'Africa sub-sahariana e dell'Asia.

Prima dello svolgimento delle prove il gruppo di ricerca ha presentato il progetto, esponendone le finalità, l'assoluta anonimità dei risultati e motivando la partecipazione.

I rifugiati e i richiedenti asilo dei centri hanno preso parte con impegno e interesse ai *try-out*, facendo foto allo schermo del pc per quelle attività che ritenevano più rilevanti e chiedendo più volte che venisse spiegato loro come accedere alla piattaforma, per poter utilizzare le informazioni contenute nei corsi una volta terminate le prove.

Centrale per un proficuo svolgimento dello studio è stata la creazione di un rapporto di fiducia tra il gruppo di ricerca e i partecipanti, ottenuto in primo luogo grazie all'intermediazione dei responsabili dei corsi di formazione e di lingua italiana del Centro Astalli e dei centri Sprar, che hanno rappresentato un ponte tra i ricercatori e il gruppo di riferimento, e grazie anche alla collaborazione dei mediatori e degli educatori che si sono adoperati per motivare i partecipanti nel completare le attività.

Lo svolgimento dei *try-out* durante le normali ore di lezione di lingua italiana ha rappresentato un altro punto di forza del contesto in cui sono avvenute le prove sul campo e ha rinforzato il rapporto di fiducia tra ricercatori, partecipanti, mediatori e educatori: i partecipanti si sono sentiti a proprio agio nel completare le attività delle unità didattiche online in un'atmosfera che non è stata perce-

pita come estranea o diversa da quella a cui erano abituati durante i corsi dei centri.

I rifugiati e i richiedenti asilo che hanno partecipato alle prove sul campo delle unità del progetto Advenus hanno rivestito il ruolo sia di oggetti della ricerca (in quanto le loro vite e le loro esperienze, limitatamente all'ambito educativo, sono state investigate da prospettive altre, quelle dei ricercatori) che di soggetti della ricerca, con un margine di influenza nel processo dell'indagine nel momento in cui dovevano fornire un riscontro sulle unità sviluppate (Voutira & Donà, 2007).

Se l'instaurazione di un rapporto di fiducia tra ricercatori e partecipanti si è rivelato uno degli elementi maggiormente positivi per un proficuo svolgimento dei *try-out*, esso non ha tuttavia permesso di superare alcuni ostacoli legati in particolar modo alle dinamiche strutturali di potere, insite in ogni processo di ricerca, in cui più ampie strutture sociali interferiscono e influenzano la relazione tra chi conduce la ricerca e chi è oggetto della ricerca. Tali strutture sociali nei contesti di ricerca sui migranti forzati assumono valenze nuove che richiedono un'attenta considerazione e che possono causare distorsioni in alcune fasi rilevanti del processo dello studio, dalla richiesta di un consenso informato da parte dei partecipanti per prendere parte all'indagine, alla comunicazione tra partecipanti e ricercatori e, non da ultimo, all'interpretazione stessa dei dati (Moore, 1973).

Diener e Crandall (1978) definiscono il consenso informato come «the procedures in which individuals choose whether to participate in an investigation after being informed of facts that would be likely to influence their decisions» (p. 56). Alla base di questo assunto risiede la convinzione secondo cui il singolo individuo sia dotato di un'autonomia di scelta e sia in grado di comprendere le implicazioni della ricerca.

Prima di procedere allo svolgimento delle unità didattiche dei corsi Advenus, è stato richiesto il consenso alla partecipazione da parte dei rifugiati e dei richiedenti asilo presenti nei giorni dei *try-out* al Centro Astalli e nei centri Sprar. Anche se tutti i rifugiati e i richiedenti asilo hanno voluto partecipare, manifestando interesse

e curiosità, non si può non tenere in considerazione che il grado di autonomia di persone in situazione di vulnerabilità, con un precario status giuridico, sia in un certo qual modo limitato e che questo contribuisca a modificare il significato che viene normalmente attribuito in ricerca alla richiesta di un consenso informato.

Cohen, Manion e Morrison (2003) tra i diversi elementi che caratterizzano il consenso informato individuano la “comprensione”, vale a dire la possibilità da parte del partecipante di capire la natura del progetto. Nonostante gli sforzi compiuti dai ricercatori per semplificare obiettivi e caratteristiche dell’indagine, le difficoltà linguistiche, il basso livello di scolarità e i diversi sistemi culturali di riferimento dei rifugiati e dei richiedenti asilo⁹ possono aver inficiato una completa comprensione delle finalità della ricerca. Naturalmente, le asimmetrie informative sono presenti in qualsiasi indagine (soprattutto in quelle in cui l’oggetto della ricerca possiede livelli di sviluppo cognitivi, emotivi o di alfabetizzazione bassi¹⁰) e non possono essere neutralizzate. Esse tuttavia limitano il grado di autonomia dei partecipanti e, per questa ragione, possono avere un effetto distorsivo sul processo di indagine.

Le dinamiche strutturali di potere, amplificate dai contesti di fragilità entro cui vivono i rifugiati, si sono rivelate in tutta la loro evidenza anche nella comunicazione tra ricercatori e partecipanti. Nonostante il positivo rapporto di fiducia che si era instaurato, i partecipanti si sono dimostrati riluttanti nell’esprimere delle critiche o nell’evidenziare punti di debolezza delle attività proposte. Da una parte, i ricercatori hanno percepito una certa ritrosia nel dichiarare che la lingua dei corsi era troppo difficile, perché questo avrebbe comportato l’ammissione delle difficoltà linguistiche nel capire e nel parlare in italiano. Dall’altra, però, i ricercatori hanno

⁹ Si pensi alle difficoltà di comprensione, da parte di chi possiede livelli minimi di alfabetizzazione, della presentazione di un progetto finanziato dall’Unione Europea, per quanto il più possibile semplificata (ad esempio, comprendere la presentazione dei partner, anche dal solo punto di vista geografico, oppure capire l’organizzazione alla base del progetto, vale a dire l’esistenza di un ente sovranazionale che distribuisce fondi per condurre delle ricerche in vari Paesi).

¹⁰ Cfr. le implicazioni dello studio etnografico di Fine e Sandstrom (1988) condotto su bambini e su ragazzi molto giovani.

avuto la sensazione di non riuscire a rilevare le opinioni autentiche dei partecipanti durante le small talk. I partecipanti si sono dimostrati molto disponibili durante le interviste ma del tutto accondiscendenti, nonostante le rassicurazioni e gli sforzi da parte dei ricercatori per stimolare commenti sinceri.

Evidentemente, la prova sul campo dava per scontata un'autonomia decisionale e valutativa che i rifugiati e i richiedenti asilo del Centro Astalli e degli Sprar, con bassi livelli di scolarità, desiderosi di farsi accogliere nel Paese ospitante e sinceramente incuriositi dall'interesse mostrato da varie università europee per sviluppare risorse didattiche a loro dedicate, non possedevano.

A riprova di questo, e a conferma delle asimmetrie di potere e delle difficoltà linguistiche, sono da segnalare i diversi casi in cui i partecipanti, alla richiesta da parte di un ricercatore di mostrare il codice di accesso alla piattaforma che era stato distribuito all'inizio delle prove sul campo, hanno aperto il portafogli e mostrato i documenti.

In conclusione, dunque, gli accorgimenti operati dal gruppo di ricerca si sono rivelati fondamentali per un proficuo svolgimento dei *try-out* con i rifugiati e i richiedenti asilo. Tutti gli sforzi, a partire dalla massima attenzione per instaurare un rapporto di fiducia favorevole, alla semplificazione per quanto possibile della comunicazione per garantire una partecipazione consapevole, alla limitazione degli elementi estranei che avessero potuto modificare le modalità di apprendimento che i partecipanti stavano costruendo nei diversi centri con l'aiuto dei mediatori e degli educatori, avevano come obiettivo generale quello di rendere i partecipanti protagonisti delle prove, dando loro l'opportunità di potersi esprimere su di un progetto che li riguardava da vicino e di cui avrebbero potuto beneficiare.

Tuttavia, i rifugiati si muovono in un orizzonte ristretto, che limita la loro autonomia attraverso molteplici barriere linguistiche, culturali e giuridiche (anche se non è detto che tutti i fattori di vulnerabilità concorrano sistematicamente alla mancanza di indipendenza – ad esempio, le persone che sono state soggette a traumi o che vivono in contesti caratterizzati da una limitata libertà politica e sociale possono a ogni modo essere capaci di esprimere una qualche forma di autonomia).

Per quanto riguarda le prove sul campo del progetto, le barriere linguistiche¹¹ e i bassi livelli di scolarità si sono rivelati i fattori che hanno maggiormente inciso sull'autonomia dei singoli¹² che, nel caso di Advenus, si configurava come un'autonomia valutativa su ciò che era stato prodotto.

Non stupisce, dunque, se alcuni degli sforzi teorici e metodologici degli studi del settore siano incentrati sulla configurazione di nuovi modelli relazionali basati sullo sviluppo dell'autonomia da parte dei rifugiati e dei richiedenti asilo con la finalità ultima di apportare significativi cambiamenti sul versante etico della ricerca. Tali cambiamenti implicherebbero il passaggio dei rifugiati e dei richiedenti asilo dal ruolo di soggetti dell'indagine a partecipanti veri e propri, capaci di intervenire attivamente e in profondità in diverse fasi del processo di studio, la riduzione dei danni (*harm minimization*)¹³ e lo sviluppo di un beneficio reciproco sia per il ricercatore che per il gruppo di riferimento (Dyregrov, Dyregrov & Raundalen, 2000; Mackenzie et al., 2007).

¹¹ La ricerca non prevedeva l'uso di traduttori durante lo svolgimento delle prove sul campo. Tale assenza era dovuta a due fattori: 1) la finalità principale delle unità didattiche di Advenus era l'apprendimento della lingua italiana per la ricerca di un impiego; 2) non sarebbe stato possibile avere tanti traduttori quanti erano i diversi gruppi etnici coinvolti (anche perché non tutti i partecipanti conoscevano l'inglese o il francese). Dal punto di vista metodologico, inoltre, l'introduzione dei traduttori è anch'essa fonte di possibili distorsioni (Sommers-Flanagan, 2007).

¹² Senza dubbio anche il fattore giuridico ha contribuito a minare l'autonomia del singolo (e quindi anche la motivazione allo svolgimento delle prove), soprattutto nei casi in cui il partecipante era a rischio espulsione (essendo in attesa del responso del ricorso, a seguito della mancata accettazione della richiesta di asilo). Tuttavia, questo elemento è passato paradossalmente quasi in secondo piano rispetto alle barriere linguistiche e culturali che hanno ostacolato la comunicazione diretta tra ricercatori e richiedenti asilo (queste informazioni, infatti, sono state fornite al gruppo di ricerca dagli educatori e dai responsabili dei corsi).

¹³ Nella letteratura sui rifugiati si fa spesso riferimento al concetto di *harm minimization*, in cui "il danno" viene inteso come disturbo fisico, psicologico ed emotivo o svantaggio sociale ed economico (cfr. ad esempio Australian National Statement on Ethical Conduct in Human Research, 2007; ma anche i lavori di Leaning, 2001 e Anderson, 1999 sull'anticipazione e controllo del danno durante i percorsi di ricerca).

5. Conclusioni

L'esperienza realizzata in Italia grazie al progetto internazionale Advenus deve essere valutata a partire da due presupposti che ne hanno vincolato il raggio d'azione:

- la presenza di molteplici livelli di diversità culturale; situazioni diverse sono state riscontrate fra i quattro paesi che hanno composto il consorzio del progetto e, all'interno di ciascuno, molte erano le differenze fra nazionalità di provenienza, status sociale originario e livello di scolarizzazione dei rifugiati e dei richiedenti asilo coinvolti;
- le barriere linguistiche e digitali che hanno – spesso congiuntamente – precluso una effettiva erogazione in modalità asintopica e asincrona delle risorse proposte.

Le evidenze rilevate attraverso la stretta collaborazione con le associazioni e i centri di accoglienza hanno mostrato alcuni aspetti rilevanti che rappresentano i parametri di riferimento per lo sviluppo delle risorse italiane nel progetto Advenus. L'acquisizione linguistica ha rappresentato l'elemento chiave per l'inclusione e l'occupazione. Sia gli educatori, sia i diretti interessati hanno ripetutamente sottolineato la rilevanza di una specifica attenzione dedicata alla competenza lessicale e allo sviluppo di abilità digitali di base in relazione alla ricerca del lavoro.

La tecnologia non rappresenta però un punto di partenza esclusivo della valutazione per i corsi Advenus. Se l'idea principale è quella di coinvolgere i rifugiati in un percorso di apprendimento, utile per l'occupabilità e diretto a migliorare la loro vita nel Paese ospitante, una misura importante dell'efficacia della proposta didattica è riscontrabile nella loro disponibilità a ripetere l'esperienza, utilizzando corsi analoghi o diverse opportunità disponibili online per l'auto-miglioramento. Per chi, invece, non era ancora in grado di utilizzare in autonomia il computer, lo svolgimento di unità didattiche online ha rappresentato un incentivo per imparare a usare

il pc anche se, inevitabilmente in un primo momento, attraverso la mediazione e l'aiuto degli educatori e degli operatori dei centri.

I risultati scaturiti dal progetto Advenus, pur rappresentando un primo tentativo di intervento da parte di tutti i membri del consorzio internazionale nel complesso campo di studi relativo all'inclusione dei rifugiati e dei richiedenti asilo nei Paesi ospitanti, si sono rivelati estremamente preziosi per sviluppare alcune riflessioni di carattere generale, confluite successivamente nella stesura di un nuovo progetto di ricerca, presentato all'Agenzia Nazionale dalla capofila del consorzio all'interno del programma Erasmus+. Tale progetto prevede la realizzazione di percorsi didattici online da utilizzare, come materiale integrativo, durante i corsi erogati dagli enti di accoglienza sotto la supervisione dell'insegnante, ma adatti anche all'autoapprendimento per chi possiede abilità linguistiche e sa usare il computer adeguatamente.

Un primo elemento che è stato tenuto in considerazione nella stesura della nuova proposta, scaturito dall'esperienza del progetto Advenus, riguarda le difficoltà nell'operare in contesti di apprendimento altamente disomogenei, caratterizzati non solo dalle diverse condizioni di partenza (linguistiche, culturali e di scolarizzazione) dei rifugiati e dei richiedenti asilo, ma anche dalla necessità di gestire contemporaneamente differenti bisogni educativi e livelli di conoscenza della lingua del Paese ospitante, che mutano a seconda del tempo di permanenza che un migrante ha trascorso nel centro. Non bisogna dimenticare, infatti, che i servizi offerti nei centri possono essere erogati sia a chi si trova nel Paese ospitante già da qualche tempo (e che quindi comincia ad acquisire una certa dimestichezza con la lingua e con la cultura del luogo) sia a chi è appena arrivato. Le condizioni in cui la maggior parte degli operatori e degli educatori si trovano a operare nei centri Sprar e nel centro Astalli sono caratterizzate da questa forte eterogeneità dovuta, nel caso dei corsi di italiano, alla presenza in una singola classe di persone con *background* culturali e linguistici differenti, con uno status di permanenza disomogeneo e con difficoltà nel seguire regolarmente le lezioni.

Progettare interventi didattici dedicati a rifugiati e richiedenti asilo all'interno delle strutture preposte alla loro accoglienza e al

loro inserimento sociale vuol dire dunque, almeno sul territorio italiano, dover affrontare questa complessità.

Da tale punto di vista, la creazione di corsi su di una piattaforma online può facilitare la progettazione di attività che presentano tre elementi di forza: in primo luogo, la possibilità di utilizzare elementi multimediali che possano facilitare l'apprendimento; secondariamente, la presenza di attività caratterizzate da diversi livelli di difficoltà, adatte agli eterogenei livelli di abilità linguistiche; in terzo luogo, la possibilità di usufruire di tali corsi sia durante le lezioni nei centri, sotto la guida di un insegnante o di un educatore, sia in autonomia, per chi non riesce a frequentare regolarmente e possiede adeguate conoscenze linguistiche e informatiche.

Su quest'ultimo aspetto, ovvero sull'utilizzo del pc in autonomia o attraverso la supervisione di un operatore, le evidenze scaturite dal progetto *Advenus* mostrano due scenari divergenti: chi ha livelli medio-alti di conoscenza della lingua e sa usare il computer può ed è anzi motivato a usare la piattaforma in autonomia; chi, invece, possiede bassi livelli di padronanza linguistica e non è in grado di utilizzare il pc necessita dell'aiuto di un facilitatore. In quest'ultimo caso, la modalità di utilizzo della piattaforma in *blended learning* rappresenta una soluzione ottimale, poiché non solo fornisce all'operatore risorse didattiche multimediali da utilizzare in classe, ma permette anche agli utenti di iniziare a familiarizzare con il computer ed esercitare al tempo stesso la lingua, beneficiando del rapporto con l'insegnante nel processo di apprendimento.

In questo scenario, e date le problematiche condizioni di partenza dei rifugiati e dei richiedenti asilo, l'uso educativo delle tecnologie non può che perseguire una duplice finalità, rappresentando sia un mezzo per raggiungere un obiettivo esterno (*learning with technologies*) ed essendo esse stesse obiettivo di apprendimento per sviluppare competenze informatiche di base (*learning about technologies*) (Calvani, 2013).

L'uso delle tecnologie nella prassi didattica dei centri di accoglienza dei rifugiati e dei richiedenti asilo, oltre a essere vincolato alle caratteristiche degli utenti e dei contesti entro cui vengono erogati i corsi, secondo quanto è stato già descritto in questo con-

tributo, dovrà tenere conto dei punti di forza e dei limiti evidenziati negli ultimi anni dalla ricerca accademica del settore. Il riferimento è, in particolare alla *Cognitive Load Theory*, secondo cui l'uso non guidato delle tecnologie e della navigazione in rete può ingenerare in soggetti non esperti, quali i rifugiati e i richiedenti asilo con scarsi livelli di padronanza linguistica e deboli percorsi educativi, un "sovraccarico cognitivo" (Ayres & van Gog, 2009; Clark, Nguyen & Sweller, 2006; Kalyuga, 2009; Mayer, 2014; Paas, Renkl & Sweller, 2004; Sweller, 1988).

Nell'obiettivo di voler proseguire lo studio, infine, la collaborazione con gli operatori e la loro formazione per un proficuo utilizzo delle tecnologie nei contesti in cui operano rappresenta uno degli elementi cardine del progetto futuro e una risorsa da coltivare perché risponde a un'esigenza avvertita anche nei servizi (quella di tener vivo il rapporto fra formazione in situazione, ricerca sul campo e programmazione del proprio lavoro che è costitutivo per l'impianto epistemologico delle professioni sociali) oltre che dai ricercatori. Ancor più se questa collaborazione potrà preludere e fare spazio a un investimento in prima persona dei soggetti coinvolti nell'orientare i processi che li riguardano.

Bibliografia

- Advenus (2017). *Free On-line Training Resources adapted for Adult Refugees: An introduction for educators*. connect.uninett.no/advenus [25/09/2017].
- Affinati E., & Lenzi A. L. (2011). *Italiani anche noi. Corso di italiano per stranieri. Il libro della scuola Penny Wirton*. Trento: Il Margine.
- Affinati E., & Lenzi A. L. (2015). *Italiani anche noi. Il libro degli esercizi della scuola Penny Wirton*. Trento: Il Margine.
- Allotey P., & Mandrson L. (2003). From Case Studies to Casework: Ethics and Obligations in Research with Refugee Women. In P. Allotey (Ed.), *The Health of Refugees: Public Health Perspectives from Crisis to Settlement* (pp. 200-211). Melbourne: Oxford University Press.
- Anderson M. B. (1999). *Do No Harm: How Aid Can Support Peace-Or War*. Boulder: Lynne Rienner Publishers.
- Ayres P., & van Gog T. (2009). State of the art research into cognitive load theory. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 253-257.

- Barberis E., & Boccagni P. (2014). Blurred Rights, Local Practices: Social Work and Immigration in Italy. *The British Journal of Social Work*, 44(1), 70-87.
- Bartoli C. (2012). *Razzisti per legge. L'Italia che discrimina*. Roma-Bari: Laterza.
- Bartoli C., & Boaventura Z. (2010). *Asilo/esilio. Donne migranti e richiedenti asilo in Sicilia. Studi e storie*. Palermo: Duepunti.
- Bartoli C., & Scarabottolo G. (2014). *Gli amici nascosti*. Roma: Topipittori.
- Bauman Z. (2016). *Strangers at Our Door*. Cambridge: Polity Press.
- Beneduce R. (2010). *Archeologie del trauma. Un'antropologia del sottosuolo*. Roma-Bari: Laterza.
- Bennet M. J. (2015). *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Besozzi E., Colombo M., Lanzetti C., Santagati M., & Tacchi E. M. (2013). Distanza sociale e xenofobia: uno studio comparativo tra locale e globale. In M. Colombo (a cura di), *Immigrazione e contesti locali. Annuario Cirmib 2013*, 5, 73-121.
- Biadene R., Carsetti M., Segre A., Triulzi A., & Yimer D. (2009). *Come un uomo sulla terra*. Castel Gandolfo: Infinito.
- Bianchi R., & Scego I. (2014). *Roma negata. Percorsi postcoloniali nella città*. Roma: Ediesse.
- Bloch A. (2007). Methodological Challenges for National and Multi-sited Comparative Survey Research. *Journal of Refugee Studies*, 20 (2), 230-247.
- Brigate di solidarietà attiva, Nigro G., Perrotta M., Sacchetto D., & Sagnet Y. (2012). *Sulla pelle viva. Il primo sciopero autorganizzato dei braccianti immigrati in Italia*. Roma: DeriveApprodi.
- Bussotti L. (2017). The Italian Way to Intercultural Education: Innovation and Resistance. *Foro de Educación*, 15(23), 43-68.
- Calloni M., Marras S., & Serughetti G. (2012). *Chiedo asilo. Essere rifugiato in Italia*. Milano: Università Bocconi Editrice.
- Calvani A. (2013). L'innovazione tecnologica nella scuola: come perseguire un'innovazione tecnologica sostenibile ed efficace. *LEA-Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 567-584.
- Caselli D. (2016). Between the Invisible hand and the Invisible Heart. Italian Welfare Restructuring and the Quest for a New Neoliberal Hegemony. *Partecipazione e conflitto*, 9, 387-413.
- Catarci M., Fiorucci M., & Trulli M. (2014). *L'ABC della cittadinanza. Indagine sulle scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*. Milano: FrancoAngeli.

- Cavazzani A. (a cura di) (2005). *Asylumland: accoglienza ed inserimento socio-economico di rifugiati e richiedenti asilo nelle regioni del Sud Italia*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Centro Servizi per il Volontariato del Lazio [Cesv] (2013). *Laboratori di cittadinanza. Imparare l'italiano con la Rete Scuolemigranti*. Roma: Cesv.
- Clark R. C., Nguyen F., & Sweller J. (2006). *Efficiency in learning, Evidence Based Guidelines to Manage Cognitive Load*. S. Francisco: Wiley & Sons.
- Cohen L., Manion L., & Morrison K. (2003). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Colombo M., & Santagati M. (2014). *Nelle scuole plurali: misure d'integrazione degli alunni stranieri*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Ignazi P. (2008). *Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*. Milano: FrancoAngeli.
- Dal Lago A. (2010). Note sul razzismo culturale in Italia. In S. Palidda (a cura di), *Il "discorso" ambiguo sulle migrazioni* (pp. 11-20). Messina: Mesogea.
- Damiani V., & Agrusti G. (2017). Developing Online Resources for Adult Refugees in Italy. Foster Skills that will Enhance Employability Prospects. *Proceedings of 11st International Technology, Education and Development Conference (INTED) 2017* (pp. 5019-5027). Annual Conference Valencia.
- Damini M., & Surian A. (2012). L'uso degli incidenti critici nella valutazione dello sviluppo delle competenze interculturali. *Italian Journal of Educational Research*, Special Issue, 291-302.
- De Maria C. (2015). *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia: Margherita Zoebeli e il Centro educativo italo-svizzero di Rimini*. Roma: Viella.
- Demetrio D., & Favaro G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Diener E., & Crandall R. (1978). *Ethics in Social and Behavioural Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dryden-Peterson S. (2011). *Refugee Education. A Global Review*. UNHCR publishing. <http://www.unhcr.org/research/evalreports/4fe317589/refugee-education-global-review-sarah-dryden-peterson-november-2011.html> [30/09/2017].
- Dyregrov K., Dyregrov A., & Raundalen M. (2000). Refugee Families Experience of Research Participation. *Journal of Traumatic Stress*, 13(3), 413-426.
- Elia A. (2014). *Rifugiati in Calabria. Risposte locali a disuguaglianze globali*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Eurostat (2017). *Migration and migrant population statistics*.
- Farinelli F., & Pettenello R. (a cura di) (2011). *Italiano per stranieri immigrati. Da obbligo a diritto*. Roma: Ediesse.

- Faso G. (2015). La costruzione sociale dell'immigrato e del richiedente asilo in Italia. Colti, democratici e razzismo colonialista. *Iperstoria. Testi letterature linguaggi*, 6, 183-191.
- Favaro G. (2014). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.
- Fine G. A., & Sandstorm K. (1988). Knowing Children. Participant Observation with Minors. *Qualitative Research Methods Series 15*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Frosini E., & Timpano D. (2016). *Acqua di colonia*. Imola: Cue Press.
- Franzoni G. (2014). *Autobiografia di un cattolico marginale*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Gatta G. (2012). *Luoghi migranti. Tra clandestinità e spazi pubblici*. Cosenza: Pellegrini.
- Giglioli D. (2014). *Critica della vittima. Un esperimento con l'etica*. Roma: Nottetempo.
- Hynes T. (2003). The Issue of "Trust" or "Mistrust" in Research with Refugees: Choices, Caveats and Considerations for Researcher, New Issues in Refugee Research, Working Paper 98, Geneva: UNHCR. <http://www.unhcr.org/research/working/3fcb5cee1/issue-trust-mistrust-research-refugees-choices-caveats-considerations-researchers.html> [30/09/2017].
- Iarrera F., & Ceci C. (a cura di) (2017). *Ho viaggiato fin qui. Storie di giovani migranti*. Gardolo: Erickson.
- Jordan B., & Duvell F. (2002). *Irregular Migration: The Dilemmas of Transnational Mobility*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Kabranian-Melkonian S. (2015). Ethical Concerns with Refugee Research. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 25(7), 714-722.
- Kalyuga S. (2009). Instructional design for the development of transferable knowledge and skills: A cognitive load perspective. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 332-338.
- Landau L., & Jacobsen K. (2004). The Value of Transparency, Replicability and Representativeness: A Response to Graeme Rodgers "Hanging Out" with Forced Migrants, Forced Migration Working Paper Series, No. 11, University of the Witwatersrand. http://repository.forcedmigration.org/show_metadata.jsp?pid=fmo:5811 [30/09/2017].
- Leaning J. (2001). Ethics of Research in Refugee Populations. *Lancet*, 357, 1432-1433.
- Leogrande A. (2015). *La frontiera*. Milano: Feltrinelli.
- Liberti S. (2011). *A sud di Lampedusa. Cinque anni di viaggi sulle rotte dei migranti*. Roma: Minimum fax.

- Loiodice I., & Olivieri S. (a cura di) (2017). Genere, etnia e formazione. Donne e cultura del Mediterraneo. *Pedagogia oggi*, XV(1).
- Mackenzie C., McDowell C., & Pittaway E. (2007). Beyond Do No Harm: The Challenge of Constructing Ethical Relationships in Refugee Research. *Journal of Refugee Studies*, 20, 299-319.
- Mannocchi M. (2012). *Richiedenti asilo e rifugiati politici. Percorsi di ricostruzione identitaria: il caso torinese*. Milano: FrancoAngeli.
- Marcon G. (2004). *Le utopie del ben fare*. Napoli: L'ancora del Mediterraneo.
- Marcon G. (a cura di) (2015). *Lavorare nel sociale. Una professione da ripensare*. Roma: Edizioni dell'asino.
- Marelli S. (2011). *Ong: una storia da raccontare. Dal volontariato alle multinazionali della solidarietà*. Roma: Carocci.
- Massa R., Mottana P., Rezzara A., Riva M. G., & Salomone I. (1994). *La migrazione educativa. Extracomunitari e formazione*. Milano: Unicopli.
- Mayer R. E. (a cura di) (2014). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Melandri F. (2017). *Sangue giusto*. Milano: Rizzoli.
- Mengozzi C. (2013). *Narrazioni contese. Vent'anni di scritture italiane della migrazione*. Roma: Carocci.
- Ministero dell'interno (2016). *Piano accoglienza 2016*. Roma: Ministero dell'interno.
- Moore J. W. (1973). Social Constraints on Sociological Knowledge: Academics and Research concerning Minorities. *Social Problems*, 21(1), 65-77.
- Moro G. (2013). *Contro il non profit*. Bari-Roma: Laterza.
- Mubiayi I., & Scego I. (2007). *Quando nasci è una roulette: giovani figli di migranti si raccontano*. Milano: Terre di mezzo.
- Omizzolo M. (2016). *La quinta mafia. La conquista della provincia di Latina*. Bari: Radici future.
- Omizzolo M., & Sodano P. (a cura di) (2015). *Migranti e territori. Lavoro diritti accoglienza*. Roma: Ediesse.
- Paas F., Renkl A., & Sweller J. (2004). Cognitive load theory: instructional implications of the interaction between information structures and cognitive architecture. *Instructional Science*, 32, 1-8.
- Pezzarossa F., & Rossini I. (2011). *Leggere il testo e il mondo. Vent'anni di scritture della migrazione in Italia*. Bologna: Clueb.
- Quarta E. (2006). *Un'istituzione totale dei giorni nostri. I centri di "accoglienza" e di "permanenza temporanea". Un'indagine sul campo*. Milano: Guerini.
- Rastello L. (2010). *La frontiera addosso. Come si deportano i diritti umani*. Roma-Bari: Laterza.
- Rastello L. (2015). Il bene, il male e i loro campioni. *Gli asini*, 29, 4-16.

- Ricca, M. (2010). *Riace, il futuro è presente. Naturalizzare il "globale" fra immigrazione e sviluppo interculturale*. Bari: Dedalo.
- Rinelli L. (2016). *African Migrants and Europe: Managing the Ultimate Frontier*. London, New York: Routledge.
- Rotondo A. (a cura di) (2016). *Minori stranieri non accompagnati. Esperienze di cura a Terrenuove*. Milano: Edizioni di Terrenuove.
- Sassen S. (1999). *Guests and Aliens*. New York: NY, The New Press.
- Sassen S. (2016). A Massive Loss of Habitat. New Drivers for Migration. *Sociology of Development*, 2, 204-233.
- Sasso C. (2012). *Riace, terra di accoglienza*. Torino: Gruppo Abele.
- Schmidt A. (2007). "I know what you're doing": Reflexivity and Methods in Refugee Studies. *Refugee Survey Quarterly*, 26(3), 82-99.
- Sprar (2017). *Rapporto annuale Sprar. Atlante Sprar 2016*. Roma: Sprar.
- Somay B. (2017). *Il vento ha scritto la mia storia*. Molfetta: La Meridiana.
- Sommers-Flanagan R. (2007). Ethical Considerations in Crisis and Humanitarian Interventions. *Ethics and Behavior*, 17(2), 187-202.
- Sweller J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.
- Tarsia T. (2015). Inventare i servizi Sprar nell'area dello Stretto: una ricognizione critica. In M. Colombo (a cura di), *Immigrazione e contesti locali. Annuario Cirmib 2015*, 8, 167-181.
- Teti V. (2004). *Il senso dei luoghi. Storia e memoria dei paesi abbandonati*. Roma: Donzelli.
- Triulzi A. (2012). Hidden Faces, Hidden Histories: Contrasting Voices of Postcolonial Italy. In C. Lombardi-Diop & C. Romeo (Eds.), *Post-colonial Italy. Challenging National Homogeneity* (pp. 103-115). New York: Palgrave Macmillan.
- Triulzi A. (2014). Voci, racconti e testimonianze dall'Italia delle migrazioni. L'Archivio delle memorie migranti. *Storia e futuro*, 35. <http://storiaefuturo.eu/voci-racconti-e-testimonianze-dellitalia-delle-migrazioni-larchivio-delle-memorie-migranti-amm> [25/09/2017].
- Voutira E., & Donà G. (2007). Refugee Research Methodologies: Consolidation and Transformation of a Field. *Journal of Refugees Studies*, 20(2), 163-171.
- Zwi A., Grove N., Mackenzie C., Pittaway E., Zion D., Silove D., & Tarantola D. (2006). Placing Ethics in the Centre: Negotiating New Spaces for Ethical Research in Conflict Situations. *Global Public Health*, 1(3), 264-277.