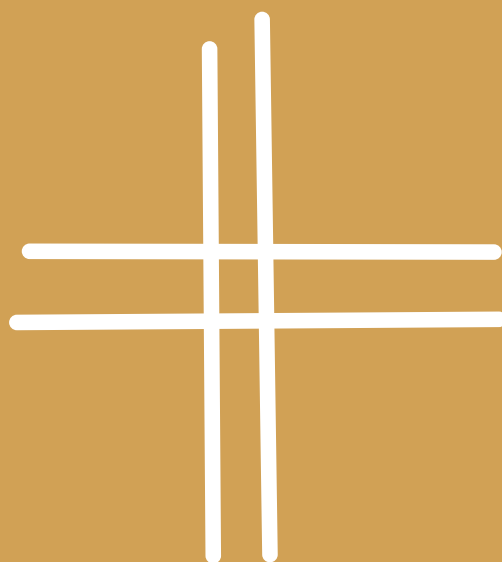


La lingua italiana per l'inclusione e per il lavoro



Teorie e pratiche didattiche in contesto migratorio

a cura di

Fabio Caon
Edith Cognigni

La lingua italiana per l'inclusione e per il lavoro: teorie e pratiche didattiche in contesto migratorio

A cura di Fabio Caon, Edith Cognigni

Progetto FAMI PROG-2514 "La lingua italiana per l'integrazione e per il lavoro. Percorsi linguistici di apprendimento dell'Italiano L2 nella Regione Marche"

Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020 – Obiettivo Specifico 2 - Obiettivo Nazionale 2 – Servizi sperimentali di formazione linguistica



Università
Ca' Foscari
Venezia



©2022 ODG Edizioni

ISBN 9788894258875

Tutti i diritti sono riservati. Questo volume è protetto da copyright.

Nessuna parte di questo libro può essere riprodotta in ogni forma e con ogni mezzo, inclusa la fotocopia e la copia su supporti magnetico-ottici senza il consenso scritto dei detentori dei diritti

Gli Autori garantiscono che le immagini ivi pubblicate sono libere da copyright. Le ODG EDIZIONI sono perciò sollevate da ogni responsabilità circa l'appropriazione indebita regolata dall'Art. 646 c.p.



Via Marche, 84 – 62100 Macerata
info@osservatoriodigenere.com
www.osservatoriodigenere.com

Progetto grafico e copertina: Riccardo Pallotto

Sommario

Prefazione (Attilio Ascani)	5
Nota Editoriale (Claudia Santoni)	7
Introduzione (Fabio Caon e Edith Cognigni)	8

Parte I

L'italiano L2 a migranti analfabeti e bassamente scolarizzati: didattica e formazione docenti

Fabio Caon <i>La didattica dell'italiano L2 in classi multilivello con studenti analfabeti e bassamente scolarizzati</i>	14
Giulia Bortolon <i>Tra presenza e distanza: didattica dell'italiano L2 online ad apprendenti vulnerabili</i>	22
Annalisa Brichese <i>La formazione di insegnanti di italiano L2 di "qualità" con studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in L1</i>	36

Parte II

L'italiano L2 come lingua per il lavoro: politiche linguistiche, apprendimento e insegnamento

Matilde Grünhage-Monetti, Fernanda Minuz <i>Perché «Lingua per il lavoro»? Impostazione metodologica e pratiche in prospettiva europea</i>	49
Claudia Santoni <i>Migrazione, lingua e lavoro: attori e strumenti per l'inclusione</i>	65
Edith Cognigni, Elena Michelini, Francesca Vitrone <i>ItaLavoro: un sillabo di italiano L2 per l'inserimento socioprofessionale dei migranti nei settori della ristorazione e della cura alla persona</i>	80
Simona Corazza e Francesca Vitrone <i>'Materiale' o 'capitale' didattico? L'analisi e la realizzazione di scenari didattici sulla lingua per il lavoro come opportunità formativa</i>	107

Parte III

Gli scenari didattici sulla lingua per il lavoro

Francesca Minnozzi e Katia Rosa

La cura della persona: OSS e badanti cercasi! 117

Alice Magi

La cura della persona: Assistiamoci! Lavorare come assistente familiare in Italia 139

Alice Magi

Lavorare nella ristorazione: da lavapiatti ad aiuto cuoco..... 159

Roberta Capozucca e Susanna Rapari

La Ristorazione: Il cameriere 188

La formazione di insegnanti di italiano L2 di “qualità” con studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in L1

Il contributo presenta una riflessione sulla formazione rivolta agli insegnanti di italiano come lingua seconda che si occupano di alfabetizzazione a studenti migranti adulti con scarsa o nulla competenza in lettura e scrittura nella propria lingua, e una proposta di formazione e certificazione delle competenze di docenti che si occupano di questo target specifico.

L'insegnante d'italiano L2 di “qualità”

I docenti che si occupano d'insegnamento dell'italiano come lingua seconda con studenti non madrelingua italiana hanno una formazione che spesso è in linea con i contenuti della disciplina insegnata (sono laureati, ad esempio, in lettere, lingue, scienze della formazione) e hanno approfondito in itinere le competenze necessarie ad insegnare l'italiano a stranieri attraverso corsi di formazione o corsi universitari (Mezzadri, 2004). Il panorama rispetto alla formazione dei docenti d'italiano L2 è comunque molto diversificato e questo è un problema rilevante.

Ricorda infatti Balboni che gli insegnanti di italiano L2 sono:

solo parzialmente consapevoli (a) della necessità di essere formati sul piano glottodidattico e (b) del fatto che la formazione di cui sopra è altra cosa rispetto a quella relativa all'immigrazione e all'accoglienza.

Nella maggioranza dei casi [...] gli insegnanti di italiano L2 sono persone che ritengono che per il fatto di essere (o, spesso, di essere stati) insegnanti, magari di lettere, e di essere madrelingua italiani esse sono automaticamente insegnanti di italiano a stranieri.

[...]. In altre parole possiamo dire che prima di pensare alla formazione dei docenti, è prioritario consolidare presso agenti ed attori l'idea che la formazione e l'aggiornamento sono essenziali quanto i corsi stessi, e sono la condizione necessaria perché i corsi abbiano effetto adeguato allo sforzo profuso [...] (tratto da: <https://www.itals.it/la-formazione-degli-insegnanti-di-italiano-l2-una-ricognizione>)

Sintetizzando alcuni studi sul tema (Margiotta, 1999, 2010; Mezzadri, 2004; Sun, 2010; Balboni, Margiotta, 2008; Balboni, 2021a, 2021b; Caruso, Monami, 2021), le competenze che il docente d'italiano L2 dovrebbe possedere per essere un insegnante di “qualità” sono:

1. competenze linguistiche, legate al livello di conoscenza della lingua italiana e del suo funzionamento;
2. competenze glottodidattiche, legate alla conoscenza dei modelli teorici e delle rispettive pratiche e tecniche didattiche;

3. competenze relazionali e interculturali legate sia alla gestione dei gruppi-classe e delle differenze linguistico-culturali degli studenti sia alla capacità di collaborare con i colleghi e con i diversi soggetti che operano nelle strutture pubbliche e private;
4. competenze organizzative e istituzionali legate da un lato alla capacità di programmare, progettare e documentare i propri percorsi curricolari integrandoli con quelli presenti nella struttura per la quale si opera e, dall'altro, alla conoscenza degli obiettivi e delle specificità del target di studenti di cui l'organizzazione si occupa.

A partire da questa sintesi nei prossimi paragrafi andremo a delineare:

- a. chi siano gli insegnanti di studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in L1;
- b. quali siano le caratteristiche degli studenti analfabeti e bassamente scolarizzati;
- c. perché sia necessaria una formazione specifica rispetto all'insegnamento della lingua a questo target di apprendenti.

Chi sono gli insegnanti d'italiano L2 a studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in Italia

In contesto italiano, i corsi di alfabetizzazione per studenti analfabeti e bassamente scolarizzati sono generalmente proposti ed erogati dal:

1. settore pubblico: si tratta di corsi erogati dai Centri Provinciali per gli Adulti che possono organizzare, nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa, percorsi di livello Pre-A1;
2. settore privato: si tratta di corsi erogati soprattutto da associazioni e cooperative che operano all'interno dei progetti legati all'accoglienza dei migranti; i docenti che operano in queste strutture possono essere contrattualizzati (grazie a fondi messi a disposizione di progetti di accoglienza finanziati) oppure insegnanti volontari (Nitti, 2018).

Un tratto che caratterizza entrambe le tipologie di corsi offerti sia dal privato sociale sia dal settore pubblico è l'impossibilità di creare corsi di livello omogeneo per:

1. caratteristiche specifiche del target: si tratta infatti di studenti dalle competenze molto diversificate (alcuni studenti non hanno mai frequentato la scuola nel proprio paese mentre altri possono avere una limitata competenza in lettura e scrittura in lingua madre; alcuni studenti posseggono una buona comprensione e produzione orale perché, ad esempio, sono in Italia già da tempo mentre altri sono studenti neoarrivati con nessuna conoscenza della lingua italiana; alcuni studenti sono parlanti plurilingui mentre altri monolingui; alcuni studenti provengono da territori in cui la lingua madre ha una forma di scrittura, anche se loro non la conoscono, mentre altri provengono da lingue madri che sono orali);
2. caratteristiche specifiche della struttura in cui vengono accolti (sia i corsi erogati dai Cpia che quelli dei centri di accoglienza hanno caratteristiche specifiche in termini di numero minimo di partecipanti al corso perché questo possa essere attivato, numero di ore frequentate, modalità di verifica delle competenze in ingresso e in uscita, formazione specifica dei docenti alfabetizzatori).

Per ciò che concerne la formazione specifica dei docenti nei Cpia, si tratta principalmente di:

- insegnanti della scuola primaria diurna che hanno chiesto il trasferimento al Cpia;
- insegnanti del Cpia che insegnano altre discipline (lingue straniere, italiano, matematica) e che vengono inseriti nei corsi di alfabetizzazione per completare il proprio orario di lavoro;
- insegnanti che provengono dalla classe di concorso A023.

Anche coloro che insegnano nei corsi organizzati dal privato sociale hanno profili altrettanto eterogenei pur non avendo necessariamente una specifica abilitazione all'insegnamento come per i docenti del Cpia.

Essi possono essere:

- insegnanti di italiano L2 in possesso di una certificazione in didattica dell'Italiano L2;
- insegnanti di italiano L2 in possesso di un master post-lauream in didattica dell'Italiano L2;
- volontari senza nessuna certificazione/attestazione specifica nell'ambito della didattica dell'italiano L2.

Nonostante il panorama molto diversificato nell'ambito della formazione dei docenti che, a vario titolo, conducono corsi per studenti analfabeti e bassamente scolarizzati, la caratteristica che li accomuna è che si trovino a gestire classi che si configurano come Classi ad Abilità differenziate - Cad (per un approfondimento sul tema si veda il saggio di Caon).

È necessario quindi formare docenti che:

- sappiano programmare azioni didattiche per studenti adulti migranti che hanno scarsa o nulla competenza di lettura e scrittura in lingua madre;
- sappiano gestire una Cad con attività diversificate e differenziate a seconda delle diverse competenze degli studenti;
- sappiano strutturare attività che partano dall'esperienza degli studenti (ad es. costruire la propria agenda settimanale sviluppando le diverse abilità linguistiche, strategiche, culturali, testuali per poterla realizzare).

Su questo aspetto, in particolare, ci soffermeremo più dettagliatamente nel paragrafo successivo.

Insegnare ad un target specifico: alcune coordinate

L'insegnamento a migranti adulti si è andato progressivamente costituendo come campo specifico all'interno della didattica delle lingue ed è diventato di sempre più grande importanza nell'ambito dell'educazione linguistica (Kurvers, Minuz, Naeb, Rocca, Schramm, 2022). Come indicato nel *Rapporto Caritas Migrantes* (2020: 2-3) e come evidenziato dal *World Migration Report* dell'International Organization for Migration (Iom), la stragrande maggioranza delle persone (circa 200 milioni) migra per motivi legati soprattutto al lavoro, alla famiglia e allo studio. Si tratta di una mobilità relativamente a basso impatto sia per i Paesi invianti che riceventi. Al contrario, esiste una crescente quota di persone costrette a lascia-

re le loro case e i loro Paesi per motivi gravi, talvolta tragici, come conflitti, persecuzioni e disastri. Si tratta in particolare dei rifugiati che, pur costituendo una percentuale relativamente contenuta di tutti i migranti (29%), sono certamente i più bisognosi di assistenza e di tutela e costituiscono la maggiore preoccupazione per i Paesi riceventi che stanno adottando misure sempre più restrittive per bloccare questi flussi.

Nel 2019, due terzi di tutti i migranti internazionali vivono in soli 20 paesi. Il maggior numero di migranti internazionali (51 milioni) risiede negli Stati Uniti, seguiti dalla Germania e dall'Arabia Saudita che ospitano rispettivamente circa 13 milioni di migranti. Seguono la Federazione Russa, con il 4, 3% del totale mondiale, e il Regno Unito con il 3, 5%.

In questo panorama, l'Italia si attesta al decimo posto per numero di migranti, pari al 2, 3%, con un'incidenza totale sulla popolazione del 19.9%. Possiamo dunque affermare che la popolazione migrante rappresenta senza dubbio, ormai da tempo, un pubblico importante di apprendenti la lingua seconda e, tra loro, gli adulti debolmente o per nulla alfabetizzati sono venuti più recentemente in evidenza.

Nel 2015, Eurostat ha rilevato che oltre il 30% della popolazione immigrata extra UE presente in Italia ha una formazione scolastica medio bassa ovvero ha ultimato il percorso di studi fino alla scuola secondaria di primo grado (*pre-primary, primary and lowersecondary education*)¹. Tale dato è in linea con un altro studio (Iom, 2016) sulla scolarizzazione di richiedenti asilo giunti in Italia che riporta come il 10, 3% non abbia ricevuto istruzione, il 20, 1% non abbia completato il primo ciclo di istruzione, il 29, 4% abbia completato la sola Scuola Primaria. Il quadro d'insieme spinge, quindi, a porre particolare attenzione a tutte quelle fasce di cittadini che si trovano a rischio esclusione sociale a causa della scarsa o nulla alfabetizzazione, senza titoli di studio o qualifica professionale.

Con l'espressione "scarsa o nulla alfabetizzazione" si comprendono gli apprendenti analfabeti totali e debolmente scolarizzati: si tratta di condizioni non omogenee in cui gli individui mostrano gradi diversificati di competenza alfabetica nonché profili differenziati (Minuz in Caon, Brichese, 2019).

Impressioni episodiche, non ancora sorrette da un'estesa ricerca statistica, ma rilevate nelle situazioni di insegnamento e dalle testimonianze degli insegnanti in Italia e in Europa, sembrano confermare sia una più alta percentuale di analfabeti tra gli immigrati che seguono corsi di lingua (Minuz et al., 2017), sia il delinearsi di un diverso tipo di apprendente: in maggioranza giovane, prevalentemente uomo, con nulli o scarsi contatti con la lingua scritta, proveniente da aree rurali. Uno studio commissionato dallo Iom nel 2016 così tratteggiava il profilo del rifugiato in Italia: con debole educazione formale (7, 5 anni di scolarizzazione in media, il 10% è analfabeta, il 20% che non ha completato il ciclo scolastico) ma in grado di parlare almeno due lingue e in molti casi più lingue (Iom, UK Aid, 2016).

¹ Eurostat, Migrant Integration, Luxembourg: European Union, 2017, p.30. Per un approfondimento del concetto di "scolarità medio bassa" si rimanda al sito del Consiglio d'Europa <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/literacy-profiles>

Formare docenti per l'alfabetizzazione iniziale a studenti analfabeti o bassamente scolarizzati in L1

In questo panorama, si evince come un elemento che caratterizza l'insegnamento dell'italiano L2 in contesti migratori sia quello dell'alfabetizzazione iniziale a studenti analfabeti o bassamente scolarizzati in lingua madre.

Per molti migranti possedere competenze orali (ascolto e parlato) ma non competenze scritte (lettura e scrittura) implica alienazione. In una società altamente testualizzata come quella italiana, l'alfabetizzazione è una condizione necessaria per ottenere e scambiare informazioni, classificarle ed esaminarle. Le capacità di lettura e scrittura sono, quindi, mezzi di comunicazione necessari per tutti i tipi di impiego e per le tutte attività connesse alla vita sociale e di comunità: si pensi, ad esempio, a quali siano le competenze richieste per pagare una bolletta e per acquistare dei prodotti o segnalare problemi online.

Gli studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in L1, nell'intraprendere un percorso di alfabetizzazione in L2, devono:

- acquisire le abilità linguistiche di base (Balboni in Caon, Melero, Bricchese, 2020);
- acquisire un nuovo modo di comprendere il mondo;
- sviluppare processi cognitivi e metacognitivi che, a loro volta, possono generare effetti psicologici legati ad una maggiore fiducia in sé stessi e una maggior autostima (Bhola, 2008).

In una certa misura, infatti, bassa fiducia ed autostima possono essere correlate a situazioni di analfabetismo o scarsa alfabetizzazione tra gli adulti, situazione che generalmente è vista dagli altri e vissuta a livello personale come una carenza (Crowther, Hamilton, Tett, 2001). Per uno studente adulto è spesso una sfida acquisire le competenze di lettura e scrittura e contestualmente imparare una nuova lingua e, anche se sono molte le condizioni che influenzano il processo di apprendimento (si pensi, tra le altre, alla motivazione intrinseca ed estrinseca, ai motivi legati alla migrazione, alla conoscenza di altre lingue, all'esperienza di vita, alle attitudini personali), il docente gioca sicuramente un ruolo chiave nel facilitare tale processo. La visione che i docenti hanno dell'insegnamento e dell'apprendimento, i loro modelli di riferimento e il modo in cui progettano e conducono le lezioni hanno un impatto sul loro stile d'insegnamento e, di conseguenza, sull'apprendimento linguistico dello studente (Trigwell, Prosser, Waterhouse, 1999). Inoltre, i docenti che lavorano in corsi di lingua con studenti migranti analfabeti o bassamente scolarizzati in lingua madre, svolgono anche un ruolo centrale nell'accompagnare tali studenti non solo ad acquisire una seconda lingua ma anche o comprendere le regole che governano la scuola e la nuova società. Infatti, come ricordiamo in un precedente studio:

[...] se è vero che l'insegnamento delle lingue seconde e straniere mira alla competenza comunicativa, e che comunicare in lingua seconda e straniera implica necessariamente la presenza di due interlocutori con differenti "software mentali" (Hofstede 1991) e matrici culturali, allora la dimensione interculturale, cioè l'interazione tra due culture (o, più precisamente due persone che interpretano in modo originale tali matrici) all'interno di uno scambio comunicativo, è oggetto di attenzione e, nelle forme e nei limiti possibili, di insegnamento (Caon, Battaglia, Bricchese, 2020: 58).

Si evince che insegnare italiano L2 a studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in L1 implica anche insegnare a persone adulte meno, o per nulla, abituate alla scuola e alle “regole” culturali che la caratterizzano. Regole per noi scontate come la gestione del materiale scolastico, il rispetto dei tempi della scuola, l’organizzazione spaziale del quaderno o del libro, la capacità di stare seduti per ore o d’impugnare una penna vanno invece rese esplicite ed insegnate poiché, appunto, non sono naturali ma culturalmente connotate. Inoltre, la ricerca sull’insegnamento e l’apprendimento in ambito di “Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants”, d’ora in poi Laslliam (Coe, 2022)

conferma che, ad esempio, i docenti spesso non riconoscano le esperienze pregresse e le diverse matrici culturali di cui gli studenti sono portatori (Lundgren, 2005; Franker, 2007): ciò potrebbe essere evitato se agli insegnanti venisse data l’opportunità di sviluppare maggiori competenze nell’ambito dell’educazione linguistica e dell’educazione interculturale (Franker, 2007).

Ricorda Colliander (2018: 10-11) che:

Moreover, by being adult educators, the LESLLA teachers’ status is often low. In many European countries, the professional profile of adult educators has not been identified, regulated or acknowledged (Milana et al., 2010, p. 61). It is common throughout the world that adult educators do not have adequate education (Unesco, n.d.). When it comes to Leslla teachers in particular, many of them have not received sufficient training for this specific type of teaching, even if a number of them are well educated and have degrees in education (Vinogradov, Liden, 2009; Erguig, 2012; Perry, Hart, 2012, p. 111).

Appare quindi evidente dagli studi sul tema che i docenti che si occupano di studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in L1 abbiano una scarsa o nulla formazione della didattica rivolta a questa tipologia di studenti. Inoltre, sempre Colliander (2018) definisce come “basso” lo status degli insegnanti Laslliam non solo per la mancanza di un’istruzione adeguata ma anche per una questione legata alla tipologia contrattuale e lavorativa: molti docenti nell’ambito dell’alfabetizzazione degli adulti nel mondo lavorano come volontari o lavoratori part-time (Sun, 2010; Perry, Hart, 2012).

Che l’insegnante Laslliam insegni l’alfabetizzazione iniziale è una cosa che, come abbiamo visto, lo distingue dagli altri insegnanti di seconda lingua nell’ambito dell’educazione linguistica rivolta a studenti migranti adulti. Come abbiamo accennato nel paragrafo precedente, per svolgere questo compito, gli insegnanti devono capire come concettualizzare loro stessi l’alfabetizzazione, per poter progettare e condurre percorsi di alfabetizzazione in L2 rivolti a studenti analfabeti o bassamente scolarizzati perché la prospettiva personale può influenzare i metodi che utilizzano in classe nel loro insegnamento e i risultati a cui giungono.

Per molto tempo, il termine “alfabetizzazione” è stato utilizzato per descrivere semplicemente la capacità di leggere e scrivere. Questa visione trova riscontro in quella che è nota come “alfabetizzazione funzionale”, che si riferisce alla capacità di leggere e scrivere abbastanza bene da gestire la vita quotidiana. La prospettiva basata sulle abilità funzionali implica che l’alfabetizzazione sia considerata come qualcosa di individuale e cognitivo (Tett, St. Claire, 2010) e a lungo si è discusso sui metodi più efficaci per sostenere gli studenti nel percorso di acquisizione della lettura e nella scrittura.

Gli studi sull’alfabetizzazione (per un approfondimento si rimanda a Minuz, 2005; Tarone, Bigelow, 2005, 2007; Tarone, Swierzbins, Bigelow, 2006; van de Craats, Kurvers, Young-Scholten, 2006; Kurvers, 2007; Tarone, Bigelow, Hansen, 2008, 2009; Vinogradov, Bigelow, 2012;

Kruidenier, MacArthur, Wrigley, 2010; Tammelin-Laine, Nieminen, Martin, 2013; Rocca, Minuz, Borri, Sola, 2013; Bigelow, King, 2014; Caon, Brichese, 2019; Kurvers, Minuz, Naeb, Rocca, Schramm, 2022) affermano che essa non debba solo basarsi sullo sviluppo delle abilità funzionali ma debba essere necessariamente correlata alla conoscenza pregressa degli studenti, al modo in cui essi comprendono e, allo stesso tempo, si configuri come una pratica sociale che si evolve in un contesto storico-sociale (Street 1984). Secondo tale visione dell'alfabetizzazione, mentre si legge o si scrive un testo, se ne costruisce il significato che è strettamente correlato al loro *background*, alle loro esperienze e ai loro valori. È fondamentale, dunque, un dialogo che si muova continuamente tra apprendimento formale e quotidianità dello studente (Hamilton, Hillier, Tett, 2006): in questo dialogo gli insegnanti devono assumersi anche la responsabilità di colmare la distanza tra la scuola e la vita dell'apprendente. L'apprendimento significativo si concretizza quanto vi sia:

- rispetto reciproco e dialogo tra le parti coinvolte nel processo educativo;
- partecipazione attiva degli studenti all'apprendimento;
- proposta di contenuti, metodi e materiali significativi per lo sviluppo linguistico e sociale degli studenti (Franker, 2013: 801).

L'alfabetizzazione, quindi, deve comprendere necessariamente almeno tre livelli di competenza, tra loro integrati:

- a. strumentale: in cui si sviluppano la competenza tecnica di lettura (e scrittura) sia globale sia analitico-sintetica, la capacità di leggere e scrivere lettere, sillabe, parole, brevi frasi e anche la conoscenza di regole ortografiche e di punteggiatura.
- b. semiotico: in cui si sviluppa sia la capacità di comprendere che la lingua scritta (sia essa una parola, una frase o un testo) è produttrice di senso sia la competenza sociolinguistica e socioculturale.
- c. strategico: in cui si sviluppano sia strategie di lettura e scrittura sia strategie di studio.

È inoltre fondamentale che l'apprendimento linguistico sia un apprendimento "contestualizzato", concreto, spendibile fin da subito all'esterno del contesto classe: gli studiosi sono concordi nella necessità di utilizzare materiali autentici tratti dalla vita quotidiana che contengono informazioni di cui gli studenti hanno una certa esperienza o che sono motivati ad imparare (Condelli, Wrigley, Yoon, 2009). Inoltre, in un contesto sociale sempre più altamente digitalizzato, è necessario che anche la scuola utilizzi gli stessi strumenti di cui lo studente dispone nella vita quotidiana (smartphone, tablet, computer) attivando un'alfabetizzazione multimodale basata sia sulla scrittura ma anche sulle immagini, fisse o in movimento.

Il fine è quello di sviluppare contemporaneamente:

- competenze tecniche di letto-scrittura (ad esempio l'abbinamento grafema-fonema);
- competenze funzionali (ad esempio sapersi orientare in un volantino o in un tabellone degli orari);
- competenze socio-culturali e pragmatiche (individuare e riconoscere la valenza regolativa di un segnale di divieto o delle emoticon di whatsapp).

Per concludere:
una proposta di formazione e certificazione delle competenze dell'insegnante a studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in Italia

Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, il docente che insegna in classi di studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in L1 deve possedere competenze specifiche per essere un "insegnante di qualità" poiché, oltre a quanto presentato nel paragrafo 1 del presente contributo deve:

1. conoscere le caratteristiche del target analfabeta e bassamente scolarizzato in L1;
2. saper gestire classi multilivello e plurilingui nell'ottica del docente che opera in contesto Cad;
3. saper valutare, adattare, usare i materiali didattici offerti dal mercato e declinarli al contesto specifico in cui opera con una particolare attenzione alle attività di letto-scrittura e consapevolezza fonologica;
4. saper creare materiale didattico sulla base di profili di studenti dalle caratteristiche specifiche e con obiettivi linguistico-comunicativi specifici;
5. saper operare delle scelte, coerenti rispetto al target, nell'adattamento di alcuni materiali didattici, nella proposta di alcune tipologie di task o nell'organizzazione di un percorso didattico che abbia obiettivi specifici di apprendimento linguistico.

La formazione di docenti che lavorano con i target descritti dovrebbe quindi vertere al raggiungimento dei summenzionati obiettivi e arrivare, anche, a proporre una certificazione delle competenze che sia, da un lato, in linea con le proposte delle Università che offrono certificazioni per insegnanti che operano nell'ambito della didattica dell'italiano L2 (certificazioni Cedils, Ditals, Dils-pg) e, dall'altro, declinata rispetto alle specificità del docente-alfabetizzatore che lavora con un pubblico di riferimento molto diverso rispetto a quello composto da studenti scolarizzati in lingua madre.

Sulla base di quanto presentato nei paragrafi precedenti, gli argomenti della formazione e della relativa certificazione dovrebbero essere:

- il concetto di Classe ad Abilità Differenziate;
- l'unità di apprendimento e la diversificazione del compito;
- il modello di competenza comunicativa interculturale;
- le caratteristiche specifiche del target analfabeta;
- i sillabi per l'alfabetizzazione;
- la normativa di riferimento;
- le tecniche didattiche per allenare le diverse abilità, scritte e orali e la consapevolezza fonologica;
- la gestione del feedback.

Sulla base di tali premesse, il Laboratorio di Comunicazione Interculturale e Didattica - Lab-Com dell'Università Ca' Foscari di Venezia, propone la certificazione in Educazione Linguistica ed Accessibile Celia-analfabeti e relativa formazione propedeutica.

La certificazione Celia-analfabeti si compone di 2 parti:

- una prova di verifica comune a tutti i candidati sull'educazione linguistica inclusiva e accessibile, sulla gestione della Classe ad Abilità Differenziate e sulla comunicazione interculturale in cui si testano le conoscenze e le competenze metodologico-glottodidattiche dei candidati. Questa prima parte della prova si compone di una parte teorica con domande a risposta aperta, per una prima verifica delle conoscenze generali e una prova pratica di realizzazione di attività didattiche o di stratificazione/differenziazione di un task.
- la prova d'indirizzo che prevede una serie di domande aperte per valutare le conoscenze e una elaborazione e/o commento di Unità di apprendimento, task o attività progettate per il target analfabeti e bassamente scolarizzato in lingua madre.

Visto il panorama molto eterogeneo dei docenti che si occupano di insegnamento dell'italiano L2 a studenti analfabeti e bassamente scolarizzati, per poter accedere alla prova, il candidato deve rientrare in almeno una delle seguenti categorie:

- essere in possesso di cittadinanza italiana o straniera con una laurea triennale o magistrale o specialistica o quadriennale del vecchio ordinamento;
- essere insegnanti in servizio nelle scuole primarie ed in possesso di abilitazione magistrale;
- essere cittadini italiani in possesso di diploma di scuola superiore che abbiano insegnato almeno 3 anni, anche non consecutivi (un anno corrisponde a 8 mesi di insegnamento per un numero minimo di 120 ore) in scuole private di lingue o in cooperative o associazioni di volontariato.

Bibliografia

P.E. Balboni, *La necessità di un'evoluzione nei modelli di formazione degli insegnanti di educazione linguistica*, in M. D'Angelo, M.Ozbot (a cura di), *Lingue, testi, discorsi. Studi in onore di Paola Desideri*, Firenze, Franco Cesati Editore, 2021a., pp. 263-251.

P.E. Balboni, *Flipped Teacher Training: un modello per la formazione 'capovolta' per gli insegnanti di educazione linguistica*, in M. Gatti, S. Gilardoni (a cura di), *Dalla glottodidattica alla formazione dei docenti. Dall'università alla scuola. In memoria di Cristina Bosisio*, Milano, AltLA / Officinaventuno, 2021b, pp. 16-25.

P.E. Balboni, *Natura delle abilità linguistiche*, in F. Caon, C.A. Melero Rodriguez, A. Brichese (a cura di), *L'inclusione linguistica. Facilitare l'apprendimento degli studenti con BES*, Torino-Milano, Pearson Academy, 2020, pp. 33-45.

H. S. Bhola, *Adult literacy for sustainable development: Creating a knowledge-based discourse for action*, in H. S. Bhola, S. Gomez, *Signpost to Literacy for Sustainable Development*, UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2008.

M. Bigelow, K.A.King, *Somali Immigrant Youths and the Power of Print Literacy*, in «Writing System Research», 7(1), 2014, pp. 4-19.

F. Caon, A. Brichese, *Insegnare italiano ad analfabeti*, Milano, Loescher, 2019.

F. Caon, S. Battaglia, A. Brichese, *Educazione interculturale in classe*, Torino-Milano, Pearson Academy, 2020.

Caritas Migrantes (a cura di), *XXIV Rapporto Immigrazione. Conoscere per comprendere*, 2020. <https://www.migrantes.it/xxix-rapporto-immigrazione-caritas-e-migrantes-2020-conoscere-per-comprendere/>

G. Caruso, E. Monami, *La qualità della formazione dei docenti d'italiano L2: un'indagine preliminare a partire dalla European Profiling Grid*, in F. Gallina (a cura di), *Itinerari di formazione: spunti di riflessione per i docenti di lingue seconde*, Pisa, ETS, 2021, pp. 279-297.

H. Colliander, *Being and Becoming a Teacher in Initial Literacy and Second Language Education for Adults*, 2018. <https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1199369/FULLTEXT02.pdf>.

L. Condelli L., H.S. Wrigley, K.S. Yoon, *What works for adult literacy students of English as a second language*, in S. Reder, J. Bynner (a cura di), *Tracking adult literacy and numeracy skills: Findings from longitudinal research*, New York and London, Routledge, 2009, pp. 132-159.

I. van de Craats, J. Kurvers, M. Young-Scholten (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Inaugural Symposium*, Utrecht, Tilburg University, Lot, 2006.

J. Crowther, M. Hamilton, L. Tett, *Powerful literacies*, Leicester, NIACE, 2001.

Q. Franker, *Bildval I Alfabetiseringsundervisning: – En Fråga om synsätt*, Gothenburg, University of Gothenburg, 2007.

M. Hamilton, Y. Hillier, L. Tett, *Introduction: Social practice of adult literacy, numeracy and language*, in L. Tett, M. Hamilton, Y. Hillier (a cura di), *Adult Literacy, Numeracy and Language: Policy, Practice and Research*. Maidenhead, Open University Press, 2006, pp. 1-18.

IOM (a cura di), *Study on migrants' profiles drivers of migration and migratory trends. Research on the socioeconomic profile of migrants arriving in Italy*, 2016. <https://italy.iom.int/en/activities/research/study-migrants%E2%80%99-profiles-drivers-migration-and-migratory-trends>.

IOM (a cura di), *World Migration Report 2020*, 2020.
<https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2020>.

J.R. Kruidenier, C.A. MacArthur, H.S. Wrigley, *Adult Education Literacy Instruction: A review of the research*, Washington DC, National Institute for Literacy, 2010.

B. Lundgren, *Skolan i livet – livet i skolan*, Umeå, Umeå University, 2005.

U. Margiotta (a cura di), *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Roma, Armando Editore, 1999.

U. Margiotta, *Abilitare la professione docente*, Lecce, Pensa Multimedia, 2010.

U. Margiotta, P. E. Balboni (a cura di), *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, Torino, UTET Università, 2008.

M. Mezzadri, *Dall'insegnante ideale all'insegnante dell'eccellenza: un percorso internazionale*, in G. Serragiotto (a cura di), *CEDILS. Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 2004, pp. 23-30.

F. Minuz, A. Borri, L. Rocca, C. Sola, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Torino, Loescher, 2014.

F. Minuz, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci, 2005.

P. Nitti, *La formazione degli alfabetizzatori di adulti stranieri e la tipologia di corsi in Italia, Francia e Spagna - Modelli a confronto*, in E. Ballarin E. et al. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio Le sfide dell'internazionalizzazione*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2018, pp. 199-218.

K. H. Perry, S.J. Hart, *"I'm Just Kind of Winging It": Preparing and supporting educators of adult refugee learners*, in «Journal of Adolescent & Adult Literacy», 56(2), 2012, pp. 110-122.

B. Samu, *Il tirocinio nella formazione degli insegnanti: la pratica riflessiva e la dimensione relazionale come criteri di qualità*, in F. Gallina (a cura di), *Itinerari di formazione: spunti di riflessione per i docenti di lingue seconde*, Pisa, ETS, 2021, pp. 233-250.

B. Street, *Literacy in theory and practice*. New York, Cambridge University Press, 1984.

Y. Sun, *Standards, equity and advocacy: Employment conditions of ESOL teachers in adult basic education and literacy systems*, in «TESOL Journal», 1(1), 2010, pp.142-158.

T. Tammelin-Laine, L. Nieminen, M. Martin (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the 8th Symposium*, Jyväskylä, Jyväskylä University Printing House, 2013.

E. Tarone, B. Swierzbin, M. Bigelow M., *The Impact of Literacy Level on Features of Interlanguage in Oral Narratives*, in «Rivista di Psicolinguistica Applicata», 3, 2006, pp. 65-77.

E. Tarone, M. Bigelow, K. Hansen, *The Impact of Alphabetic Print Literacy Level on Oral Second Language Acquisition*, in M. Young-Scholten (a cura di) *Low-Educated, Second Language and Literacy Acquisition. Proceeding of the Third Annual Forum*, Newcastle upon Tyne, England, Newcastle University, 2008, pp. 99-122.

E. Tarone, M. Bigelow, *Alphabetic Print Literacy and Language Processing in SLA*, in A. Mackey (a cura di), *Interaction and Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 2007, pp. 101-121.

E. Tarone, M. Bigelow, *Impact of Literacy on Oral Language Processing: Implications for SLA research*, in «Annual Review of Applied Linguistics», 25, 2005, pp.77-97.

E. Tarone, M. Bigelow. K. Hansen, *Literacy and Second Language Oracy*, Oxford, UK, Oxford University Press, 2009.

L. Tett, R. St. Clair, *Adult literacy education*, in P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (a cura di) *International Encyclopedia of Education*, Amsterdam, Elsevier Science & Technology Books, 2010, pp. 107-112.

K. Trigwell, M. Prosser, F. Waterhouse, *Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning*, in «Higher Education», 37, 1999, pp. 57-70.

P. Vinogradov, M. Bigelow (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the 7th Symposium*, Minneapolis, University of Minnesota, 2012.