

# Guida per l'inclusione linguistica dei migranti



**includEd**

Social cohesion and Inclusion:  
Developing the Educational possibilities  
of the European Multilingual Heritage



Cofinanziato dal  
programma Erasmus+  
dell'Unione Europea

**Il progetto INCLUDEED è cofinanziato  
dal programma Erasmus+ dell'Unione Europea.  
I contenuti di questa pubblicazione sono  
di esclusiva responsabilità del consorzio INCLUDEED.  
Né la Commissione europea né il Servizio Spagnolo  
per l'Internazionalizzazione dell'Istruzione (SEPIE)  
sono responsabili dell'uso che potrebbe essere fatto  
delle informazioni qui presentate.**

Libros Prácticos, 34



Edizioni Università di Salamanca e di ogni autore

1a edizione: Giugno 2022  
ISBN: 978-84-1311-658-7 (PDF)

DOI: <https://doi.org/10.14201/OLP0034>




Edizioni Università di Salamanca  
[www.eusal.es](http://www.eusal.es)  
[eusal@usal.es](mailto:eusal@usal.es)

Disposizione:  
Noesis Estudio S.L.

*Prodotto in Spagna – Prodotto in Spagna*



Sei libero di: Condividere – copiare e ridistribuire il materiale in qualsiasi mezzo o formato  
Ediciones Universidad de Salamanca non revocherà fintanto che rispetta i termini:

-  **Attribuzione** – è necessario riconoscere correttamente la paternità, fornire un collegamento alla licenza e indicare se sono state apportate modifiche. Puoi farlo in qualsiasi modo ragionevole, ma non in un modo che suggerisca che hai il supporto del licenziante o lo ricevi per il tuo uso.
-  **Non commerciale** – non è possibile utilizzare il materiale per scopi commerciali.
-  **NoDerivativeWorks** – Se modifichi, trasformi o crei dal materiale, non puoi condividere il materiale modificato.

-----  
*Sponsorizzazioni e finanziamenti*

Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura  
Servizio spagnolo per l'internazionalizzazione dell'istruzione

*Collaborazioni*

Diverse istituzioni ed enti hanno prestato il loro supporto nella preparazione di questa guida.  
Croce Rossa spagnola  
Fondazione CEPAIM  
ACCEM  
Fondazione Sierra-Pambley

Edizioni Università di Salamanca è membro dell'UNE  
Unione degli editori universitari spagnoli  
[www.une.es](http://www.une.es)

-----  
Catalogazione dell'editor in ONIX accessibile su <https://www.dilve.es>

# Team di redazione editoriale

## Capitolo 1 e versione spagnola

### UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

*Coordinatrice:* María Herreros Marcilla  
Rebeca Delgado Fernández  
Lorena Domínguez García  
Carmen Fernández Juncal  
Juan Luis García Alonso  
Maddalena Ghezzi

Carmen González Gómez  
Olga Ivanova  
Marcos Medrano Duque  
Teresa Rodríguez Montes  
Elisa Suárez Caramés  
Susana Verde Ruiz

## Capitolo 2 e versione inglese

### TRINITY COLLEGE DUBLIN

*Coordinatrice:* Lorna Carson  
Sarah Sheridan

Caitríona O' Brien  
Yomna Mohamed Hassan Ahmed El-Hossary

## Capitolo 3 e versione francese

### UNIVERSITÉ DE POITIERS

*Coordinatore:* Freiderikos Valetopoulos  
Licia Bagini  
Sanja Boskovic

Laurie Dekhissi  
Stéphanie Gobet  
Effrosyni Lamprou

## Capitolo 4 e versione tedesca

### UNIVERSITÄT HEIDELBERG

*Coordinatrice:* Christiane von Stutterheim  
Ibolya Kurucz  
Katharina Kasper

Luisa Kaiser  
Michaela Kleiser

## Capitolo 5 e versione italiana

### UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

*Coordinatore:* Matteo Viale  
Alessia Caviglia

Iliaria Bigazzi  
Claudia Crincoli

## Capitolo 6 e versione portoghese

### UNIVERSIDADE DE COIMBRA

*Coordinatrice:* Cristina Martins  
Tânia Ferreira

Isabel Santos  
Isabel Pereira

# Guida

## per l'inclusione linguistica dei migranti



# Riconoscimenti

## **Sponsorizzazione e finanziamenti**

Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura  
Servicio Español per la Internacionalización de la Educación

## **Collaborazioni**

*Diverse istituzioni ed enti hanno prestato il loro supporto durante la stesura di questa guida*

Croce Rossa spagnola  
CEPAIM  
ACCEM  
Fondazione Sierra-Pambley  
Edizioni Università di Salamanca

# Indice

**8 Parole introduttive, Josep Borrell Fontelles**

**9 Presentazione**

**10 Capitolo 1. MIGRAZIONI E LINGUE NEL CONTESTO EUROPEO**

11 1.1. I movimenti migratori in Europa

19 1.2. Il ruolo della lingua nei movimenti migratori

25 1.3. Sfide nell'insegnamento delle lingue per l'inclusione sociale

**36 Capitolo 2. PROFILI LINGUISTICI DEI MIGRANTI**

37 2.1. Lingua e migrazione

41 2.2. Diritti linguistici e diritti umani

46 2.3. Profili di migranti

50 2.4. I bisogni linguistici dei migranti

**60 Capitolo 3. INTERCULTURALITÀ, EDUCAZIONE INTERCULTURALE  
E INSEGNAMENTO DELLA LINGUA**

61 3.1. Interculturalità: definire i concetti chiave

71 3.2. L'educazione interculturale

80 3.3. L'interculturalità nella classe di lingua

**89 Capitolo 4. LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI PER L'INSEGNAMENTO  
DELLE LINGUE**

90 4.1. Situazione attuale dell'istruzione in Europa

97 4.2. Come imparare una lingua straniera

107 4.3. Come insegnare una lingua straniera

118 4.4. Osservazioni conclusive

**119 Capitolo 5. ANALISI DEI MATERIALI DIDATTICI: RISORSE TIC E ALTRI  
MATERIALI PER LA DIDATTICA A MIGRANTI**

120 5.1. Rapporto tra il contesto d'insegnamento e la scelta dei materiali  
didattici: il punto di vista degli operatori

122 5.2. Definizione dei criteri d'analisi

124 5.3. Tipologie di materiali didattici

127 5.4. Analisi e casi di studio

**147 Capitolo 6. ALFABETIZZAZIONE**

148 6.1. Concetti di base

154 6.2. Alfabetizzazione e inclusione/esclusione sociale

162 6.3. Imparare a leggere e scrivere

**173 Soluzioni**

**182 Glossario**

**186 Bibliografia**

## Parole introduttive

L'Europa ha una vocazione come terra di accoglienza. Siamo tutti lieti di vedere come le tristi conseguenze della guerra in Ucraina, proprio in questi giorni, lo stiano chiaramente dimostrando, così come le ripetute crisi di rifugiati in cui la società europea è stata coinvolta negli anni precedenti. Mi fa piacere che la stessa Commissione Europea stia finanziando iniziative come il progetto Erasmus+ INCLUDEED ("Social cohesion and INCLUDEED: DEveloping the EDucational possibilities of the European Multilingual Heritage through Applied Linguistics" 2020-2023), in cui un gruppo di università europee si pone come obiettivo principale l'integrazione di gruppi di immigrati e rifugiati in Europa per facilitare l'apprendimento delle lingue dei paesi di accoglienza, attraverso il quale i nuovi arrivati si sentiranno senza dubbio più profondamente e rapidamente integrati.

Le relazioni internazionali e la politica estera, di sicurezza e di difesa dell'UE sono concepite come attività in cui il dialogo con altre regioni del mondo è centrale. Il dialogo, l'uso della parola, la conoscenza della lingua e della cultura dell'altro sono senza dubbio strumenti fondamentali per la comprensione tra i popoli e la prevenzione e risoluzione dei conflitti.

Bruxelles, 1° aprile 2022

**Josep Borrell Fontelles**

*Alto rappresentante dell'Unione per gli affari esteri e la politica di sicurezza  
e vicepresidente della Commissione europea*



## Presentazione

Una delle parole che meglio definiscono la società del 21° secolo è mobilità. Questa mobilità, inerente all'evoluzione dell'essere umano, si presenta attualmente come un fenomeno multidimensionale che, negli ultimi decenni, ha subito costanti trasformazioni con un aumento del numero dei paesi di partenza e di accoglienza e con una sempre maggiore diversificazione delle cause di tali spostamenti. Il nostro continente è un riflesso di questa realtà dal momento che fattori come un'elevata aspettativa di vita, bassi tassi di disoccupazione e un minor rischio di esclusione sociale hanno portato l'Europa a configurarsi come regione frequentemente meta di migranti. Questo crescente arrivo di immigrati e rifugiati pone per la nostra società nuove sfide che devono essere affrontate da prospettive diverse e che portano allo stesso obiettivo: raggiungere l'integrazione sociale e linguistica di tutti coloro che hanno lasciato la propria casa alla ricerca di un nuovo posto dove costruire il proprio futuro. Ed è proprio da questo obiettivo che nasce questa guida.

Concepita con l'intento di trasformare la proposta INCLUDEED in un prodotto tangibile, un progetto Erasmus+ che persegue l'integrazione di immigrati e rifugiati attraverso uno dei principali asset dell'Europa, le sue lingue, questa guida si propone di diventare un alleato di coloro che desiderano ampliare la propria conoscenza del fenomeno migratorio e di coloro che vogliono facilitare il processo di integrazione di questi gruppi. Originato dall'esperienza in questo campo delle università che compongono il consorzio INCLUDEED (Università di Salamanca, Università di Bologna, Università di Coimbra, Università di Heidelberg, Università di Poitiers e Trinity College Dublin), questo documento nasce dallo sforzo complessivo e il desiderio di realizzare una società egualitaria in termini di integrazione. Questo non sarebbe stato possibile, tuttavia, senza il supporto di diverse organizzazioni non governative (Croce Rossa, ACCEM, Fondazione CEPAIM e Fondazione Sierra-Pambley) che, grazie ai loro sforzi sul campo nell'accoglienza e nel supporto all'integrazione di immigrati e rifugiati in tutta Europa, hanno permesso di individuare le maggiori difficoltà e hanno permesso di costruire ponti tra diverse prospettive, unendo le forze in modo che convergessero nella stessa direzione.

Questa guida affronta le diverse sfide che si presentano durante il processo di integrazione di questi gruppi e offre soluzioni che possano favorire la riuscita di questo complesso percorso. Pensato come un vademecum utile allo svolgimento di compiti da parte di diversi gruppi (professionisti dell'insegnamento delle lingue o volontari, organizzazioni non governative e istituzioni pubbliche nazionali e sovranazionali), vuole essere uno strumento di supporto che guidi l'azione di tutti coloro che partecipano al processo di integrazione linguistica dei nuovi arrivati, fornendo una panoramica sulla situazione in cui si trovano questi gruppi di persone e mettendo a disposizione degli strumenti per assisterli. In breve, è un documento che cerca di avvicinarsi, attraverso un linguaggio divulgativo ma rigoroso, ai progressi teorici in materia di integrazione e di accoglienza e di fornire agli operatori alcune risorse che possano essere usate nella vita reale.

Ricordiamo infine che questo prodotto deve essere inteso come una proposta elaborata dalla responsabilità e dall'impegno di tutti coloro che hanno lavorato al suo sviluppo e che vuole essere uno strumento per risolvere alcune problematiche che emergono nel processo di integrazione di questi gruppi. A queste problematiche si è tentato di dare una risposta attraverso il grande coinvolgimento di tutte le persone che hanno partecipato a questo lavoro. Allo stesso modo, in queste pagine è possibile trovare informazioni su tutti i paesi del progetto, che ampliano la prospettiva della maggior parte dei materiali creati fino a ora e gli conferiscono il carattere di un'opera di riferimento internazionale.

## CAPITOLO 1

# Migrazioni e lingue nel contesto europeo



### 1. I MOVIMENTI MIGRATORI IN EUROPA

#### 2. IL RUOLO DELLA LINGUA NEI MOVIMENTI MIGRATORI

- 2.1. Da dove viene il nostro patrimonio linguistico?
- 2.2. La lingua: barriera o passaporto per nuove destinazioni
- 2.3. Incontro tra lingue e risultati dello scontro
- 2.4. Società multilingui e globalizzate

#### 3. SFIDE NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE PER L'INCLUSIONE SOCIALE

- 3.1. Demolire gli stereotipi
- 3.2. Profilo dell'apprendente
- 3.3. Contesto di apprendimento
- 3.4. Formazione dei docenti
- 3.5. Sviluppo di iniziative nel campo dell'istruzione

# 1 | I movimenti migratori in Europa

Articolo

Articolo 13.

- (1). Ogni individuo ha diritto alla libertà di movimento e di residenza entro i confini di ogni Stato.
- (2). Ogni individuo ha diritto di lasciare qualsiasi paese, incluso il proprio, e di ritornare nel proprio paese.

*Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*

La storia del mondo e dell'umanità è una storia di migrazioni di popoli e tutti i popoli del mondo odierno sono il risultato di migrazioni del passato. L'abilità umana di spostarsi e di adattarsi a diversi tipi di ambienti ha permesso alcuni dei più importanti traguardi della storia e tutte le nazioni sono state e continuano a essere influenzate dalle migrazioni, fenomeno che si verifica sin dall'antichità. L'Europa in particolare è un crocevia di spostamenti umani, anche in qualità di promotrice di espansioni commerciali e coloniali.

A causa di condizioni climatiche più avverse di quelle odierne, infatti, L'Europa è stata meta di esperienze umane provenienti da altrove sin dalla **Rivoluzione Neolitica**; un viaggio originatosi dall' Africa e proseguito attraverso il Medio Oriente. Parallelamente migrazioni e sedentarizzazione sono diventate il germe di un'economia che non dipendeva più dalla predazione ma dallo sfruttamento delle risorse agricole.



*Finché considererete la migrazione un problema, come qualcosa da risolvere, non andrete da nessuna parte. Dovete guardarla come si guarda una realtà umana antica quanto l'umanità. È la più antica strategia di riduzione della povertà dell'umanità. Come cittadini, dobbiamo trovare un modo per gestirla.*

*William Lacy Swing, Direttore Generale IOM*



## LE MODERNE MIGRAZIONI UMANE



Mappa 1. Fonte: Adattata da transpacificproject.com

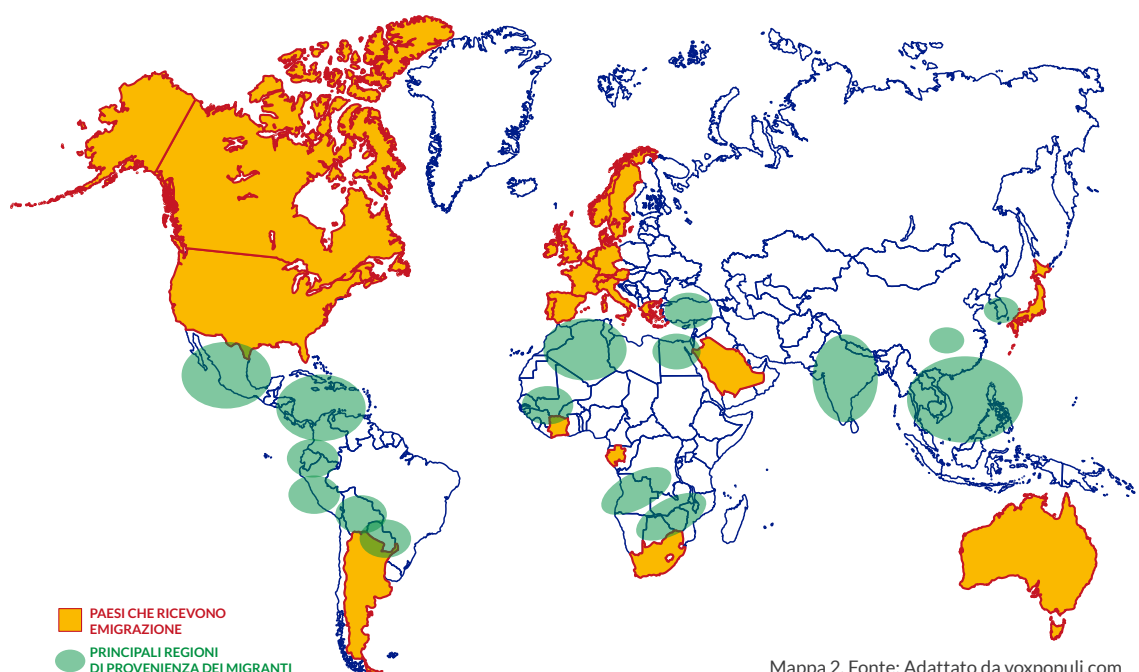
Le invasioni avvenute nell'**Antichità** (Egizi, Fenici, Greci, Cartaginesi e Romani tra gli altri) furono il punto di partenza per l'insediamento di colonie e per lo sviluppo dei commerci, oltre a diffondere in altri territori i progressi compiuti in queste culture mediterranee. Fu in quei tempi che iniziò l'esodo dalle aree rurali a quelle urbane e iniziarono a prendere forma le grandi città, come Gerusalemme, Atene, Roma e Alessandria. Nel corso del Medioevo iniziò anche ad affermarsi la nozione di asilo, inizialmente legata a questioni religiose e successivamente estesa alla sfera politica.

Durante il **Medioevo**, un numero considerevole di nuovi abitanti si stanziò in Europa come risultato di invasioni dall'Asia e dal Nord Africa. Allo stesso tempo, grandi migrazioni ebbero luogo per altri motivi: espansioni militari e religiose, ma anche carestie ed epidemie.

La storia delle migrazioni raggiunse un punto di svolta ai primi contatti europei con le culture del continente americano, che segnarono il passaggio all'**Età Moderna**. Questo territorio divenne una regione accogliente, offrendo indubbe opportunità economiche, ma anche rifugio per coloro che erano profughi o perseguitati per ragioni politiche e ideologiche. Il flusso di popolazione tra l'Europa e l'America ha subito nel tempo diversi cambiamenti di direzione, di carattere e di intensità, ma, nel complesso, è rimasto molto vivo fino ai giorni nostri.

Parallelamente ai grandi movimenti continentali, non si arrestava il fenomeno interno dello spostamento dalla campagna alla città. Questa tendenza si intensificò con l'arrivo della **Rivoluzione Industriale**, che causò un notevole aumento demografico e un'alterazione delle basi economiche della società, sempre meno dipendente dal settore primario (agricoltura e allevamento) e sempre più a favore dei settori secondario e terziario (industria e servizi), tendenza che continua a essere rilevata al giorno d'oggi.

**PRINCIPALI FLUSSI  
MIGRATORI A FINE  
XX SECOLO E INIZIO  
XXI SECOLO**



Mappa 2. Fonte: Adattato da voxpopuli.com

Nella **società contemporanea** i cambiamenti radicali sperimentati a livello tecnologico, economico e sociale hanno determinato nuovi modelli migratori, con un livello di globalizzazione inimmaginabile nelle epoche precedenti. Il numero dei paesi di partenza e di destinazione è aumentato e le motivazioni e le cause che guidano i movimenti umani sono diventate più complesse, creando nuove comunità transnazionali e reti interpersonali. Siamo di fronte a quella che è stata definita una società globale, ossia una società in cui le tradizionali motivazioni per la migrazione si alternano a fattori nuovi come progressi tecnologici e scientifici, nuovi modelli culturali ibridi, flussi finanziari e diffusione delle informazioni.

Fino alla fine della seconda guerra mondiale, la maggior parte dei processi migratori in Europa erano di natura interna o emigratoria. A partire da quel periodo, il continente europeo è diventato una regione di forte immigrazione. Infatti, vari movimenti di persone si sono messi in moto, spinti da diverse ragioni quali la decolonizzazione, la concentrazione industriale di alcune aree, la necessità di manodopera nel terziario e nel settore domestico e come risultato di tensioni politiche in varie aree limitrofe al continente. In altre parole, le tradizionali migrazioni economiche hanno iniziato a convivere con sempre più frequenti migrazioni di natura politica. È proprio in questo momento, infatti, che si intensificano e si fanno più complessi i processi che portano al movimento di profughi e di sfollati.

La direzione dei movimenti migratori muta in base alle fluttuazioni economiche: così, dopo i movimenti da sud verso nord nei periodi di boom economico (soprattutto negli anni Cinquanta e Sessanta), negli anni Settanta si registra un periodo di crisi, che porta a porre restrizioni alle politiche di accoglienza. Infine, si inizia a registrare una variazione degli itinerari, per cui sono i paesi del sud a diventare meta di immigrati.

Possiamo concludere affermando che al giorno d'oggi l'intera Europa può essere considerata una **regione ricevente**. In ogni caso, i modelli di spostamento sembrano essere regolati da relazioni precedenti (di natura storica e coloniale) che determinano e, in ultima analisi, consolidano le scelte dei migranti. L'atteggiamento dei rispettivi governi oscilla tra due opzioni che sembrano convivere. In primo luogo, sono state sviluppate politiche di integrazione dei migranti come misure per garantire la coesistenza dei nuovi arrivati con i nativi del paese. In secondo luogo, tutte le nazioni hanno stabilito limiti di ingresso per frenare la pressione migratoria, sia regolare che irregolare. Dal 2015 l'Europa ha anche dovuto affrontare un numero elevato di domande di asilo nell'ambito della cosiddetta *Crisi dei rifugiati e dei migranti*.

Tutte queste circostanze hanno portato alla ricerca di soluzioni comuni a problemi condivisi, per affrontare in particolare l'incapacità di accogliere tutti i potenziali richiedenti e l'aumentare del numero di migranti in Europa. L'obiettivo è stabilire parametri collettivi per:

**+** Per saperne di più

**Enclave etnica**

Gruppi o comunità di immigrati o persone di origini straniere all'interno di società riceventi immigrazione.

La distribuzione di immigrati nei paesi ospiti solitamente non è uniforme ma è caratterizzata dalla tendenza dei migranti a raggrupparsi in quartieri specifici.

Le enclave creano un mercato del lavoro etnicamente specifico che non richiede di possedere capacità sociali e culturali del paese ospitante. Nonostante questo apparente vantaggio, la loro esistenza è soggetta a un aspro dibattito relativo all'integrazione.



- regolare i flussi migratori nel continente;
- frenare la sempre maggiore crescita della xenofobia osservata negli ultimi anni;
- regolarizzare lo status degli immigrati con una lunga storia di residenza alle spalle e una situazione occupazionale stabile, affinché possano beneficiare di processi di ricongiungimento;
- rendere le misure adottate compatibili con il rispetto del diritto internazionale e delle norme sui diritti umani;
- criminalizzare l'immigrazione irregolare e le attività criminali a essa collegate.

**123** Dati

**Perché l'Europa?**

• ASPETTATIVA DI VITA .....	<b>81 anni</b>
• TASSO DI OCCUPAZIONE .....	<b>73,1 %</b>
• TASSO DI DISOCCUPAZIONE .....	<b>6,2 %</b>
• DIVARIO RETRIBUTIVO DI GENERE .....	<b>15 %</b>
• PERSONE A RISCHIO DI POVERTÀ O DI ESCLUSIONE SOCIALE .....	<b>21,6 %</b>
• ABBANDONO SCOLASTICO .....	<b>10,2 %</b>
• TASSO DI FERTILITÀ .....	<b>1,6 NASCITE PER DONNA</b>
• INVECCHIAMENTO DELLA POPOLAZIONE	
(% DI PERSONE OVER 65 ( <a href="https://cenie.eu/en">https://cenie.eu/en</a> )):	
1950 .....	<b>12 %</b>
2019 .....	<b>24 %</b>
PROIEZIONE 2050 .....	<b>36 %</b>

L'aumento del volume migratorio è stato accompagnato da una sempre maggiore varietà nell'origine degli sfollati, come mostrato nella tabella seguente:

DATI	MONDO	EUROPA
N.° di migranti (2019)	272 milioni	82,3 milioni
N.° di donne migranti	130,5 milioni	42,3 milioni
N.° di minori migranti	38 milioni	
% migranti (2019)	3,5 % (2,8 % nel 2000; 2,3 % nel 1980)	
N.° di migranti lavoratori	164 milioni	
N.° di rifugiati (2019)	26 milioni	2,9 milioni
N.° di sfollati (2019)	41 milioni	
N.° di richiedenti asilo	3,5 milioni	893 300
Distribuzione per continente	Asia 31 % Europa 30 % America 26 % Africa 10 % Oceania 3 %	

Tabla 1. Immigrazione nel mondo e in Europa. Fonte: ONU, Eurostat

**+** Per saperne di più

**Il nuovo patto sulla migrazione e l'asilo (settembre 2020)**

È un approccio alla migrazione globale ed europeo incentrato sulla responsabilità e sulla solidarietà. Ha lo scopo di proporre strumenti più equi e più europei per gestire la migrazione e l'asilo. Mira a fornire una risposta umana efficace e a lungo termine alle sfide attuali della migrazione irregolare, come lo sviluppo di percorsi di migrazione legale, la migliore integrazione dei rifugiati e degli altri nuovi arrivati e l'approfondimento dei partenariati migratori con i paesi di origine e di transito per il reciproco vantaggio.

I suoi obiettivi sono cinque:

- Organizzare l'immigrazione legale favorendo l'integrazione dei nuovi arrivati
- Combattere l'immigrazione irregolare
- Rafforzare l'efficacia dei controlli alle frontiere
- Costruire un'Europa dell'asilo
- Collaborare con i paesi d'origine favorendone lo sviluppo.

Possiamo quindi concludere che il fenomeno migratorio è universale, associato alla specie umana sin dalle sue origini. Con il passare del tempo questi fenomeni hanno acquisito una sempre maggiore complessità.

Il crescente arrivo di immigrati pone nuove sfide alla nostra società. Il multiculturalismo è visto sempre più come una situazione normale nel mondo globalizzato in cui viviamo. La diversità è considerata anche come valore che può giovare alla società ospitante. A ciò, si aggiunge la comprovata relazione tra migrazione e sviluppo umano e il miglioramento delle condizioni economiche sia nel luogo di origine sia in quello di destinazione. Tuttavia, la convivenza di culture diverse, pur producendo benefici, può anche causare attriti e disaccordi, che richiedono la migliore disposizione possibile e l'utilizzo di strumenti efficaci da parte di tutti i soggetti coinvolti.

A oggi si ritiene che non esista un'unica teoria che spieghi in modo esauriente il fenomeno delle migrazioni. Ciò è in gran parte dovuto alle diverse tipologie di migrazioni, le cui cause possono essere molto diverse: molti si spostano per trovare nuove opportunità economiche, altri si trasferiscono per raggiungere le loro famiglie, per migliorare la loro istruzione, per sfuggire a persecuzioni ideologiche, avversità climatiche o disastri naturali. Le ragioni più comuni possono essere visualizzate nella tabella seguente:

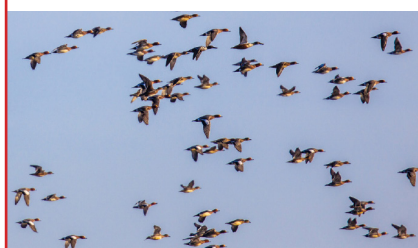
PARAMETRO	TIPO	
Estensione geografica	Interna o infra-nazionale	All'interno dello stesso paese
	Esterna o internazionale	In un altro paese
Durata	Temporanea	Durata limitata
	Permanente	Per tutta la vita
Cause	Economiche - in senso stretto - per casi specifici	Per tutti i tipi di lavoro Per lavori qualificati con personale specializzato
	Politiche	A causa di guerra, persecuzioni ideologiche ecc.
	Ecologiche	A causa del deterioramento del territorio di origine e della scarsità di risorse naturali
	Altre	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Migrazione di persone anziane in pensione</li> <li>· Ricongiungimenti</li> <li>· Operatori umanitari internazionali</li> <li>· Fuga di cervelli</li> <li>· Trasferimenti individuali</li> </ul>
Protagonisti	Primitivi	Nomadismo delle origini
	Spontanei o liberi	Per volontà del migrante
	Indirizzati o spinti	Per politiche migratorie istituzionalizzate
	Costretti	A causa di pressioni esterne o costretti da imposizioni altrui
	Di massa	Movimento comunitario in gruppo (insediamenti, urbanizzazione)

Tabella 2. Tipologie di migrazione. Fonti: Garrido Rodriguez (2012), Petersen (1958,1978)

**+** Per saperne di più

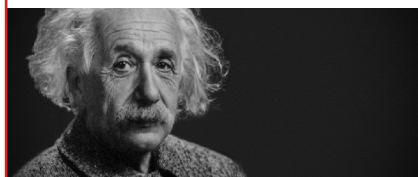
**Le migrazioni animali**

Le migrazioni sono diffuse anche nel mondo animale e possono essere sia temporanee sia permanenti. Le forme di movimento nello spazio sono molto varie (per aria, per terra e per mare) così come lo sono le cause di tali migrazioni: la ricerca di cibo, di condizioni climatiche più miti, la fuga dal pericolo sono le più comuni tra molte altre.



**Alcuni migranti famosi**

- Frederic Chopin: Varsavia, Vienna, Parigi.
- Victor Hugo: Besançon, Belgio, Gran Bretagna, Parigi.
- Hannah Arendt: Linden-Limmer, New York.
- Robert Capa: Budapest, Berlino, Parigi.
- Milan Kundera: Brno, Repubblica Ceca, Francia.
- Luis Buñuel: Spagna, Parigi, New York, Città del Messico.
- Miriam Makeba: Sudafrica, Italia.



**Einstein**

Uno dei più significativi casi di vita plasmata dalla mobilità. Nato a Ulm (Germania), morì a Princeton (USA) dopo aver soggiornato a Monaco, Pavia, Aarau, Zurigo, Berna (Svizzera), Winterthur, Schaffhausen, Praga e Berlino.

Principali agenzie e organizzazioni legate alle migrazioni	
<b>IOM</b> (Organizzazione internazionale per le migrazioni)	Organizzazione intergovernativa, fondata nel 1951 con sede a Ginevra, si occupa di questioni legate alla migrazione.
<b>ONU</b> (Organizzazione delle Nazioni Unite)	Creata alla fine della seconda guerra mondiale (1945), ha lo scopo di mantenere la pace e la sicurezza internazionale, proteggere i diritti umani, fornire aiuti umanitari, promuovere lo sviluppo sostenibile e l'azione per il clima e sostenere il diritto internazionale.
<b>FRONTEX</b> (Agenzia Europea della Guardia di Frontiera e Costiera)	Contribuisce a sviluppare un sistema di gestione integrata delle frontiere europee. Tra i suoi compiti è incluso il monitoraggio dei flussi migratori.
<b>Europol</b> (Ufficio Europeo di Polizia)	Agenzia che si occupa di coordinare il contributo degli Stati membri alla lotta contro i gruppi criminali organizzati coinvolti nel traffico di migranti verso l'UE.
<b>FRA</b> (Agenzia Europea dei Diritti Fondamentali)	Agenzia con lo scopo di promuovere e proteggere i Diritti Umani, compresi i diritti dei migranti, all'interno dei Paesi U.
<b>EASO</b> (Ufficio Europeo di Sostegno per l'Asilo)	Questo ufficio sostiene l'implementazione del sistema comune europeo di asilo in tutti gli Stati membri dell'UE fornendo loro assistenza scientifica e tecnica.
<b>KCMD</b> (Centro di conoscenza sulla migrazione e sulla demografia)	Il centro sostiene il lavoro dei servizi della Commissione e degli Stati membri in materia di migrazione e questioni correlate al fine di rafforzare la risposta globale della Commissione alle opportunità e alle sfide presentate dalla migrazione.
<b>EMN</b> (European Migration Network)	Rete ufficiale UE che collega diverse istituzioni nazionali la cui funzione principale è informare i responsabili politici europei e il pubblico in generale fornendo informazioni aggiornate, obiettive, affidabili e comparabili sulle politiche migratorie in tutti i paesi dell'UE.
<b>DG HOME</b> (Direzione Generale per la Migrazione e gli Affari Interni)	Agenzia che pubblica annualmente dati statistici sui permessi di soggiorno di breve durata rilasciati dagli Stati dell'area Schengen.
<b>OECD</b> (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico)	Organizzazione intergovernativa fondata nel 1960. I suoi obiettivi sono di perseguire una crescita economica e di raggiungere alti tassi di occupazione, per migliorare lo stile di vita negli Stati membri e nei Paesi in via di sviluppo, contribuendo all'espansione del commercio globale.
<b>OHCHR</b> (Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Diritti Umani)	È la principale entità delle Nazioni Unite a salvaguardia dei diritti umani. Rappresenta l'impegno per la promozione e la protezione della totalità dei diritti umani e delle libertà enunciati nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani nel mondo.



<b>UNHCR</b> (Alto commissariato delle Nazioni Unite per i rifugiati)	L'agenzia delle Nazioni Unite responsabile della protezione dei rifugiati e sfollati a causa di persecuzioni o conflitti. Si occupa di promuovere soluzioni a lungo termine per la loro condizione, attraverso il reinsediamento volontario nel paese di origine o nel paese di accoglienza.
<b>UNESCO</b> (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura)	Agenzia delle Nazioni Unite che sostiene politiche di pace e di sicurezza promuovendo educazione, scienza, cultura e informazione nel mondo.
<b>UNICEF</b> (Fondo delle Nazioni Unite per l'Infanzia)	Agenzia delle Nazioni Unite che fornisce aiuti umanitari e sostegno alla crescita per bambini e genitori nei paesi in via di sviluppo.
<b>EMN</b> (Rete Europea delle Migrazioni)	È una rete dell'UE di esperti in materia di migrazione e asilo che collaborano per fornire informazioni obiettive e comparabili di interesse politico.
<b>GFMD</b> (Forum globale sulla migrazione e lo sviluppo)	Si tratta di un processo informale, non vincolante, guidato dallo Stato, che contribuisce a plasmare il dibattito globale sulla migrazione e lo sviluppo. Offre uno spazio flessibile e multi-stakeholder in cui i governi possono discutere le questioni multidimensionali, le opportunità e le sfide relative alla migrazione, allo sviluppo e al collegamento tra questi due campi.
<b>EMF</b> (European Migration Forum)	È una piattaforma di confronto tra organizzazioni civili e Istituzioni Europee su argomenti legati all'immigrazione, all'asilo e all'integrazione.
<b>Banca Mondiale</b>	È un'istituzione finanziaria internazionale che garantisce prestiti e sovvenzioni ai governi dei paesi a basso e medio reddito allo scopo di perseguire progetti di capitale.
<b>UNFPA</b> (Fondo delle Nazioni Unite per la Popolazione)	È la principale istituzione internazionale nei programmi di salute riproduttiva: controllo delle nascite, pianificazione familiare e lotta alle malattie sessualmente trasmissibili, soprattutto nei paesi sottosviluppati.



## Attività

### 1. Rifletti sulle seguenti domande e osservazioni:

- I fenomeni migratori sono stati costanti nella storia.
- Quanti di voi vivono nello stesso paese o nella stessa città in cui vivevano i loro genitori?  
E in cui vivevano i loro nonni?
- Traccia i movimenti migratori all'interno della tua famiglia, nella tua generazione e nelle due precedenti (studio, lavoro, servizio militare ecc.).

### 2. Nomina due movimenti culturali o fenomeni che hanno avuto luogo grazie a processi migratori:

- in architettura: architettura romanica
- nella scienza:
- nella letteratura:
- in altre arti:



## 2 | Il ruolo della lingua nei movimenti migratori

### 2.1. Da dove viene il nostro patrimonio linguistico?

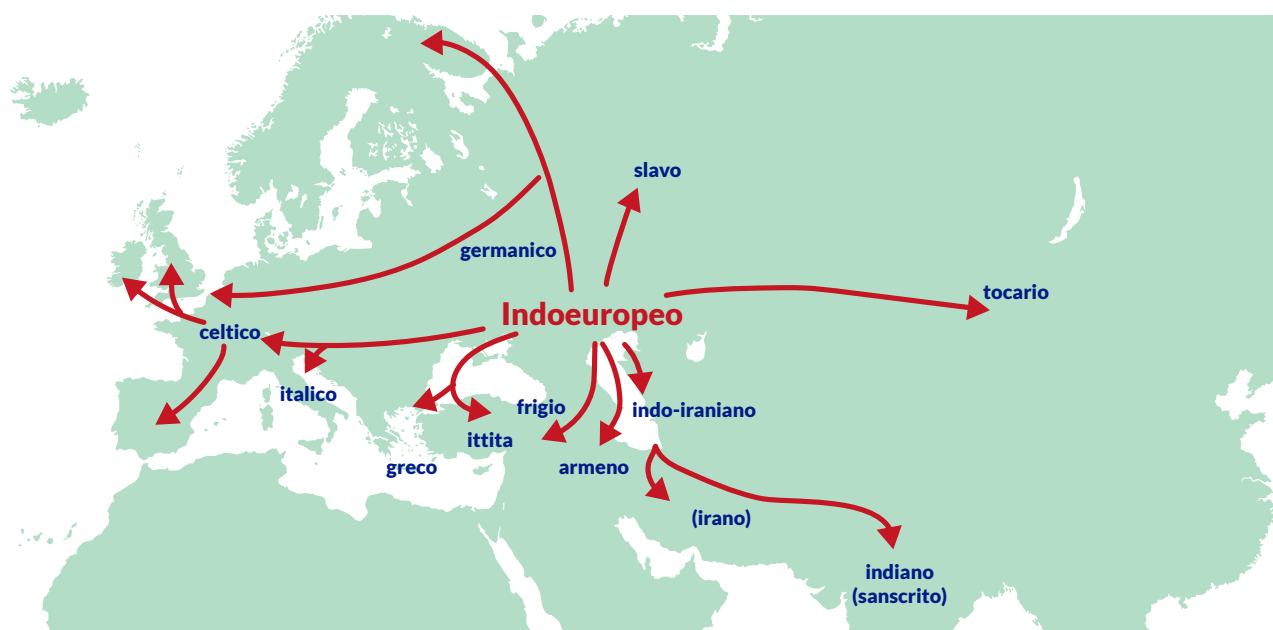
Le lingue sono considerate **simboli identitari** di paesi o regioni specifiche: le questioni linguistiche sono spesso invocate per difendere l'identità regionale o addirittura per stabilire confini politici. Tuttavia, se analizziamo l'origine di alcune lingue possiamo vedere come molte di esse, ora considerate lingue indipendenti, provengano da una stessa origine comune. È il caso, ad esempio, di molte delle lingue europee derivate dal latino, come l'italiano, il francese, lo spagnolo o il rumeno. Se andiamo più indietro nel tempo, però, troviamo che la maggior parte delle attuali lingue europee (e di alcune delle lingue del continente asiatico) derivano da un'origine comune più ampia, una lingua madre chiamata indoeuropeo. L'indoeuropeo è una lingua di cui non è sopravvissuta alcuna prova scritta, per cui le sue caratteristiche principali sono dedotte da un processo di ricostruzione linguistica basato sulle lingue a cui ha dato origine. Le lingue che derivano dall'indoeuropeo sono raggruppate in varie famiglie: come il gruppo germanico da cui derivano, tra gli altri, tedesco, inglese, norvegese e svedese, o il gruppo greco da cui derivano il greco moderno e i suoi dialetti.

Un fatto rilevante in questo processo di evoluzione delle diverse lingue è che i cambiamenti subiti nel tempo e la loro presenza in un'area specifica della geografia europea sono il risultato di processi migratori. Lo sviluppo della popolazione indoeuropea è stato localizzato in un'ampia area dell'Europa orientale da cui, attraverso diverse ondate migratorie tra il 3000 e 2000 a.C., gruppi di persone si spostarono verso nuove aree, un processo di disgregazione grazie al quale diverse lingue si vennero a formare.



*I miei genitori emigrarono nel 1960 e iniziarono a lavorare in una fabbrica di cappelli. Avevano programmato di fermarsi per due o tre anni, ma poi nascemmo noi, i loro quattro figli. Con il nostro arrivo, arrivarono altre responsabilità, tra cui la sfida di una buona educazione scolastica. Andavamo in due scuole: una tedesca al mattino e una spagnola al pomeriggio. La mia infanzia è stata una casa a due piani: nella prima si parlava il dialetto alemanno della regione della Foresta Nera Kinzigtal, mentre nella seconda la cultura era andalusa. Si potrebbe dire che sono cresciuto, volente o nolente, in mezzo a due mondi diversi... Per il bambino è stata un'avventura, un grande gioco; per l'adolescente un dilemma di vita in cui non sapevo se ero spagnolo o tedesco, per l'adulto ormai più maturo, un'enorme ricchezza: mi nutro di due lingue, due modi di essere, due modi di vivere. In fondo credo di avere due madri... Si può dire terre madri? Sì, terre madri. mi piace la parola.*

Intervista con il poeta  
José F. A. Oliver.  
Fonte: *El País*, Babelia, 09/11/2002



Map 3. Diffusione Linguistica dell'indoeuropeo. Fonte: Adattata da *agrega.juntadeandalucia*

Tuttavia, non è necessario risalire così indietro per dimostrare che il nostro patrimonio linguistico è il risultato di migrazioni. Basta pensare, ad esempio, all'espansione dell'Impero Romano nel Mediterraneo tra la fine del III secolo AC e il II secolo DC (momento culmine della sua importanza). Il processo di romanizzazione comportò la diffusione della cultura e della lingua latina, conquista che determinò la diffusione del latino e la conseguente evoluzione delle varie lingue romanze.

Pertanto, sono vari **processi migratori** che hanno dato origine alla varietà del **patrimonio linguistico** dei diversi paesi europei. Migrazioni e lingue hanno sempre mantenuto - e continuano a mantenere - un legame imprescindibile, non solo per quanto riguarda la loro origine, come appena accennato, ma anche nel corso della loro evoluzione nel tempo.

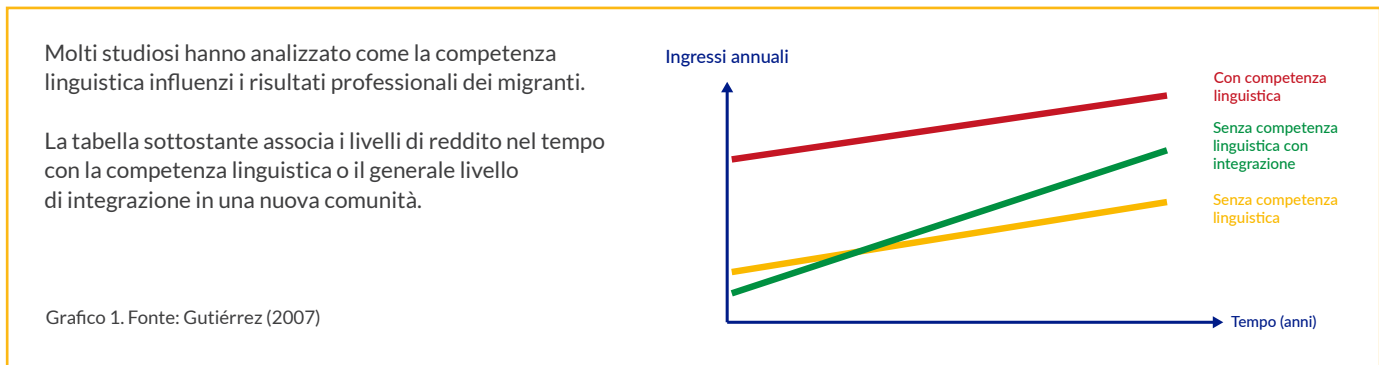
**+** Per saperne di più

Se prendiamo la stessa parola (in questo caso nuovo) e osserviamo il suo equivalente in diverse lingue europee possiamo notare somiglianze notevoli tra le varie parole, come conseguenza della lingua d'origine comune da cui tutte derivano.

Inglese -----	new
Norvegese -----	ny
Tedesco -----	neu
Francese -----	nouveau
Spagnolo -----	nuevo
Italiano -----	nuovo

## 2.2. La lingua: barriera o passaporto per nuove destinazioni

Oltre a essere un elemento identitario, la lingua di un Paese è **uno strumento essenziale nel processo di accoglienza** di un migrante, in quanto interferisce con tutti gli ambiti con cui entrerà in contatto: sociale, economico, lavorativo, educativo, ecc. Il sentimento identitario legato alla specifica lingua porta le persone che arrivano nel paese ospitante a non essere autorizzate a partecipare a tutti gli ambiti della vita del paese in cui è richiesto l'uso della sua lingua veicolare, che è una delle principali barriere all'integrazione. Viceversa, la conoscenza preliminare della lingua (e anche della cultura) del paese ospitante, o il suo apprendimento precoce, migliorano le possibilità di sviluppo dei migranti o dei rifugiati.



In molti casi, queste barriere linguistiche diventano un ostacolo insormontabile per migranti e rifugiati, dal momento che in molti territori la conoscenza della lingua è sempre stata e continua a essere un requisito *sine qua non* per ottenere il permesso di soggiorno, un lavoro e infine la cittadinanza nel paese ospitante. Contrariamente a quanto si possa pensare inizialmente, quando questa barriera viene a cadere non solo l'immigrato riceve benefici e vantaggi da questa situazione ma anche la società ospitante viene avvantaggiata dalle competenze

e dalle conoscenze del migrante, ragione per cui in molti casi corsi e formazioni sono incentivati per far sì che questa barriera venga a cadere il prima possibile. Il tempo necessario all'abbattimento della barriera linguistica dipende da molti fattori tra cui le conoscenze pregresse e le risorse del migrante così come la sua evoluzione nel Paese ospitante attraverso le fasi del suo processo di integrazione:



Immagine 1. Processo di integrazione. Adattato da Moreno Fernández (2009)

D'altra parte, il fatto che l'Europa sia un **territorio multilingue** permette di studiare fino a che punto la lingua sia un fattore chiave, anche se probabilmente non determinante quanto quello economico, nella scelta del paese di destinazione. La lingua è un passaporto essenziale nei movimenti migratori, cosa che spiegherebbe perché paesi come il Regno Unito e la Spagna, che condividono una lingua ufficiale con molti altri territori, sono sempre stati tra i paesi di accoglienza con il più alto volume di immigrazione in Europa.

Tuttavia, è necessario tenere presente che, affinché l'integrazione linguistica sia completata, non basta la conoscenza della lingua come sistema formale, ma è necessario comprendere anche le regole pragmatico-discorsive che una comunità segue nei suoi usi linguistici e nei suoi scambi sociali. Per questa ragione, la conoscenza pregressa della lingua del paese di destinazione non è sempre un passaporto sufficiente per raggiungere l'integrazione desiderata: può aiutare a fornire le basi essenziali a dare una spinta verso un altro luogo, ma richiede uno sforzo aggiuntivo affinché l'integrazione linguistica diventi una completa integrazione sociolinguistica.

### 2.3. Incontro tra lingue e risultati dello scontro

Nel processo di insediamento nel luogo di destinazione e di scoperta di nuovi modelli e abitudini, avvengono una serie di cambiamenti che avvicinano o allontanano l'immigrato o il rifugiato dalla cultura del luogo di accoglienza e dalla nuova lingua. In questo processo, però, non si può dimenticare il ruolo della lingua madre o dell'insieme delle lingue già parlate, poiché queste costituiscono un elemento essenziale di scambio. A seconda di come avviene questo scontro tra lingue e delle decisioni che l'immigrato prende a riguardo, alcuni studiosi hanno stabilito almeno quattro fasi o atteggiamenti che possono essere adottati nell'uso della lingua materna (L1) e della lingua del paese ospitante (L2).

#### + Per saperne di più

Alcuni ricercatori sottolineano come, nel caso della Spagna, il tasso di migrazione vada a raddoppiare quando il paese di origine dei migranti ha lo spagnolo come lingua ufficiale.



#### UNA PRIMA TESTIMONIANZA

In un'intervista, il vincitore del Premio Principe delle Asturie 2002 per la Concordia Edward Said commentando le sue origini palestinesi e i suoi frequenti cambi di residenza e quindi di lingua, raccontò la sua esperienza di infanzia:

*Giornalista: Nel [suo lavoro] Fuori Luogo racconta che da bambino non voleva parlare arabo perché era moresco, non voleva parlare francese perché era una lingua imperialista e non voleva parlare inglese perché era una lingua aberrante. Un vero disastro.*

*Edward Said: Adesso, almeno, sono in grado di parlare e scrivere. Ho cercato di creare un mio linguaggio. Quando scrivo, scrivo nello stesso modo in arabo così come in inglese o in francese. Volevo inventare un linguaggio personale. Quella era la mia lotta. Per trovare un linguaggio che potessi usare senza tradirmi. È inglese, ma con molti echi di arabo e francese? È un incrocio. Senza dimenticare che la base della mia formazione viene dalle scuole americane e inglesi.*

Da Castaño Ruiz (2004)











	L1	L2
<p><b>ASSIMILAZIONE</b> Gli immigrati sono molto propensi ad adottare l’L2 e fanno sempre meno uso dell’L1, che diventa via via meno importante per la loro identità linguistica.</p>		
<p><b>SEPARAZIONE</b> Uso dell’L1 (che rafforza l’appartenenza al gruppo) senza interesse per l’imparare l’L2, anche a costo di limitare i propri scambi al solo interno della loro comunità.</p>		
<p><b>INTEGRAZIONE</b> Interesse nel comunicare in entrambe le lingue e con persone di entrambi i gruppi sociali. Entrambe le lingue fanno parte della propria identità linguistica.</p>		
<p><b>MARGINALIZZAZIONE/OSCILLAZIONE</b> L’Indecisione tra le due comunità si riflette nella sfera linguistica. Poco interesse nell’imparare l’L2, ma l’L1 non è comunque considerata un valore da preservare.</p>		

Tabella 3. Adattata de Gugenberger (2020)

Questi atteggiamenti possono manifestarsi contemporaneamente in qualsiasi lingua e in qualsiasi comunità, ma le ideologie politiche e linguistiche dei paesi coinvolti condizionano significativamente la scelta di ciascuna di queste possibilità e la velocità con cui ci si muove attraverso le varie fasi illustrate. Anche i fattori di condizionamento personale e la durata prevista del soggiorno nel paese di destinazione (migrazione permanente o di ritorno) hanno una forte influenza sull’atteggiamento adottato.

Negli ultimi decenni, alcuni degli atteggiamenti sopra descritti, che erano molto comuni in passato, come l’assimilazione, sono stati messi in secondo piano dal diffuso sviluppo di società multilingue e da movimenti migratori motivati da ragioni e interessi personali, soprattutto nel campo occupazionale.

## 2.4. Società multilingui e globalizzate

L’enorme volume dei movimenti migratori di oggi, il gran numero di paesi coinvolti, il loro carattere internazionale e gli atteggiamenti della popolazione ospitante fanno sì che le **società odierne** siano **multilingue e multiculturali**. La globalizzazione, a sua volta, determina l’entità e la quantità dei flussi migratori. Più le persone sono interconnesse (linguisticamente, personalmente, sul lavoro, ecc.), maggiori sono le possibilità di muoversi da un paese all’altro.

Tuttavia, questo mondo interconnesso consente anche il proliferare di contatti linguistici senza che l’individuo si muova: le nostre società si intrecciano e si espandono nella sfera digitale, e sono proprio le lingue condivise che consentono e incoraggiano questi scambi. In questi contatti linguistici normalmente interviene e si impone una lingua che è considerata internazionale per la sua estensione geografica, il suo uso nelle relazioni commerciali, la sua tradizione letteraria, ecc. La lingua internazionale per eccellenza attualmente è l’inglese, seguita da spagnolo e cinese, che continuano a guadagnare terreno in molti contesti o spazi.

**+** Per saperne di più

**Anche le varietà si scontrano?**

Si, anche le varietà si scontrano, e in questo caso possono sorgere situazioni e soluzioni simili a quelle già citate. Qui entra però in gioco un altro ingrediente che non è stato ancora menzionato: il prestigio linguistico. Se un parlante di una lingua emigra in un paese dove si parla la stessa lingua, ma la varietà di questo luogo è più prestigiosa, gli atteggiamenti dell’immigrato possono essere condizionati da questa situazione, per esempio: rifiuto di questa varietà perché dominante, accettazione della varietà più prestigiosa, o situazione di livellamento tra le due, permettendo che si arricchiscano l’una con l’altra.

### L'ESPERANTO

Al culmine di un lungo e intenso dialogo iniziato nel XVII secolo con lo scopo di raggiungere una lingua internazionale e rendere più facili i contatti tra i paesi, alla fine del XIX secolo è stata progettata una lingua a partire da altre lingue naturali: l'esperanto. Sebbene non sia fiorita in molti luoghi e contesti a causa dei suoi ingredienti prettamente europei, l'esperanto è la lingua internazionale pianificata più parlata al mondo, pur non avendo mai superato l'inglese nel suo ruolo.

Versione in esperanto del *Piccolo Principe* di Antoine de Saint-Exupéry



In questa dinamica linguistica tipica delle società globalizzate e multiculturali, spicca la figura del **trasmigrante**. Il trasmigrato non compie un processo migratorio unidirezionale, ma verso più direzioni, ritornando nei luoghi precedentemente visitati e compiendo continui viaggi circolari, condotta che implica un'ampia rete di contatti, sia linguistici che culturali.



#### UN ESEMPIO DI TRANSMIGRANTE

*Rocío, spagnolo di origine galiziana, ha studiato in Germania per un anno, è tornato in Spagna per due anni, ha fatto ritorno in Germania per un altro periodo e ora lavora in Irlanda. Comunica quotidianamente con persone dei tre paesi e con il suo ragazzo, che è francese ma vive nei Paesi Bassi. Nei suoi scambi, quindi, utilizza spagnolo, galiziano, inglese, tedesco e francese (o un misto di più di queste lingue), a seconda dei contesti, dei destinatari e delle esigenze comunicative.*

Menzionato in Gugenberger (2020)



Questi nuovi tipi di contatti e dinamiche costringono lo studioso a ripensare al panorama migratorio odierno con le relative relazioni tra lingue che si instaurano in questi scambi a livello europeo.



## Attività

3. Cerca informazioni sull'origine del ceppo linguistico a cui la tua lingua madre appartiene.

È legata alle lingue parlate nelle aree confinanti?

È possibile trovare parole nella tua lingua in comune o molto simili con le lingue parlate nelle aree circostanti (come *new* in inglese e *neu* in tedesco)?

Qualche movimento migratorio è coinvolto nell'espansione e nello sviluppo della tua lingua madre?

4. Quando lo stesso parlante entra in contatto con diverse lingue (la lingua madre e le lingue che sta imparando), c'è spesso una sovrapposizione o interferenza tra le due che può facilitare (quando le lingue sono simili nell'aspetto preso in considerazione) oppure ostacolare (se sono diverse in quel caso ma non se ne è consapevoli) il processo di apprendimento. Il secondo caso capita, per esempio con i falsi amici, elementi che, nonostante siano scritti allo stesso modo, non significano la stessa cosa.

Ecco una lista di alcuni falsi amici:

Sai cosa significano in entrambe le lingue? Se no, controllalo.



Pensa a un caso simile tra la tua lingua madre e un'altra lingua che conosci.

Hai mai usato un falso amico in modo scorretto?



## 3 | Sfide nell'insegnamento delle lingue per l'inclusione sociale

 Articolo

L'istruzione svolge un ruolo fondamentale nell'aiutare i rifugiati e gli altri migranti provenienti da paesi terzi ad adattarsi a un nuovo paese e a una nuova cultura, oltre a stabilire relazioni sociali all'interno delle comunità di accoglienza.

*Commissione Europea. Politica di cooperazione europea*

Come è stato sottolineato in tutto il capitolo, il crescente arrivo di immigrati pone una serie di sfide che devono essere raccolte per costruire una società in cui la convivenza tra culture diverse si consolidi. Uno dei principali strumenti per far sì che immigrati e rifugiati completino il processo di integrazione sociolinguistica e possano prendere il proprio posto nella società di arrivo è l'apprendimento della lingua ospitante, che si presenta come una sfida diversa rispetto all'insegnamento di una lingua ad altri gruppi. Ciò è dovuto alla specificità di questo profilo di apprendente, poiché le sue circostanze implicano la comprensione di una serie di individualità e particolarità culturali e socio-comunicative.

Lo sviluppo di questo processo di apprendimento solleva diverse questioni che sono fondamentali per comprendere l'importanza dell'insegnamento delle lingue nel processo di inclusione sociale. Per questo motivo, di seguito vengono presentate le principali sfide da raccogliere affinché l'apprendimento della L2 sia il più efficace e di successo possibile e porti alla piena integrazione nella società ospitante.

### 3.1. Demolire gli stereotipi

Nell'insegnamento della lingua seconda ci sono diverse idee sbagliate che hanno un impatto negativo sullo sviluppo dell'apprendimento. Molte di queste sono legate alla rappresentazione dei migranti e alle loro possibilità come apprendenti, e di conseguenza condizionano la concezione di questa attività mostrandola come di poco valore e poco piacevole, concretizzando aspettative educative che di solito non corrispondono alla realtà. Spesso, questi **stereotipi** consistono nell'attribuzione di specifici aspetti negativi all'intero gruppo e nella definizione di questi profili per le loro carenze: ciò che non sono, non hanno, non sanno o non possono fare.

Ecco tre idee che compaiono frequentemente nell'immaginario collettivo:

**1 |** Esistenza di un primo livello di discriminazione in base all'origine, nazionalità e cultura dell'apprendente.

Questo si traduce in una serie di aspettative negative che

**+** Per saperne di più

Ci sono lingue che non hanno scrittura e di conseguenza esistono culture totalmente orali o comunque non scritte. Alcuni esempi possono essere trovati in diverse aree dell'Africa orientale, come il Gambia o il Senegal.

Esistono anche lingue che utilizzano sistemi di scrittura diversi dall'alfabeto latino, come gli alfabeti arabo, greco, ebraico o cirillico, usati in lingue come il russo, l'ucraino, il serbo e il bulgaro.

La considerazione di queste varietà è fondamentale, poiché gli insegnanti devono tenere in conto le idiosincrasie dei propri studenti e capire che le differenze culturali non si misurano in termini di superiorità, ma in termini di identità.

EBRAICO

א ב ג ד

ARABO

أ ب ج د

LATINO

a b c d

GRECO

α β γ δ

CIRILLICO

а б г д

impediscono di riconoscere il vero potenziale dell'apprendente e generano un sentimento negativo e fuorviante verso le sue potenzialità in ambito didattico e verso i suoi risultati.

**2 | Considerare le carenze socio-economiche come fattore condizionante negativo per l'apprendimento.**

La ricerca sull'acquisizione linguistica dimostra che questa variabile, a volte nemmeno comprovata ma ipotetica, è poco rilevante ai fini dell'apprendimento, soprattutto se in relazione ad altre più determinanti, come la durata della permanenza nel paese, l'età di arrivo, l'esperienza scolastica o il contatto con persone madrelingua.

**3 | Considerare la scarsa scolarità pregressa come impedimento nel progresso dell'apprendimento linguistico.**

La tendenza a considerare immigrati e rifugiati come persone con un basso livello di istruzione non trova sempre riscontro in esperienze reali. Al fine di garantire una corretta integrazione nel nostro sistema educativo, è essenziale che gli insegnanti siano consapevoli delle principali caratteristiche dei sistemi scolastici nei paesi di origine degli studenti, nonché del livello di conoscenza pregressa degli studenti.

Per questi e altri motivi, l'insegnamento delle lingue in questi contesti è spesso influenzato da concezioni volte a sanare l'insieme delle carenze erroneamente attribuite agli immigrati. Di conseguenza, può capitare che l'insegnamento sia impostato con una prospettiva assistenziale, ritenendo necessario fornire a questo gruppo diverse risorse per la vita sociale e personale, o con una prospettiva compensativa, non aspettandosi successo nell'apprendimento e considerando le carenze degli studenti come difficili da compensare. Questa mancanza di informazione riguardo agli studenti e ai sistemi scolastici nelle loro società di origine si traduce in aspettative inadeguate, nonché in semplici pratiche educative che tendono a rafforzare la loro passività.

### 3.2. Profilo dell'apprendente

Una delle più importanti sfide da affrontare quando discutiamo dell'insegnamento di una L2 a migranti e rifugiati è l'alto grado di **eterogeneità** della popolazione degli apprendenti, che sarà discusso più dettagliatamente nel quarto capitolo di questa guida. Questa diversità si traduce in una gamma di bisogni affettivi, linguistici, educativi, cognitivi e sociali che variano a seconda dell'individuo e del suo profilo e che devono essere affrontati per fornire un insegnamento che, per quanto possibile, soddisfi le aspettative e i bisogni degli studenti.



*Agli immigrati e ad altri studenti appartenenti a gruppi svantaggiati è stata spesso negata la possibilità di imparare competenze di alto profilo sulla base del principio che per poter ricevere insegnamenti di natura più complessa debbano prima dimostrarsi in grado di acquisire competenze e conoscenze di base.*

Waxman e Téllez (2002)



**MIGRANTE**

persona piena di esperienza, plasmata dalla propria lingua e cultura, portatrice di molte competenze e saperi, parlante di una o più lingue, capace di risolvere qualsiasi conflitto purché abbia le chiavi per il mondo.

Miquel (2003)



Le principali differenze possono essere raggruppate in due gruppi:

**1 | Differenze linguistiche e culturali dovute al fatto che provengono da paesi diversi con lingue e culture diverse .**

Ogni studente ha una visione del mondo mediata dalla sua lingua e cultura materna. Questa diversità può portare a scontri linguistici e culturali che devono essere evitati attraverso un equilibrio tra lingue e culture.

Inoltre, potrebbero esserci differenze nell'istruzione dovute a diversi fattori tra cui i sistemi educativi della società di origine. Queste differenze si riflettono in stili di apprendimento differenti e si traducono in bisogni e aspettative educative variegati, che devono essere prese in considerazione nell'attuazione del processo di insegnamento.

**2 | Differenze personali motivate da fattori individuali**

Chi arriva in una nuova società può provare una serie di sentimenti tipici causati dal periodo di sradicamento sociale, culturale e familiare che sta vivendo; gli psicologi chiamano questo fenomeno **lutto dell'immigrazione**. Questi sentimenti sono identificati come mancanza di motivazione e autostima, deficit di comunicazione nell' ambiente di apprendimento (difficoltà a comunicare con i compagni e con gli insegnanti) e stress generato dall'urgenza dei propri bisogni.

Oltre a questi elementi comuni, ci sono altri fattori individuali che possono variare da una persona all'altra. Un esempio è la generazione di appartenenza, che rappresenta le differenze tra le età di arrivo degli immigrati nel paese ospitante. In generale, si può dire che la prima generazione comprende coloro che sono nati e hanno instaurato relazioni sociali in un paese in cui sono emigrati da adulti, mentre la seconda generazione si riferisce o a coloro che arrivano nel paese ospitante prima dei dodici anni o ai figli dei genitori che appartengono

**LA SINDROME DI ULISSE**

La "Sindrome di Ulisse" è la metafora che descrive le paure vissute da ogni individuo come conseguenza della separazione da tutto ciò che era abituale e conosciuto nel suo mondo, nella sua cultura materna. Gli elementi principali di questa sindrome sono la separazione dalla famiglia, la paura del fallimento nella nuova società (esclusione), la lotta per la sopravvivenza (alloggio, cibo) e la paura generalizzata della non accettazione (xenofobia).

**+ Per saperne di più**

Nel 1990 Karl Mannheim ha introdotto nel dibattito delle scienze sociali il concetto di **generazione** come strumento per pensare ai cambiamenti culturali.

Attualmente, è molto utile affrontare le differenze tra coloro che vengono chiamati **immigrati di prima generazione** e gli **immigrati di seconda generazione**.



alla prima generazione.

Parallelamente, l'età implica anche una distinzione tra adulti e adolescenti, poiché ognuno di questi gruppi ha i propri bisogni e le proprie difficoltà. Per esempio, gli adulti tendono a manifestare una certa discontinuità nel frequentare i corsi per della lingua ospitante, spesso dovuta a circostanze di vario genere come il lavoro, mentre la maggior parte degli appartenenti al gruppo degli adolescenti è definita da problematiche derivanti da loro inserimento nelle scuole.

Per tutte queste ragioni, sapere chi sono e da dove vengono i singoli apprendenti, così come capire le circostanze legate alla loro migrazione, sono requisiti fondamentali per gettare le basi che guideranno il processo di insegnamento e di apprendimento nella società ospitante. È perciò fondamentale possedere una serie di informazioni relative al loro precedente livello di istruzione, alla loro lingua e alla loro cultura. Di seguito, in sintesi, proponiamo otto aspetti procedurali che possono essere utili per avviare questa riflessione:



- (1) Qual è il loro background culturale e linguistico?
- (2) Quale lingua parlano e come la hanno imparata?
- (3) Qual è il loro livello di educazione?
- (4) Sono andati a scuola? In che lingua?
- (5) Quale percorso educativo hanno seguito?
- (6) Quale è il loro livello di alfabetizzazione?
- (7) Quanto è importante l'alfabetizzazione nella loro cultura d'origine?
- (8) A quale generazione appartengono e quali elementi caratterizzano la loro generazione?

### 3.3. Contesto di apprendimento

Come accennato in precedenza, l'apprendimento di una L2 da parte di immigrati e rifugiati ha più facilmente successo quando il processo è presentato non tanto come fine a se stesso, ma come **mezzo** per raggiungere l'integrazione nella società ospitante. In questo modo, il linguaggio è concepito come uno strumento che consente l'accesso a tutte le dimensioni della società. Per questa ragione, una corretta descrizione del contesto sociolinguistico in cui la lingua viene appresa e utilizzata contribuisce a un'integrazione sociolinguistica su tutti i livelli.

In questo quadro, consideriamo i due scenari di apprendimento più comuni nell'insegnamento delle lingue, la cui differenza sta nel ruolo svolto dalla lingua appresa nella realtà dell'individuo: (1) uso occasionale della L2 e (2) uso quotidiano della L2. In quest'ultimo caso è necessario inquadrare il processo di apprendimento del gruppo in questione, che differisce in modo sostanziale da quello degli apprendenti che usano la lingua solo occasionalmente.



*La chiave per comprendere una lingua nel suo contesto sta nel partire non dalla lingua ma dal contesto [...] Solo guardando una tale relazione (lingua-contesto) a partire dal contesto, è possibile cogliere una parte essenziale di ciò che succede quando una lingua viene insegnata e usata.*

Dell Hymes (1972)



**USO OCCASIONALE DELLA L2**

La L2 non è quotidianamente presente nell'ambiente in cui il soggetto vive: il suo uso è occasionale e limitato ai contesti di insegnamento.

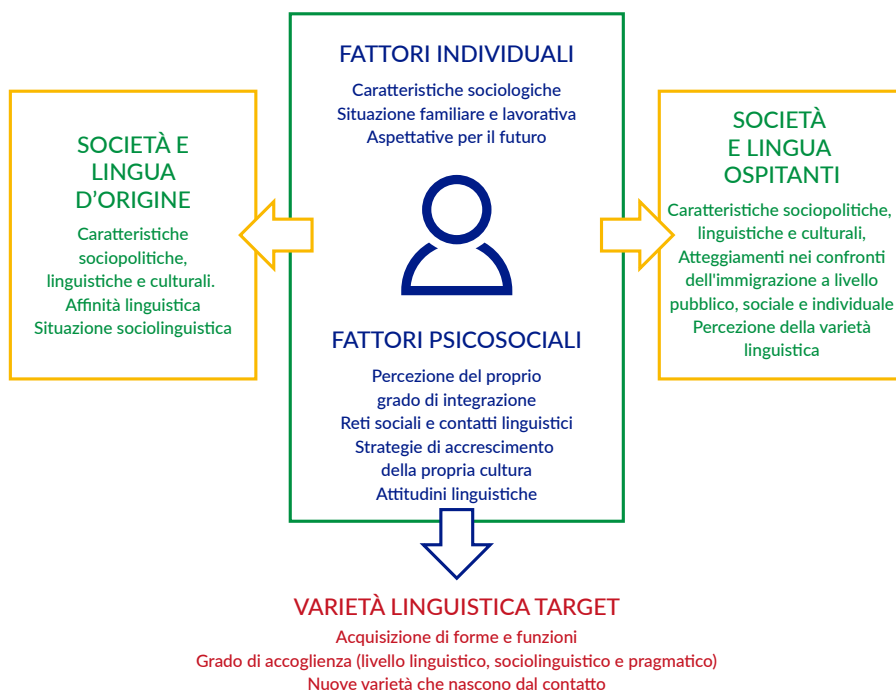
**USO QUOTIDIANO DELLA L2**

La L2 è presente nel contesto immediato dell'apprendente che ci entra in contatto ogni giorno all'interno della sua realtà quotidiana.



A partire da quanto illustrato, intenderemo tale contesto come “insieme di elementi ambientali (sociali, culturali, economici, occupazionali, relazionali, ecc.) che determinano il modo in cui il soggetto entra in contatto con il nuovo linguaggio, lo utilizza e lo modifica” (Villalba Martinez 2017: 383) e, quindi, lo adatta alle proprie circostanze socio-comunicative.

In aggiunta, all'interno di questo contesto generale, si possono trovare altri due tipi di contesto: l'ambiente istituzionale del processo di insegnamento-apprendimento e l'ambiente sociale in cui avvengono effettive interazioni. Entrambi sono strettamente collegati, dal momento che conoscere l'ambiente sociale dell'apprendente è la chiave per costruire un ambiente di apprendimento appropriato. Per comprendere questi contesti, è essenziale cogliere la complessità del processo di integrazione sociolinguistica. A tal fine, il modello che segue propone di porre al centro la persona immigrata con le sue caratteristiche individuali e psicosociali e la varietà o le varietà che scaturiscono dal contatto. Allo stesso tempo, le circostanze contestuali della società di partenza e quelle della società di arrivo vengono assunte come elementi trasversali dell'intero processo:



Adattato da Paredes García (2020: 54)

### 3.4. Formazione dei docenti

L'insegnamento delle lingue a immigrati e rifugiati è un'attività che coinvolge un gran numero di istituzioni e professionisti. Gli insegnanti svolgono un ruolo di primo piano, cosa che rende necessario considerare la loro formazione come un obiettivo primario. Per tutti questi motivi, e come vedremo in dettaglio nel quarto capitolo di questa guida, riconoscere l'importanza di questa attività è fondamentale per stabilire piani e modelli formativi efficaci. Tale formazione deve inoltre rispettare alcune caratteristiche generali, come, ad esempio, quelle di seguito elencate:

#### 1 | Basarsi su teorie di acquisizione linguistica e combinare aspetti teorici e pratici.

Questo tipo di formazione professionale specialistica, che va intesa come un processo di preparazione ampio e tecnico, è fondamentale affinché l'insegnante diventi uno specialista competente nell'insegnamento della lingua seconda. Questa formazione gli consentirà di mettere in relazione teoria e pratica e di adattare il proprio approccio metodologico in modo che gli studenti siano in grado di applicare i contenuti trattati in classe alla propria realtà.

#### 2 | Combinare la padronanza di competenze e capacità linguistiche con aspetti interculturali.

L'obiettivo di questa formazione è quello fornire un insegnamento che coniughi la padronanza delle competenze didattiche di base e le abilità linguistiche delle varie materie curriculari. All'interno di queste competenze, è essenziale ricordare il ruolo dell'insegnante come catalizzatore dell'apprendimento delle lingue e delle differenze culturali, e quindi come un mediatore socio-culturale.

#### 3 | Comprendere le particolarità di questo tipo di insegnamento e le esigenze specifiche di questo gruppo di apprendenti.

È essenziale fornire all'insegnante gli strumenti per comprendere sia le particolarità di questo tipo di insegnamento sia le esigenze specifiche di questo gruppo di apprendenti. In questo senso, è importante ricordare che il compito fondamentale del docente è trasformare le conoscenze teoriche e pratiche in conoscenze utili adeguate alle necessità e ai bisogni dei propri studenti, nonché alla realtà sociale in cui essi vivono.



#### LE COMPETENZE DEI DOCENTI

1. Organizzare il contesto di apprendimento
2. Valutare l'apprendimento dello studente e la sua performance
3. Coinvolgere gli studenti nel controllo del loro percorso di apprendimento
4. Facilitare la comunicazione interculturale
5. Gestire sentimenti ed emozioni
6. Usare le TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) durante il proprio lavoro.

Instituto Cervantes (2018)

#### LA TEORIA DELLE INTELLIGENZE MULTIPLE

Secondo la teoria sostenuta dallo psicologo Howard Gardner, ogni persona sviluppa fino a otto diversi tipi di intelligenza. A seconda di quanto siano sviluppate, è possibile imparare in modo più ottimizzato. Pertanto, conoscere e riconoscere intelligenze multiple permetterebbe di rispondere ai bisogni di alcuni studenti che necessitano di altre modalità di formazione più adatte alle loro capacità.



MUSICALE  
CORPOREO-CINESTETICA  
INTERPERSONALE  
LINGUISTICA-VERBALE  
LOGICO-MATEMATICA  
NATURALISTICA  
INTEREMOCIONAL  
VISUALE-SPAZIALE

Una volta che le caratteristiche che dovrebbero definire la formazione di un docente sono state individuate, è essenziale indicare le fasi che un insegnante dovrebbe tenere in conto prima e durante il processo di insegnamento:

**1 | Analisi dei bisogni.**

Prima di iniziare il processo di insegnamento vero e proprio, è consigliabile effettuare un'analisi dei bisogni che ci permetta di identificare le necessità, le aspettative e le motivazioni principali del gruppo target al fine di adattare il percorso didattico agli studenti. Per effettuare questa analisi, la **tecnica SWOT** può essere molto utile, in quanto favorisce la riflessione sugli aspetti positivi e negativi da tenere in conto durante l'insegnamento.

**L'ANALISI SWOT**

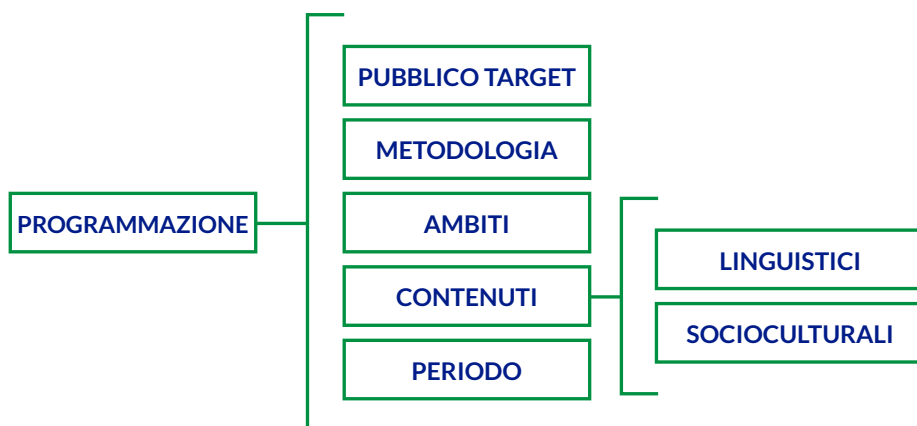
Si tratta di uno strumento di analisi di un'istituzione, di un progetto o di una persona che si realizza valutandone le caratteristiche interne (punti di forza e di debolezza) e le sue caratteristiche esterne o contestuali (minacce e opportunità).

	fattori interni	fattori esterni
rischi e pericoli	<b>PUNTI DI DEBOLEZZA</b>	<b>MINACCE</b>
vantaggi e opportunità	<b>PUNTI DI FORZA</b>	<b>OPPORTUNITÀ</b>

**2 | Programmazione dei contenuti**

Tutti i contenuti del corso, siano essi linguistici, sociali o culturali, dovrebbero essere pianificati in base alle esigenze e alle aspettative individuate nell'**analisi preliminare**. Quando possibile, è consigliabile partire da un piano curricolare specifico per l'insegnamento di una lingua a migranti e rifugiati.

Diversi elementi devono essere incorporati nella fase di pianificazione, come il pubblico target la metodologia, le aree o gli argomenti su cui lavorare e il periodo di tempo previsto per lo sviluppo della programmazione. Inoltre, possono essere incluse anche altre questioni come le risorse disponibili o altri spunti di didattici.



Il seguente è un esempio di un possibile programma dei contenuti sulla tematica  
In città:

IN CITTÀ	
SEZIONI	CONTENUTI
FRASI UTILI	Dare e chiedere informazioni riguardo l'esistenza di un luogo o di un servizio pubblico
REGOLE GRAMMATICALI	Avverbi di tempo e di luogo ed espressioni collegate
LESSICO	Istituzioni e servizi della città
CONVERSAZIONE	Dialoghi in cui chiedere informazioni e indicare come raggiungere un luogo
INFORMAZIONI SOCIO-CULTURALI	Regole e consuetudini sull'uso dei trasporti pubblici (comprare un biglietto, prenotare la fermata, biglietti con il posto numerato...)

**3 | Creazione o adattamento dei materiali e delle attività didattiche:**

Come accennato in precedenza, una formazione adeguata fornirà all'insegnante una serie di linee guida che gli consentiranno di adattare i materiali esistenti o di crearne di nuovi, oltre a selezionare contenuti adeguati alle realtà linguistiche e culturali degli studenti. Di seguito sono proposte come esempio sei attività da poter utilizzare in un corso per nuovi arrivati. Per approfondire l'argomento, il quinto capitolo di questa guida è dedicato ai materiali didattici.

COMPETENZE ORALI	COMPETENZE SCRITTE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salutare e presentarsi</li> <li>• Partecipare a un colloquio di lavoro</li> <li>• Chiedere informazioni su procedure amministrative</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendere appunti in classe</li> <li>• Completare un modulo anagrafico</li> <li>• Comprendere un contratto d'affitto</li> </ul>

**4 | Ricerca**

Infine, è importante ricordare che il docente dovrebbe essere considerato un ricercatore costante, capace di individuare durante l'intero processo di insegnamento e di apprendimento non solo i bisogni degli apprendenti, ma anche i propri. È quindi essenziale per i docenti avere accesso a informazioni aggiornate su una varietà di argomenti, tra cui i progressi nel campo della linguistica applicata all'insegnamento della lingua seconda, le sfide sociali fronteggiate dei propri studenti e lo sviluppo di diverse iniziative che emergono nel settore dell'istruzione, a cui si farà riferimento nel paragrafo successivo.

**LA LINGUISTICA DELLE MIGRAZIONI**

A causa dell'aumento degli studi sugli effetti che i movimenti migratori hanno sulla lingua, è attualmente in fase di sviluppo una nuova disciplina, la cosiddetta *linguistica delle migrazioni*.

Maggiori informazioni si possono trovare in riviste specializzate sulla migrazione come *International migration review*, *Lengua y migración*, *Central and Eastern European Migration Review*, *Ethnicities*, *Journal of International Migration and Integration*, ecc.





### 3.5. Sviluppo di iniziative nel campo dell'istruzione

#### Misure legislative

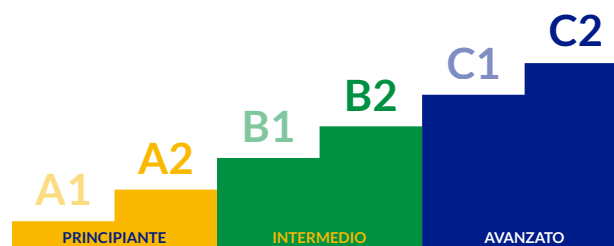
Nel 1977 è stato varato il primo provvedimento legislativo relativo alla scolarizzazione dei figli dei lavoratori migranti. Attualmente la normativa europea prevede che gli Stati ospitanti debbano facilitare l'insegnamento della lingua nazionale (o di una di esse se ce ne sono più) ai minori immigrati. Inoltre, devono essere adottate misure per consentire a questi minori di apprendere la propria lingua madre.

L'apprendimento della lingua del paese ospitante gioca un ruolo fondamentale nel processo di riduzione dei costi associati al processo di emigrazione. In questo senso, la distanza tra la lingua e la cultura di origine dell'immigrato e quelle del paese in cui si sta recando ha un'influenza diretta sul grado di integrazione sociale del migrante, come già ampiamente dibattuto in questa guida. Per questa e altre ragioni, la promozione di piani educativi, di corsi e curricula per l'insegnamento e l'apprendimento delle diverse lingue ospitanti che siano in linea con *il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER)*, è un elemento prioritario per l'efficacia dell'insegnamento linguistico.



#### QCER

(*Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*) è un documento che fornisce una base comune per lo sviluppo di programmi linguistici, linee guida, programmi, esami, libri di testo, ecc. in tutta Europa. Stabilisce i seguenti livelli per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue:



L'ampia varietà dei profili degli studenti, degli stili e dei ritmi di apprendimento, così come degli interessi e delle motivazioni, dimostra come la difficoltà della sfida educativa sia nota. Per aiutare ad affrontare queste sfide in termini di equità e qualità, la Commissione Europea fornisce alla popolazione vari strumenti che possono aiutare a completare il processo educativo della popolazione immigrata. Questi strumenti includono i seguenti:

- **Programma Erasmus+.** Programma che finanzia progetti e altre attività volte a sviluppare pratiche educative innovative, oltre a promuovere la cooperazione tra i paesi al fine di favorire l'integrazione di immigrati e rifugiati in tutti i settori dell'istruzione.
- **Rete SIRIUS.** Questa rete supporta l'istruzione di bambini e di giovani provenienti da un contesto migratorio per mezzo di attività a livello nazionale e internazionale, riunendo ricercatori, responsabili politici e professionisti nel campo dell'istruzione.

• **School Education Gateway.** Si tratta di una piattaforma che consente ai professionisti del settore di scambiare informazioni, condividere materiali (articoli, programmi delle lezioni, ecc.) e accedere a servizi (ad es. corsi online) su diversi argomenti tra cui l'inclusione, la diversità culturale e l'integrazione in classe degli alunni migranti appena arrivati.



Un'iniziativa di School Education Gateway è la piattaforma eTwinning, che collega le scuole di tutta Europa attraverso strumenti TIC e offre la possibilità ai dirigenti e al personale scolastico di condividere le proprie esperienze fornendo conforto e supporto.

Inoltre, il Consiglio d'Europa promuove diverse iniziative per promuovere l'educazione dei migranti, considerando l'apprendimento delle lingue come asse centrale per l'integrazione e la coesione sociale. Tra queste, spicca il progetto **ILMA** (Integrazione linguistica dei migranti adulti), che fornisce diversi strumenti come corsi di formazione linguistica per migranti e rifugiati. In aggiunta, sono rese disponibili per gli insegnanti numerose risorse concepite con lo scopo di essere usate insieme ai rifugiati per promuovere l'apprendimento delle lingue.



DUE PROGETTI ERASMUS+



**INCLUDEED**

*Social cohesion and INCLUSION: DEVELOPING THE EDUCATIONAL POSSIBILITIES OF THE EUROPEAN MULTILINGUAL HERITAGE THROUGH APPLIED LINGUISTICS.*

L'obiettivo principale del progetto è l'integrazione delle comunità di immigrati e rifugiati in Europa tramite uno dei più importanti strumenti dell'Europa: le sue lingue. Maggiori informazioni disponibili a: [includeed.usal.es](http://includeed.usal.es)



**XCELING**

*TOWARDS EXCELLENCE IN APPLIED LINGUISTICS. INNOVATIVE SECOND LANGUAGE EDUCATION IN EGYPT.*

Tra gli obiettivi del progetto c'è la creazione di materiali rivolti a persone socialmente svantaggiate, come rifugiati e immigrati. Un esempio è l'applicazione mobile 7Ling, di cui si parlerà più approfonditamente nel quinto capitolo. Maggiori informazioni disponibili a: [xceling.usal.es](http://xceling.usal.es)

## Attività

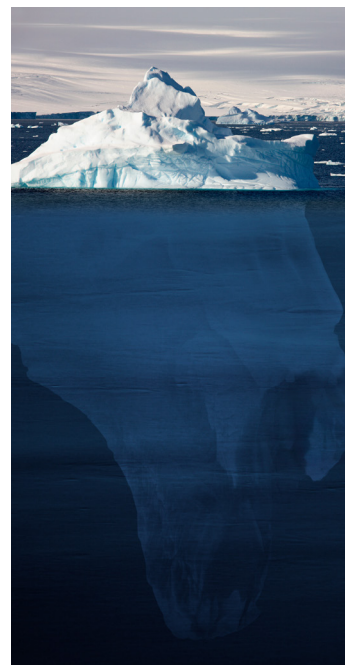
5. La teoria dell'iceberg, proposta da Freud, paragona la mente umana a un iceberg in cui la sezione sporgente rappresenta la conoscenza cosciente dell'individuo, composta da percezioni, pensieri e ricordi presenti. La parte sommersa, invece, conterrebbe la conoscenza inconscia. Sulla base di questa teoria, rifletti sulle seguenti domande:

Quali aspetti dell'iceberg pensi che vengano percepiti quando un insegnante ha a che fare con un corso di lingua straniera per migranti e rifugiati?

Al contrario, quali pensi possano essere nascosti?

Sulla base delle tue riflessioni,

quali aspetti dovrebbe considerare un insegnante quando affronta un processo di insegnamento e apprendimento di una lingua rivolto a questi gruppi?



6. Immagina di dover tenere un corso a un gruppo di studenti con le seguenti caratteristiche:

- *Profilo generale:* sei immigrati e sei rifugiati.
- *L1:* otto di loro parlano arabo, due hanno come L1 il bulgaro e due l'ucraino. Nessuno di loro conosce l'alfabeto latino.
- *Livello:* sei alunni hanno un A1 iniziale e gli altri hanno un A2 avanzato.
- *Alfabetizzazione:* due non sanno né leggere né scrivere.
- *Età:* sono tutti adulti.
- *Risorse:* aula (senza computer o proiettore), tavoli, sedie, lavagna.

Procedi con un'analisi preliminare cercando di rispondere a queste domande:

<b>DEBOLEZZE</b>	Risorse? Esperienza pregressa?
<b>MINACCE</b>	Gruppo Eterogeneo? Ostacoli nell'ambiente di apprendimento?
<b>FORZE</b>	Formazione? Adattabilità?
<b>OPPORTUNITÀ</b>	Esperienza didattica? Apprendimento e integrazione?

## CAPITOLO 2

# Profili linguistici dei migranti



### 1. LINGUA E MIGRAZIONE

#### 1.1. Concetti chiave

### 2. DIRITTI LINGUISTICI E DIRITTI UMANI

2.1. Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali

2.2. Carta Europea delle Lingue Regionali e Minoritarie

2.3. Azioni delle istituzioni europee per promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica

### 3. PROFILI DI MIGRANTI

3.1. Bisogni linguistici e variabili dello studente

### 4. I BISOGNI LINGUISTICI DEI MIGRANTI

# 1 | Lingua e migrazione

Dopo aver esplorato il tema delle migrazioni nel capitolo precedente, passiamo ora ai temi relativi alle lingue dei migranti e dei rifugiati in un contesto europeo, nonché ai diritti linguistici. Per farlo, è importante notare che il termine **migrante** si riferisce a una gamma molto ampia di individui provenienti da contesti molto diversi. In questo capitolo esamineremo i diversi diritti linguistici dei parlanti e le esigenze linguistiche dei migranti, inclusi rifugiati e richiedenti asilo, nonché dei loro figli. Per iniziare, definiremo alcuni dei termini chiave in modo da trattare l'argomento dei diritti linguistici da una prospettiva legale e di diritti umani, prima di passare in rassegna alcune delle sfide linguistiche affrontate dai migranti. In seguito, illustreremo alcuni aspetti dei profili e dei bisogni linguistici dei migranti.



*Wer fremde Sprachen nicht kennt,  
weiß nichts von seiner eigenen.  
Chi non conosce le lingue straniere  
non sa nulla della propria.*

Johann Wolfgang von Goethe



## 1.1. Concetti chiave

Nel capitolo precedente si è parlato del contesto migratorio e dei diversi tipi di migranti. Esistono diverse parole per descrivere persone che hanno lasciato la propria casa e attraversato confini alla ricerca di una nuova vita. Spesso queste parole vengono usate in maniera intercambiabile ma esistono importanti differenze tra di loro. Come mostreremo, queste parole fanno infatti riferimento a importanti cambiamenti nello status legale delle persone a cui si riferiscono.

La parola **rifugiato** si riferisce a un individuo che ha lasciato il proprio Paese perché a rischio di persecuzione e violazione dei diritti umani. Secondo il diritto internazionale, i rifugiati hanno il diritto di cercare sicurezza e protezione al di fuori del proprio paese.

 Articolo

**RIFUGIATO**

A causa del fonData timore di essere perseguitato per motivi di razza, religione, nazionalità, appartenenza a un determinato gruppo sociale o opinioni politiche, si trova fuori dal Paese di cui è cittadino e non può o, a causa di tale timore, non vuole avvalersi della protezione di quel paese; o che, non avendo cittadinanza e trovandosi fuori dal Paese della sua precedente residenza abituale a seguito di tali eventi, non può o, a causa di tale timore, non vuole farvi ritorno. Più di 130 paesi in tutto il mondo hanno firmato la Convenzione di Ginevra, compresi tutti i paesi dell'Unione Europea. Così facendo, i loro governi si sono assunti la responsabilità di proteggere i diritti dei rifugiati.

*La Convenzione di Ginevra (1951, Protocollo del 1967)*

Un **richiedente asilo** è una persona che ha lasciato il proprio Paese per paura per la propria sicurezza o per una violazione dei diritti umani, ma che non è ancora stata legalmente riconosciuta come rifugiata in un altro Paese. In altre parole, la sua domanda di asilo è in fase di elaborazione. Il Regolamento di Dublino, adottato dall'Unione Europea, serve a identificare qual è il paese responsabile dell'elaborazione di ogni singola domanda di asilo da parte di persone provenienti da paesi extra UE, che di solito viene identificato nel primo stato membro dell'UE su cui il richiedente asilo ha messo piede.

Tuttavia, oltre ai rifugiati (a cui è stato concesso legalmente asilo) e ai richiedenti asilo, ci sono anche molte altre persone in movimento in tutto il mondo. Il termine **migrante**, è usato per descrivere questi individui, che possono riferirsi sia agli emigranti che agli immigrati. Non esiste una base giuridica specifica relativa al termine generico **migrante**. Secondo l'Organizzazione internazionale per le migrazioni, oggi nel mondo ci sono circa 220 milioni di migranti internazionali, un numero che è più che raddoppiato negli ultimi trent'anni. Come abbiamo scoperto nel capitolo precedente, ci sono molte ragioni per cui le persone sono in movimento. Possiamo pensare a questo fenomeno internazionale in termini di una combinazione di fattori push (spinta) e pull (attrazione).

Le persone possono essere "spinte via" (*push*) dal proprio paese di origine a causa di carestie, povertà, disastri naturali, disordini politici o violenze. Al contempo, possono anche essere "attirate" (*pull*) verso un altro paese a causa di migliori opportunità economiche, sociali ed educative, per riunirsi al resto della loro famiglia, su base permanente o su base temporanea.

Alla luce di questi fattori, quando si parla di migrazione possiamo considerare alcuni paesi come paesi di partenza e altri come paesi di destinazione. In tutto il mondo ci sono migranti altamente qualificati che cambiano paese per sviluppare la propria carriera con mezzi e qualifiche riconosciute a livello internazionale, così come migranti che si spostano per gli stessi motivi ma senza quei mezzi o quelle qualifiche. Alcuni si spostano regolarmente muniti di documenti, altri senza.

 Per saperne di più

Più di 130 paesi in tutto il mondo hanno firmato la Convenzione di Ginevra, compresi i paesi dell'Unione Europea. Con questo atto, i governi di questi paesi si assumono la responsabilità di proteggere i diritti dei rifugiati.



I migranti internazionali sono equamente divisi per genere. Le donne che emigrano tendono a essere sposate. La ricerca mostra che alcuni tipi di migrazione tendono a essere di giovani uomini single, in particolare nella migrazione per lavoro, nella migrazione illegale (non documentata) e in culture che possono scoraggiare la migrazione delle donne non accompagnate. I giovani in genere migrano tra i 20 e i 30 anni. In alcuni contesti è frequente l'emigrazione di giovani donne, come ad esempio dalle Filippine, con alti tassi di donne che emigrano in Europa come operatrici sanitarie, o gli stati del Golfo, da cui emigrano in molte per lavorare come personale domestico.



## Attività

1. Rifletti sulle seguenti domande e osservazioni:

A | I termini *rifugiato*, *richiedente asilo* e *migrante* sono spesso usati in modo intercambiabile ma indicano cose molto diverse. Come vengono usate queste parole nel contesto locale in cui vivi? Ci sono altre parole nel tuo paese/regione che vengono usate per descrivere persone in movimento?

B | Quali sono alcuni fattori di spinta (*push*) nella migrazione internazionale? Riesci a elencare tre fattori di spinta che non siano già stati menzionati nel testo?

C | Quali sono alcuni fattori di attrazione (*pull*) nella migrazione internazionale? Riesci a elencare tre fattori di attrazione che non siano già stati menzionati nel testo?



## 2 | Diritti linguistici e diritti umani

Abbiamo affrontato l'argomento dello status giuridico conferito dal termine **rifugiato** in base alla Convenzione di Ginevra, un accordo giuridico internazionale. È anche importante comprendere il contesto giuridico relativo alle lingue che parliamo. La lingua è parte integrante della vita di tutti i giorni, in cui la usiamo per comunicare e come forma di espressione. Un tale bisogno di espressione si manifesta in molti modi; esprimiamo il nostro io più intimo, la nostra identità e la nostra cultura.

La lingua è un diritto umano ed è esplicitamente menzionata nella *Dichiarazione universale dei diritti umani* (1948). La Dichiarazione è stata tradotta in più di 500 lingue e ha aperto la strada alla legislazione dell'UE e dei paesi membri. Inoltre, è considerata il fondamento della giustizia, della pace e della libertà.

 Articolo

A ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza distinzione alcuna, per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione.  
*Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948)*

I **diritti linguistici** sono un concetto complesso e sono intesi in modo differente nei diversi contesti locali. Formalmente, se ne auspica una messa in pratica che possa consentire agli individui e alle comunità di esercitare appieno i propri diritti linguistici. Tuttavia, i diritti linguistici dei migranti non sono tutelati nella stessa misura in cui lo sono quelli delle lingue locali. Esistono strumenti che iniziano ad affrontare questo problema, come il toolkit del Consiglio d'Europa sul supporto linguistico per i rifugiati adulti (torneremo su questo toolkit in modo più dettagliato di seguito) o la legislazione europea e nazionale sulla parità. Inoltre, la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (UNCPRD) è un atto sui diritti civili. Questo tipo di considerazioni sulla lingua hanno un forte impatto e spingono su diversi aspetti relativi alla non discriminazione, all'accessibilità, ecc. La definizione di lingua è ampia e si riferisce alle lingue parlate e dei segni, come anche ad altre forme di lingue non parlate.

Secondo il sito web Ethnologue, che cataloga le **lingue del mondo**, attualmente esistono e vengono usate 7.139 lingue nel mondo. Questo numero è in continua evoluzione perché anche la natura del linguaggio si sta evolvendo. Per sopravvivere, le lingue hanno bisogno di comunità di parlanti o segnanti (per le lingue dei segni).

È preoccupante che circa il 40% delle lingue siano considerate in pericolo, con meno di 1.000 parlanti. D'altra parte, metà della popolazione mondiale parla una delle 23 lingue maggioritarie. Questi dati evidenziano la necessità di preservare e proteggere le nostre lingue viventi; nell'Unione europea, circa



*Negare alle persone i loro diritti umani significa sfidare la loro stessa umanità. Se parli con un uomo in una lingua che capisce, comunichi alla sua testa. Se gli parli nella sua lingua, comunichi al suo cuore.*

Nelson Mandela

*Lingua e identità sono fondamentalmente intrecciate. Puoi togliere via tutti gli altri strati: ciò che indossiamo, ciò che mangiamo e tutte le cose che ci identificano ma, alla fine, ciò che resta sono le nostre parole*

Jhumpa Lahiri



### 123 Dati

**Al momento si parlano  
7.139 lingue  
in tutto il pianeta.**

Circa il 40% delle lingue del mondo sono a rischio di estinzione, con meno di 1.000 parlanti ciascuna.

La metà della popolazione mondiale usa una delle 23 lingue più parlate.

40-50 milioni di persone parlano una delle 60 lingue regionali o minoritarie. Come molte lingue con un numero limitato di parlanti, alcune di queste lingue sono a serio rischio di estinzione.

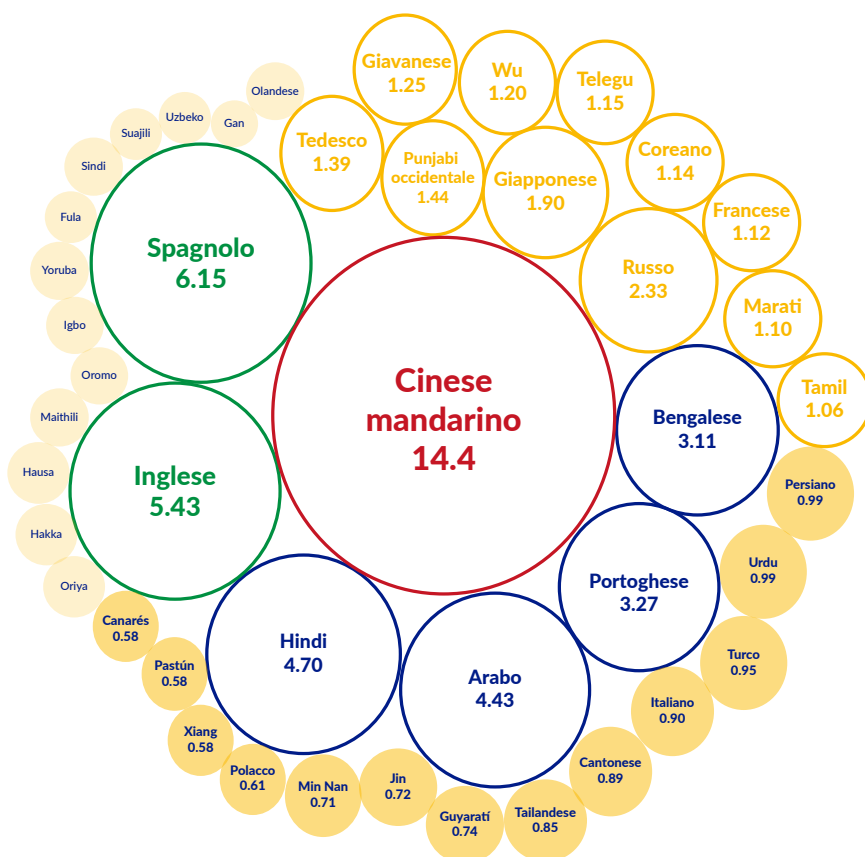


Immagine 1. Numero di parlanti per lingua

L'Unione Europea riconosce 24 lingue ufficiali. Il motto dell'UE è Unita nella diversità e la diversità linguistica costituisce una parte importante di questo motto. I diritti linguistici sono esplicitamente richiamati nell'articolo 342 del Trattato sul funzionamento dell'Unione europea (2012), che sancisce i diritti dei cittadini europei tra cui il diritto di presentare petizioni al Parlamento europeo, di rivolgersi al Mediatore europeo e di rivolgersi le istituzioni e gli organi consultivi dell'Unione in una qualsiasi delle lingue del Trattato e di ottenere una risposta nella stessa lingua.

Questo Trattato impone anche all'Unione Europea di sviluppare la dimensione europea nell'istruzione, in particolare attraverso l'insegnamento e la diffusione delle lingue degli Stati membri. La Carta dei diritti fondamentali dell'UE è stata adottata nel 2000. L'articolo 21 di questa carta vieta la discriminazione sulla base della lingua e l'articolo 22 obbliga l'Unione europea a rispettare la diversità linguistica.

Esistono simili articoli a tutela della lingua nella Convenzione europea dei diritti dell'uomo (1950) e, più recentemente, nella Carta europea delle lingue regionali e minoritarie (Consiglio d'Europa), entrata in vigore nel 1998. Tratteremo questi due strumenti legali più in dettaglio in seguito.

**123** Dati

**L'Unione Europea riconosce 24 lingue ufficiali.**

Il motto dell'UE è "Uniti nella diversità" e, in pratica, la diversità linguistica costituisce una parte importante di questo motto.

Nell'Unione europea circa 40-50 milioni di persone parlano una delle 60 lingue regionali o minoritarie.

## 2.1. Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali

Questa convenzione vieta la discriminazione per i seguenti motivi, tra cui la lingua:

Il godimento dei diritti e delle libertà riconosciuti nella presente Convenzione deve essere assicurato senza nessuna discriminazione, in particolare quelle fondate sul sesso, la razza, il colore, la lingua, la religione, le opinioni politiche o quelle di altro genere, l'origine nazionale o sociale, l'appartenenza a una minoranza nazionale, la ricchezza, la nascita od ogni altra condizione.

Sancisce inoltre il diritto per chiunque venga arrestato di essere informato tempestivamente riguardo i motivi dell'arresto e le eventuali accuse in una lingua che gli sia comprensibile, e di avvalersi dell'assistenza gratuita di un interprete se non è in grado di comprendere o parlare la lingua utilizzata in tribunale.

## 2.2. Carta Europea delle Lingue Regionali e Minoritarie

La *Carta Europea delle Lingue Regionali o Minoritarie* è la convenzione europea che tutela e promuove le lingue usate dalle minoranze tradizionali. Questa carta fornisce un importante riconoscimento alle lingue indigene in tutta Europa. Le lingue regionali e minoritarie sono lingue diverse rispetto a quelle riconosciute come ufficiali dai singoli stati europei, tradizionalmente utilizzate all'interno di specifiche regioni o da parte di gruppi di cittadini più piccoli rispetto al resto della popolazione statale. Tuttavia, la Carta presenta alcune lacune in relazione alle lingue dei segni e alle lingue specificamente utilizzate dai migranti (lingue non indigene).

Insieme alla Convenzione-quadro per la Protezione delle Minoranze Nazionali del Consiglio d'Europa, lo scopo della Carta è proteggere le minoranze nazionali attraverso la tutela delle lingue regionali o minoritarie parlate da tali gruppi sociali. La Carta è stata concordata alla luce del fatto che "la protezione delle lingue storiche regionali o minoritarie d'Europa, alcune delle quali sono in via di estinzione, contribuisce al mantenimento e allo sviluppo della ricchezza e delle tradizioni culturali dell'Europa". La Carta riconosce anche il diritto di utilizzare una lingua regionale o minoritaria nella vita privata e pubblica come diritto inalienabile.

## 2.3. Azioni delle istituzioni europee per promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica

Alla luce di queste normative, le istituzioni dell'Unione Europea hanno messo in atto diverse iniziative per promuovere la diversità linguistica e l'apprendimento delle lingue. Dal momento dell'istituzione dell'Unione



Europa, molti importanti risultati nel supporto linguistico sono stati ottenuti, inclusa la promozione dell'apprendimento delle lingue di altri stati membri, il supporto per l'insegnamento, l'istituzione degli scambi linguistici e la creazione del Centro europeo per le lingue minoritarie del Consiglio d'Europa (ECML).

Prendendo come primo esempio il **Parlamento europeo**, ciascuna delle 24 lingue ufficiali dei paesi membri è considerata ugualmente importante nello svolgimento dei lavori del parlamento. L'accessibilità è rispettata e ogni membro del Parlamento europeo ha il diritto di parlare in una qualsiasi lingua dell'UE di sua scelta. Nel 2009 è stata approvata la risoluzione "Multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno condiviso". Inoltre, nel 2016 il Parlamento europeo ha adottato una risoluzione sulle lingue dei segni e sugli interpreti professionisti della lingua dei segni, consentendo ai cittadini con problemi di udito e alle persone delle comunità sorde di avere un migliore accesso all'informazione e alla comunicazione. Un altro impegno per i diritti linguistici si è verificato nel 2018, quando è stata approvata una risoluzione sull'uguaglianza linguistica nell'era digitale. Questi sono solo alcuni esempi delle politiche progressiste portate avanti dal Parlamento Europeo.



Immagine 2. Parlamento Europeo

Un secondo esempio si può trovare all'interno del ramo giudiziario dell'UE, la **Corte di Giustizia dell'Unione Europea (CGUE)**. La corte risolve le controversie legali tra le istituzioni dell'UE, i governi nazionali e, in alcuni casi, si occupa anche di casi proposti da privati, aziende e organizzazioni. Il multilinguismo è al centro del lavoro della Corte. Nell'esteso regolamento interno un intero capitolo è riservato alla lingua; benché la lingua di lavoro interna della Corte sia il francese, chi si difende, sia esso uno Stato membro o un privato, ha il diritto che la causa sia condotta nella lingua ufficiale del suo Stato o, se lo desidera, in un'altra lingua. È previsto l'obbligo di fornire materiale tradotto e qualsiasi membro del pubblico può richiedere l'accesso agli atti giudiziari in una delle lingue riconosciute dall'Unione.

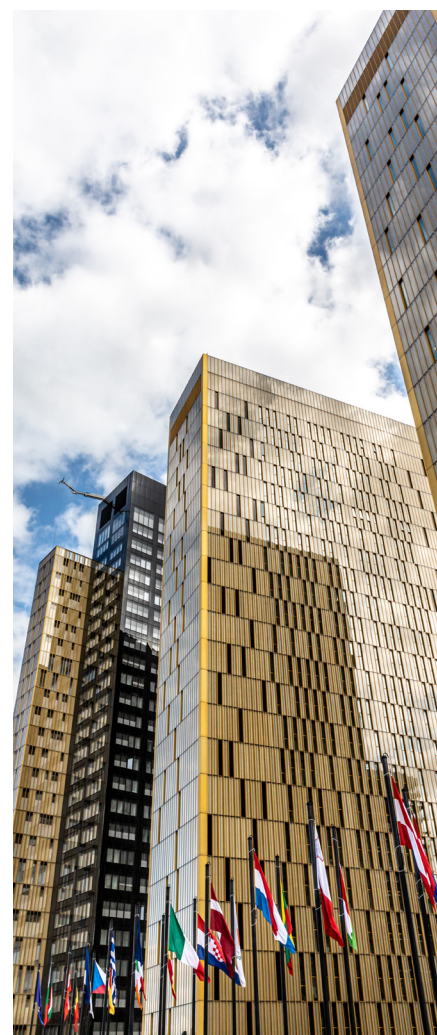


Immagine 3. Corte di Giustizia dell'Unione Europea  
[curia.europa.eu/jcms/jcms/Jo2\\_7055/es](https://curia.europa.eu/jcms/jcms/Jo2_7055/es)

## Attività

### 2. Commenta:

In noto geografo Jared Diamond propone una domanda retorica provocatoria:

*“La perdita di lingua non è una cosa auspicabile, dal momento che meno lingue significa una comunicazione più facile tra le persone del mondo?”.*

Cosa ne pensi di questa domanda?

Le piccole lingue regionali e minoritarie dovrebbero essere protette dalla legislazione o lasciate estinguersi?

I migranti dovrebbero semplicemente adottare la lingua della loro nuova casa e dimenticare le lingue che hanno portato con sé?

Rifletti:

Il professor Diamond risponde alla sua stessa domanda come segue.

Cosa ne pensi della sua risposta?

*Forse, ma sarebbe una brutta cosa sotto altri aspetti. Le lingue differiscono nella struttura e nel vocabolario, nel modo in cui esprimono causalità, sentimenti e responsabilità personali, quindi nel modo in cui modellano i nostri pensieri. Non esiste un linguaggio “migliore” per tutti gli scopi; invece, lingue diverse sono più adatte a scopi diversi.*

(Diamond, 2006).

### 3. Leggi questa citazione e rispondi alle seguenti domande:

*Le lingue possono essere attivamente promosse, passivamente tollerate, deliberatamente ignorate, positivamente scoraggiate e persino bandite.*

(David Crystal).

Quali lingue ti vengono in mente quando pensi a lingue che sono promosse, tollerate, ignorate, scoraggiate o bandite? Prova a nominarne 3.

Rifletti su questa domanda pensando alla storia del tuo paese o regione; poi riflettici dal punto di vista del tuo contesto specifico del giorno d’oggi. Ci sono differenze tra allora e oggi?

Confronta le tue risposte con quelle di un’altra persona, se puoi. Quali sono le somiglianze e le differenze tra le tue risposte?

### 3 | Profili di migranti

Dopo aver esaminato i diritti linguistici, passiamo ora ad alcuni degli argomenti chiave che emergono quando le persone si muovono in conseguenza ai vari fattori di spinta e di attrazione illustrati in precedenza.

Per alcuni migranti, la formazione di una nuova vita non rappresenta una sfida significativa a causa di fattori quali il livello di istruzione, le competenze linguistiche e le risorse finanziarie esistenti. Tuttavia, per la maggior parte degli immigrati, inclusi rifugiati e richiedenti asilo, trasferirsi in un nuovo paese e stabilirvi la propria una vita è un processo difficile e complesso. Inoltre, molti individui possono essere classificati come vulnerabili a causa della loro fuga da conflitti, esperienze traumatiche alle spalle, lutti, ferite e altre forme di sconvolgimento. Ciò significa che è importante considerare i bisogni linguistici con riferimento a bisogni psicologici e sanitari più ampi. Da questo punto di vista, i rifugiati e i richiedenti asilo sono un gruppo particolarmente vulnerabile. Dopo una migrazione forzata e un viaggio pericoloso che spesso ha coinvolto trafficanti, le persone richiedenti asilo in Europa entrano in diversi sistemi di accoglienza nazionali e regionali.

Venendo spesso trattati con sospetto, razzismo e risentimento, i migranti sperimentano l'esclusione e l'isolamento che a loro volta possono generare sentimenti di risentimento e contribuire ulteriormente all'emarginazione. Le implicazioni per la salute mentale per coloro che sono fuggiti dalla loro casa non devono essere sottovalutate. Per tenere conto di queste sfide, la sezione successiva esplora quelle che in letteratura vengono solitamente descritte come **variabili dello studente** (gli aspetti che distinguono alcuni studenti dagli altri, per esempio l'età o la prima lingua) con specifico riferimento agli studenti migranti e rifugiati.



Il professor David Little (2000: 9-10) descrive i rifugiati come popolazioni minoritarie per definizione:

*Il fatto di essere un rifugiato può causare difficoltà emotive e attitudinali, di cui occorre tener conto in ogni tentativo di comprendere e alleviare i problemi linguistici di un determinato gruppo.*



### 3.1. Bisogni linguistici e variabili dello studente

Le popolazioni di migranti comprendono studenti di lingua di tutte le età, dai bambini fino ai loro genitori e nonni. L'età come variabile in termini di successo nell'apprendimento della lingua seconda è stata oggetto di molte ricerche linguistiche. Possiamo riassumere i risultati come segue: innanzitutto, l'apprendimento precoce delle lingue trasmette un vantaggio significativo in termini di successo finale nell'acquisizione della lingua, in particolare in termini di padronanza del sistema fonetico della lingua target, permettendo di produrre suoni più simili a quelli dei nativi; d'altra parte, gli studenti più grandi, sia gli adolescenti che gli adulti, possono fare buoni progressi nell'acquisizione della lingua seconda, soprattutto attraverso l'impiego di abilità cognitive come l'individuazione di schemi e la memorizzazione. In particolare, attingere alle competenze di alfabetizzazione nella lingua o nelle lingue esistenti consente a tali studenti di acquisire competenze avanzate nella nuova lingua. Infine, non è mai troppo tardi per imparare una lingua e, sebbene gli studenti più anziani possano avere difficoltà con alcuni aspetti del processo (inclusa la fonologia), i risultati sono generalmente positivi una volta che gli studenti trovano i mezzi e l'approccio giusti. Tuttavia, c'è un altro aspetto importante da considerare quando si parla di età e apprendimento delle lingue:



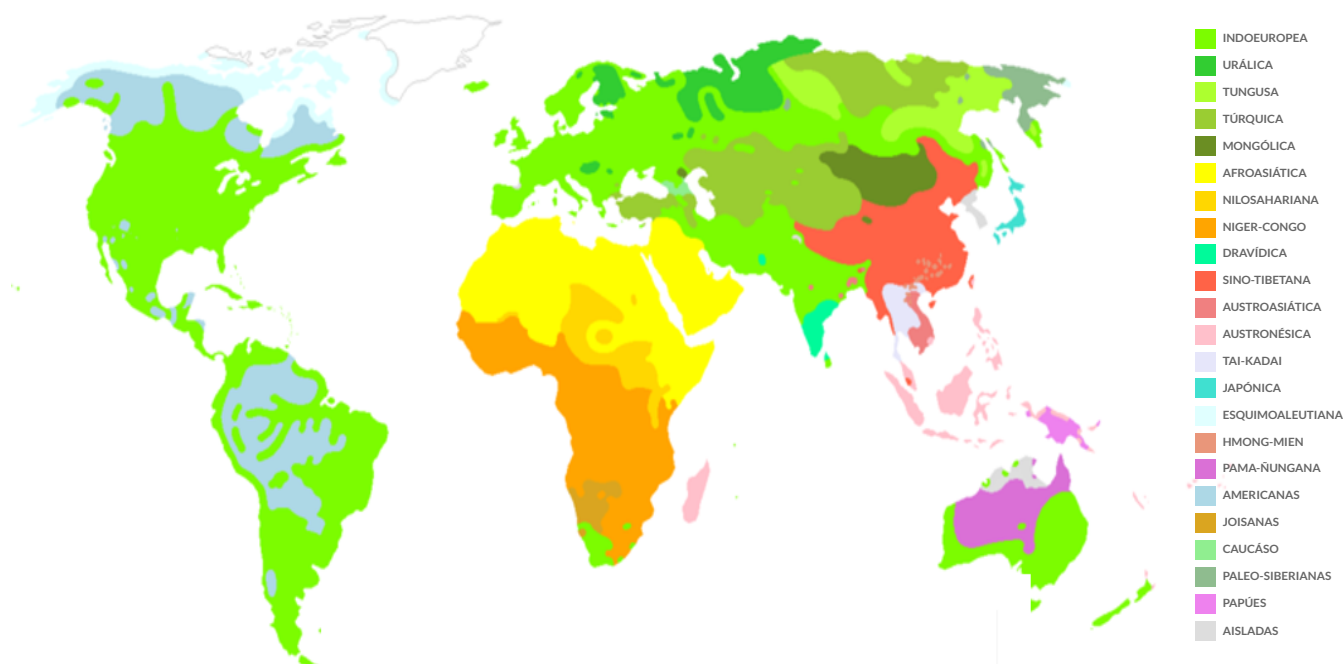
*È necessario sottolineare che più a lungo viviamo, più è probabile che il nostro sistema di credenze diventi complesso ed elaborato. Se siamo aperti all'idea di imparare nuove lingue, assumere una nuova identità culturale e ricominciare da capo, allora non dovremmo trovare troppo difficile raggiungere un giusto grado di competenza in una nuova lingua. Ma se il nostro sistema di credenze non è aperto all'apprendimento delle lingue, all'assunzione di una nuova identità culturale e all'idea di ricominciare da capo, potremmo avere maggiori difficoltà a sviluppare anche le funzionalità più elementari di una nuova lingua. È probabile che questa difficoltà aumenti con l'età.*  
(Little 2000: 11).



Secondo il rapporto dell'UNHCR nel 2021, il maggior numero di rifugiati (68%) in tutto il mondo proviene da soli cinque paesi, di cui la Siria è in cima alla lista. Seguono Venezuela, Afghanistan, Sud Sudan e Myanmar. Il **paese di origine**, e quindi la lingua madre dei rifugiati, è una variabile importante da affrontare quando si parla di bisogni educativi dei migranti. È probabile che le differenze linguistiche tra le lingue parlate dai rifugiati e le lingue della loro nuova comunità ospitante siano significative ed è probabile che ci sia l'ulteriore necessità di apprendere un sistema di scrittura completamente nuovo. A seconda dell'origine e del background delle persone, potrebbe anche essere necessario acquisire competenze di alfabetizzazione completamente nuove.

Le differenze tra le lingue (ordine delle parole, sistemi fonetici, ecc.) sono descritte come differenze tipologiche. Tutti troviamo più facile imparare una lingua che è tipologicamente simile a una lingua che già parliamo, cioè, lingue della stessa famiglia o di famiglie linguistiche strettamente correlate alla nostra. La maggior parte delle lingue europee fa parte della famiglia linguistica indoeuropea e per questa ragione di solito sono più difficili da imparare per i parlanti di altre famiglie linguistiche mondiali (ad esempio l'afro-asiatico).

#### FAMIGLIE LINGUISTICHE



Migrazione e multilinguismo sono fenomeni interconnessi. Molti migranti provengono da contesti multilingue e l'esperienza della migrazione è spesso collegata con l'aggiunta di nuove lingue al loro repertorio. In alcuni paesi di destinazione, potrebbe inoltre essere richiesto loro di dimostrare la propria conoscenza di una lingua ufficiale per accedere all'istruzione superiore o per ottenere la cittadinanza.

#### + Per saperne di più

La migrazione internazionale è, per definizione, un fenomeno multilingue. Studiare la migrazione internazionale è anche uno studio del multilinguismo



È anche importante considerare il tema dell'atteggiamento verso una specifica lingua. I migranti potrebbero preferire lasciare la propria lingua indietro una volta lasciato il loro paese di origine, perché quella lingua potrebbe essere associata a esperienze negative come persecuzioni, violenze o oppressione. Tuttavia, molti migranti vedono invece la loro prima lingua come una componente cruciale della loro vita che riflette la loro identità personale e che li lega alle proprie origini religiose, culturali e personali, così come alle diverse generazioni della loro famiglia. È un legame con la patria che hanno lasciato. Per alcuni, la prima lingua può rappresentare un importante aspetto di continuità in mezzo a molti altri cambiamenti.



Per la maggior parte di noi, la lingua madre o la nostra prima lingua è indissolubilmente legata alla nostra **identità** tanto **sociale e personale** quanto **culturale**. Questo è uno dei vari motivi per cui il diritto all'uso della lingua madre è uno dei diritti umani fondamentali. Dal punto di vista psicolinguistico, è importante sottolineare che la nostra lingua madre funge da importante pietra miliare per l'acquisizione futura di altre lingue, in quanto una risorsa cognitiva cruciale per bambini e adulti.

## 4 | I bisogni linguistici dei migranti

Imparare la lingua della comunità ospitante porta ai migranti molti vantaggi su base giornaliera. Tra questi sono inclusi:

- Benefici economici: salari maggiori
- Accesso all'occupazione, accesso a posti di lavoro migliori
- Benefici psicologici e sanitari
- Autostima, contrasto alla depressione e all'isolamento
- Benefici culturali
- Comunicazione con i colleghi, comprensione interculturale, lotta al razzismo
- Indipendenza
- Accesso alla scuola guida, alla possibilità di gestire un conto bancario e libertà dalla dipendenza dalla traduzione
- Cittadinanza democratica

Tuttavia, non è facile, in particolare per gli adulti, raggiungere all'atto pratico il livello di competenza linguistica sufficiente a sbloccare questi vantaggi. Spesso, il processo formale di apprendimento delle lingue inizia con quella che viene chiamata un'analisi dei bisogni linguistici, mezzo che permette di aiutare gli studenti a esprimere ciò che hanno bisogno di imparare a dire in una lingua e quali sono le loro aspettative di uso, in modo da aiutare gli insegnanti a essere consapevoli di come assisterli al meglio.

L'analisi dei bisogni linguistici facilita insegnanti e studenti a fissare obiettivi di apprendimento, selezionare materiali appropriati e progettare l'ambiente di apprendimento in un modo che promuova il libero arbitrio e favorisca un uso comunicativo della lingua facilitando l'apprendimento permanente. La conoscenza dei profili di immigrati e rifugiati e delle necessità specifiche dei singoli studenti alimentano l'analisi dei bisogni degli studenti. Gli studenti di lingue hanno esigenze di apprendimento sia soggettive che oggettive.

BISOGNI DI APPRENDIMENTO OGGETTIVI	BISOGNI DI APPRENDIMENTO SOGGETTIVI
Possono essere facilmente previsti anticipatamente da qualcun altro, per esempio dall'insegnante.	Sono personali di ogni singolo apprendente, come bisogni cognitivi e affettivi.
Necessità di imparare una lingua per trovare un lavoro. Necessità di comprendere annunci di lavoro nella lingua target. Necessità di mandare una lettera di candidatura nella lingua target.	Voglio imparare la lingua in questo modo. Voglio che l'insegnante usi questo stile di insegnamento Voglio essere in grado di rispondere quando i vicini mi salutano. Voglio evitare imbarazzo.

Van Avermaet and Gysen (2008)

Identificare i bisogni degli studenti ci aiuta a capire le ragioni del loro impegno nello studio delle lingue. Il loro bisogno di apprendere la lingua, o il motivo per cui stanno imparando la lingua target, sono informazioni utili per solleticare la loro **motivazione** verso l'apprendimento delle lingue.



**MOTIVAZIONE**

*La parola motivazione deriva dalla parola latina *movere* 'muovere'. La motivazione include:*

- perché le persone decidono di fare qualcosa,
- quanto a lungo hanno intenzione di dedicarcivisi
- quanto sforzo sono disposte a metterci.

Dörnyei e Ushioda (2021)



Oltre alla ricerca sulla motivazione come risultato della psicologia e del comportamento umano, sono state condotte ricerche e teorie approfondite sulla motivazione nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue. Senza motivazione, gli studenti di lingua possono avere difficoltà a impegnarsi con lo studio della lingua ed è improbabile che continuino ad imparare o ad usare la lingua target fuori l'aula in cui fanno lezione. La mancanza di motivazione può causare l'interruzione o il "fallimento" dell'apprendimento delle lingue. Un modo per incoraggiare la motivazione degli apprendenti è renderli partecipanti attivi del proprio percorso di apprendimento. Questo approccio salvaguarda l'intraprendenza dello studente, garantendogli la sua autonomia. Promuovere l'*autonomia dello studente* può aumentare l'investimento e l'impegno dello studente nel processo di apprendimento di una determinata lingua.

Lavorare con gli studenti di lingue per svolgere l'analisi dei loro bisogni di apprendimento è un modo per promuovere il libero arbitrio e l'autonomia di ogni singolo studente. Oltre ad aiutare l'autonomia e la motivazione, il momento di confronto Dati dall'analisi dei bisogni dello studente può anche fornire all'insegnante di lingue l'opportunità di evidenziare con i suoi studenti come l'apprendimento della lingua target si estenda oltre la classe, sia durante la loro vita quotidiana nel periodo in cui stanno frequentando un corso di lingua, sia nel futuro successivo al termine dell'apprendimento formale della lingua in aula.



*Chiunque continua a imparare resta giovane.*

Henry Ford

*La crescita intellettuale deve cominciare alla nascita e cessare solo alla morte.*

Albert Einstein

*Vivi come se dovessi morire domani, Impara come se dovessi vivere per sempre.*

Mahatma Gandhi



**L'apprendimento permanente** è la continua costruzione di conoscenze e competenze nel corso della nostra vita.

L'apprendimento permanente è stato associato a un grande numero di benefici, tra cui:

- Miglioramento della carriera
- Benefici cognitivi
- Opportunità sociali

Considerare l'apprendimento delle lingue dal punto di vista dell'**apprendimento permanente** incoraggia gli studenti di lingue a riconoscere le opportunità di utilizzare la lingua target al di fuori della classe. Incoraggia gli insegnanti

di lingue a insegnare agli studenti come fissare i propri obiettivi e come riconoscere i propri progressi nell'apprendimento delle lingue, in modo che possano continuare a fissare obiettivi e tenere traccia dei progressi al di fuori dell'aula di lingua.

L'idea di promuovere l'uso della lingua al di fuori della classe è particolarmente preziosa nei contesti dei migranti. Capita spesso, infatti, che ci siano per loro molte opportunità per l'uso della lingua target al di fuori delle lezioni e l'avvalersi di queste opportunità può aiutarli nell'integrazione sociale all'interno della comunità. La promozione di opportunità per l'uso della lingua target è parte dell'approccio comunicativo all'insegnamento delle lingue, in cui l'uso quotidiano della lingua è alla base del processo di apprendimento.

Quando lavorano insieme per identificare le esigenze di apprendimento delle lingue, l'insegnante di lingue e gli studenti possono esplorare:

- Il profilo degli studenti (come già discusso, può includere diverse variabili, tra cui l'eventuale esperienza di apprendimento pregressa, la competenza linguistica, ecc.)
- Gli ambiti di utilizzo della lingua, ossia dove gli studenti si aspettano di usare la lingua target (al lavoro, a scuola, nella loro vita familiare o personale, praticando hobby come lo sport, la musica, ecc.)
- I bisogni di apprendimento delle lingue oggettivi e soggettivi come già discusso in precedenza

Il toolkit del Consiglio d'Europa Language Support for Adult Refugees (Supporto linguistico per rifugiati adulti) è stato redatto come parte del progetto LIAM (Integrazione linguistica di Migranti Adulti) Questa utile raccolta è composta da 57 strumenti (tra cui fogli di lavoro, risorse per gli insegnanti) disponibili in sette lingue: inglese, francese, olandese, tedesco, greco, italiano e turco. Alcuni di questi strumenti possono essere utilizzati per lavorare con gli studenti per definire i loro bisogni di apprendimento linguistico.



## SOSTEGNO LINGUISTICO PER RIFUGIATI ADULTI: TOOLKIT DEL CONSIGLIO D'EUROPA

[coe.int/lang-refugees](http://coe.int/lang-refugees)

### INTRODUZIONE

#### IL CONSIGLIO D'EUROPA E LA POLITICA LINGUISTICA PER GLI IMMIGRATI/RIFUGIATI

##### Rifugiati: alcune informazioni generali

1. Il contesto geopolitico della migrazione.
2. I diritti e lo status giuridico dei rifugiati.
3. Le questioni etiche e interculturali da conoscere quando si lavora con i rifugiati.

##### La consapevolezza culturale e linguistica

4. Affrontare in modo appropriato le differenze culturali e gestire la comunicazione interculturale.
5. L'arabo: alcune informazioni.
6. Il curdo: alcune informazioni.
7. Il persiano: alcune informazioni.
8. Il somalo: alcune informazioni.

##### L'apprendimento di una lingua

9. Riflettere sull'apprendimento di una lingua e offrire supporto linguistico.
10. Cosa comporta offrire supporto linguistico ai rifugiati?
11. I rifugiati come utenti e apprendenti di una lingua.
12. Coinvolgere i rifugiati adulti come apprendenti di una lingua.
13. Acquisire competenze di base nell'uso di una nuova lingua.

### PREPARAZIONE E PROGETTAZIONE

##### Alcuni punti su cui riflettere

14. La diversità nei gruppi di lavoro.
15. Offrire supporto a rifugiati debolmente alfabetizzati.
16. Il ritratto plurilingue: un'occasione di riflessione per te.
17. La sfida di imparare a leggere e scrivere in una nuova lingua.
18. Preparare l'ambiente per offrire supporto linguistico.
19. Rompere il ghiaccio e creare fiducia all'interno del gruppo.
20. Progettare attività di scrittura a un livello iniziale.
21. Selezionare e usare testi per l'ascolto e la lettura a un livello iniziale.
22. Selezionare immagini e oggetti per le attività linguistiche.
23. Riflettere sul tuo lavoro di supporto linguistico.

##### Analisi dei bisogni

24. Individuare i bisogni più urgenti dei rifugiati.
25. Scoprire ciò che i rifugiati già sanno fare e ciò che dovranno saper fare nella lingua del Paese ospitante.
26. Muovere i primi passi nella lingua del Paese ospitante.
27. I profili linguistici dei rifugiati.
28. Scoprire risorse linguistiche e capacità dei rifugiati.
29. Le cose più importanti da apprendere secondo i rifugiati.
30. Osservare le situazioni in cui i rifugiati hanno bisogno di usare la lingua del Paese ospitante.

**Contenuti della progettazione**

- 31. Selezionare le situazioni su cui focalizzare l'attenzione durante le attività di supporto linguistico.
- 32. Selezionare le funzioni comunicative utili ad apprendenti di livello iniziale.
- 33. Una lista di espressioni utili per la comunicazione quotidiana.

**ATTIVITÀ**

**Per cominciare**

- 34. La gestione dei primi incontri.

**Apprendere il vocabolario**

- 35. Alcune idee per l'apprendimento del vocabolario di base: la vita quotidiana.
- 36. Il vocabolario di base per esprimere opinioni ed emozioni.
- 37. Alcune tecniche per apprendere il vocabolario.

**Riflettere sull'apprendimento linguistico**

- 38. Il ritratto plurilingue: un'occasione di riflessione per i rifugiati.
- 39. Aiutare i rifugiati a riflettere sul proprio apprendimento.

**Scenari per il supporto linguistico**

- 40. Cominciare a socializzare.
- 41. Usare il cellulare.
- 42. Usare App come Google Maps.
- 43. Usare i servizi sociali.
- 44. Usare i servizi sanitari.
- 45. Fare acquisti e comprare vestiti.
- 46. Fare acquisti e comprare la ricarica per il cellulare.
- 47. Il cibo: invitare qualcuno a mangiare insieme.
- 48. Muoversi in città: la biblioteca locale.
- 49. Cercare opportunità formative.
- 50. Cercare lavoro.
- 51. Cercare un alloggio.
- 52. In banca e all'ufficio postale.
- 53. A scuola e all'università.
- 54. Socializzare nella comunità locale.

**Orientarsi nello spazio e interagire con la comunità ospitante**

- 55. I percorsi dei rifugiati e la conoscenza del territorio: come orientarsi.
- 56. Progettare attività di supporto linguistico all'interno della comunità locale.
- 57. Praticare la lingua nel mondo reale.

**RISORSE**

- Lista degli strumenti
- Glossario
- Web directory
- Selezione dei link

**INFORMAZIONI RELATIVE AL TOOLKIT**

- La sperimentazione
- Come è stato sviluppato il toolkit
- Conferenza di lancio
- Coloro che hanno contribuito alla realizzazione del toolkit
- Webinar

**SUPPORTO LINGUISTICO PER RIFUGIATI ADULTI  
IL TOOLKIT DEL CONSIGLIO D'EUROPA**

[coe.int/lang-refugees](http://coe.int/lang-refugees)

**INTEGRAZIONE LINGUISTICA DEI MIGRANTI ADULTI (ILMA)**




[coe.int/lang\\_migrants](http://coe.int/lang_migrants)

**DI CHE COSA HO BISOGNO?**

Puoi porre una serie di semplici domande, se necessario con l'uso di immagini, cui i rifugiati sono chiamati a rispondere indicando una reazione positiva o negativa. È importante esser certi che i partecipanti abbiano compreso che:

- ✓✓✓ - urgente;
- ✓✓ - molto importante;
- ✓ - importante

Quando sei sicuro/a che tutti abbiano capito come usare i simboli, sarà possibile introdurre la seguente griglia:

		✓✓✓	✓✓	✓
	DOTTORE, OSPEDALE, MEDICO, DENTISTA, ECC.			
	FARE ACQUISTI			
	SCUOLA, ISTRUZIONE, EDUCAZIONE			

Lo strumento 25 (riportato sopra) esamina i bisogni di apprendimento delle lingue, lo strumento 31 esamina i domini di uso della lingua che sono rilevanti per gli studenti di lingue e lo strumento 27 (riportato di seguito) sostiene gli studenti nell'elaborazione del proprio profilo linguistico.

**PROFILO LINGUISTICO**

<b>NOME E COGNOME</b>					
<b>GENERE</b>	M	F	<b>ETÀ</b>	<b>NAZIONALITÀ</b>	
<b>È IN ITALIA CON MEMBRI DELLA SUA FAMIGLIA?</b>	SÍ		NO		
<b>ESPERIENZE LAVORATIVE, INTERESSI, EDUCAZIONE/ ISTRUZIONE</b>					
<b>SA LEGGERE E SCRIVERE?</b> (Vedi anche lo strumento 26 - Muovere i primi passi nella lingua del Paese ospitante)	SÍ		NO		
<b>CONOSCENZA DELLA LINGUA DEL PAESE OSPITANTE</b>					
<b>COMPETENZA GENERALE IN ITALIANO</b>	Principiante	Elementare	Più che elementare		
<b>ALFABETIZZAZIONE</b>	Analfabeta	Debolmente alfabetizzato	Alfabetizzato		
<b>LINGUA MADRE</b>					
<b>ALTRE LINGUE</b>					
<b>COMPETENZE LINGUISTICHE</b>	<b>INTERAZIONE ORALE</b>	<b>PRODUZIONE ORALE</b>	<b>ASCOLTO</b>	<b>LETTURA</b>	<b>SCRITTURA</b>

L'insegnante di lingue può anche delineare un profilo degli studenti di lingua come gruppo, rilevando sottogruppi di studenti con esigenze diverse. Questo può essere uno strumento prezioso per insegnare la lingua, per progettare il corso di lingua e per gestire le diverse esigenze all'interno del nucleo di studenti. L'analisi dei bisogni degli studenti aiuta anche gli insegnanti e gli studenti a definire obiettivi di apprendimento della lingua.



Gli studenti possono impostare i propri obiettivi di apprendimento della lingua in base alla loro attuale conoscenza e alle loro esigenze d'uso della lingua target. Gli obiettivi di apprendimento delle lingue sono più efficaci quando sono a breve termine e legati a competenze comunicative specifiche. Avendo obiettivi a breve termine, insegnanti e studenti devono rivedere regolarmente i loro progressi linguistici per stabilire i nuovi obiettivi per il prossimo periodo di tempo. Gli obiettivi basati su competenze comportamentali specifiche consentono inoltre agli studenti di specificare quali aree della lingua target desiderano acquisire, basandosi su comportamenti target realizzabili e personalizzati per il singolo studente.

Il *Portfolio Europeo delle Lingue* (PEL) è stato introdotto dal Consiglio d'Europa per aiutare gli studenti di lingue a monitorare il loro apprendimento delle lingue e registrare la loro esperienza di apprendimento e i loro risultati. Nell'ambito del progetto MILESTONE, il PEL è stato sperimentato in classi di lingua per migranti in Finlandia, Germania, Irlanda, Paesi Bassi e Svezia. Il PEL ha tre sezioni: un passaporto linguistico, una biografia linguistica e un dossier. Nell'ambito della sezione sulla biografia linguistica, lo studente di lingue conduce un'autovalutazione della propria competenza linguistica, basata sul *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER). Il PEL include anche un contratto di apprendimento delle lingue (vedi capitolo 1) che consente a insegnanti e studenti di lavorare insieme per definire le aspettative, obiettivi e traguardi per l'apprendimento della lingua target.



### CONTRATTO DI APPRENDIMENTO

Il contratto di apprendimento registra gli accordi stabiliti tra me e l'insegnante

1	<hr/> <hr/>	DATA  <hr/>
2	<hr/> <hr/>	DATA  <hr/>
3	<hr/> <hr/>	DATA  <hr/>
4	<hr/> <hr/>	DATA  <hr/>

L'uso di materiali autentici (ove possibile) nella lingua target è raccomandato per gli studenti di lingua migranti. Tuttavia, è importante adattare i materiali linguistici alle esigenze e ai livelli di competenza degli studenti. L'uso di materiali autentici (appropriati) può aiutare gli studenti a costruire connessioni tra la lingua target nella classe di lingua e la lingua target nella comunità più ampia. Un metodo per selezionare materiali autentici (utilizzati nel toolkit del Consiglio d'Europa) può essere quello di selezionare dall'analisi dei bisogni degli studenti alcuni scenari linguistici (per esempio 'aprire un conto bancario') e utilizzare materiali che corrispondano al livello di competenza degli studenti di riferimento, come per esempio la compilazione di questionari o i documenti. Altri hanno introdotto materiali autentici nella lingua target attraverso programmi di lettura di libri, relatori ospiti e scrittura creativa.

Gli insegnanti e gli studenti possono modellare l'ambiente di insegnamento e apprendimento per promuovere l'autonomia degli studenti e facilitare l'apprendimento permanente. Gli studenti possono collaborare con gli insegnanti nella scelta delle attività in classe e nella definizione degli obiettivi per la classe di lingua. Per promuovere l'uso della lingua target, gli insegnanti possono utilizzare:

- Lavoro di gruppo collaborativo
- Materiali didattici autentici
- Autovalutazione dello studente nella lingua target
- Riflessioni degli studenti sulla lingua target

Mentre principi come la promozione dell'uso della lingua target possono essere applicati a diversi gruppi di studenti migranti, alcune variabili legate all'esperienza migratoria e alcune variabili legate al contesto di apprendimento possono richiedere (o funzionare meglio con) un approccio creato ad hoc. Gli studenti che hanno un'esperienza limitata in ambienti di apprendimento formale potrebbero aver bisogno di ulteriore supporto per imparare a imparare, mentre altri potrebbero trovare scoraggiante l'ambiente tradizionale della classe di lingua. La flessibilità nell'approccio didattico e nell'ambiente di apprendimento può aiutare a soddisfare le diverse esigenze dei migranti come studenti di lingua. Questa flessibilità può essere facilitata fornendo risorse didattiche e altri strumenti a supporto della didattica, per esempio forum in cui gli insegnanti possano condividere le loro esperienze, scambiarsi suggerimenti o cercare confronto, opportunità di formazione riservate ai docenti e altro.



## Attività

4. Rifletti su queste domande o affermazioni:

Considera la dichiarazione:

*“Se vuoi vivere da qualche parte, devi parlare le lingue che si parlano in quel luogo”.*

Quanto sei d'accordo e quanto sei in disaccordo con questa dichiarazione?

- Completamente in disaccordo
- Parzialmente in disaccordo
- Parzialmente d'accordo
- Completamente d'accordo

Ora, rifletti su questa domanda:

la necessità o l'obbligo di parlare la lingua della comunità ospitante dovrebbe dipendere dal tipo di spazio?

Per strada? E a scuola? Alla stazione di polizia? In tribunale? All'ospedale o con un dottore? A casa? In un luogo di culto? In altri luoghi che ti vengono in mente?

Infine, rifletti anche su questo: “dovrebbe questa necessità od obbligo di parlare la lingua della comunità ospitante dipendere dalla frequenza con cui farlo?

Sempre? La maggior parte del tempo? A volte? Occasionalmente?

5. Il tuo viaggio di apprendimento delle lingue

Riflettendo sulla tua esperienza di apprendimento delle lingue (dentro e fuori dall'istruzione formale), perché hai imparato le lingue che parli ora?

Puoi descrivere la tua motivazione per imparare la tua seconda lingua preferita in poche frasi?

## CAPITOLO 3

# Interculturalità, educazione interculturale e insegnamento della lingua



### 1. INTERCULTURALITÀ: DEFINIRE I CONCETTI CHIAVE

- 1.1. Multiculturalismo, multilinguismo, plurilinguismo
- 1.2. Multilinguismo e multiculturalismo in Europa
- 1.3. Definire l'interculturalità
- 1.4. Le competenze interculturali
- 1.5. Il dialogo interculturale e il *Libro Bianco*
- 1.6. Un esempio di...meticciano: la musica

### 2. L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

- 2.1. L'educazione Interculturale
- 2.2. L'approccio educativo
- 2.3. Formazione dei docenti
- 2.4. Competenze da sviluppare
- 2.5. Interculturalità nei progetti: alcuni esempi

### 3. L'INTERCULTURALITÀ NELLA CLASSE DI LINGUA

- 3.1. L'interculturalità e la didattica delle lingue
- 3.2. Cosa propone il Quadro Comune Europea di Riferimento per le lingue?
- 3.3. Come insegnare l'interculturalità nella classe di lingua straniera?
- 3.4. Formare i docenti di lingua straniera all'approccio interculturale
- 3.5. Interculturalità nei libri di testo: come affrontare l'argomento?

# 1 | Interculturalità: definire i concetti chiave

 Articolo

La libera scelta della propria cultura è fondamentale in quanto elemento costitutivo dei diritti umani. Ognuno può, nello stesso momento o in diverse fasi della propria vita, scegliere di aderire a più sistemi di riferimento culturale differenti. Sebbene, in una certa misura, ognuno di noi sia il prodotto dell'eredità e delle proprie origini sociali, nelle democrazie moderne contemporanee tutti possiamo arricchire la nostra identità optando in favore di un'appartenenza culturale multipla.

*Libro bianco sul Dialogo Interculturale "Vivere insieme in pari dignità p.18) (Consiglio d'Europa 2009: 22)*

## 1.1. Multiculturalismo, multilinguismo, plurilinguismo

Molti paesi hanno fatto la scelta politica di definire una lingua come loro lingua ufficiale. Questi paesi sono considerati **monolingui**. È il caso di Francia, in cui la lingua ufficiale della Repubblica è il francese, Grecia, Germania e Austria, Italia e Portogallo. Altri paesi, come la Spagna, hanno una lingua ufficiale pur riconoscendo altre lingue come ufficiali a livello locale. Diversamente dalla Spagna, il Belgio è un paese trilingue in cui tutte e tre le lingue francese, olandese e tedesco sono lingue ufficiali dell'intero paese e possono essere usate nei rapporti con le istituzioni a vari livelli. Infine, l'Irlanda è uno stato con due lingue ufficiali, l'inglese e l'irlandese. A differenza di quanto accade da un punto di vista ufficiale, tutte le società possono avere più lingue parlate sul proprio territorio: dialetti della lingua ufficiale, lingue regionali o minoritarie, con diverso status, o lingue risultanti dall'immigrazione. Possiamo quindi parlare di **multilinguismo**, che è un concetto da applicare alla società e non all'individuo. Il multilinguismo è la manifestazione della coesistenza di più lingue sullo stesso territorio e nello stesso paese.



La Commissione delle Comunità Europee nel Nuovo quadro strategico per il multilinguismo dichiara che: "Il multilinguismo si riferisce sia alla capacità del singolo di usare più lingue sia alla coesistenza di differenti comunità linguistiche in una determinata area geografica.

Commissione delle Comunità Europee 2005: 3



Questo concetto è da distinguere da quello di **plurilinguismo**, che è specifico dell'individuo e si riferisce alla capacità di una persona di possedere, o addirittura padroneggiare, più di una lingua per comunicare in lingue diverse a seconda dell'interlocutore. Secondo la Divisione sulla Politica Linguistica del Consiglio d'Europa, un plurilingue è una persona che parla (a diversi livelli di

competenza) diverse lingue. “Diversi livelli di competenza” significano che una persona plurilingue può possedere tutte e quattro le abilità di base (orale e scritta in produzione e ricezione) o solo alcune di esse. Ad esempio, un individuo può essere competente nella lettura e nella scrittura di un'altra lingua, ma non nel parlato. Secondo la stessa logica del multilinguismo o plurilinguismo, il multiculturalismo si riferisce a una situazione in cui una persona vive in diversi contesti culturali e può anche appartenere a varie comunità con culture e lingue sovrapposte (es. Cina, India o Sud America). Per plurilinguismo, il **Consiglio d'Europa** intende la capacità dell'individuo di attingere a un repertorio di abilità e conoscenze in diverse lingue per far fronte a un'ampia varietà di situazioni comunicative. In altre parole, come afferma il **Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER)**, il plurilinguismo è una competenza unica, non equilibrata per natura e in costante evoluzione, dal momento che è molto difficile che i livelli di competenza nelle varie lingue e nelle diverse attività linguistiche di comprensione e di espressione siano identici e che sono in ogni caso destinati a evolversi nel corso della carriera dell'individuo.

#### LE LINGUE DELLA...FRANCIA

Le lingue della Francia sono divise in tre categorie: lingue regionali, lingue d'oltremare e lingue non territoriali. Secondo la Délégation générale à la langue française et aux langues de France, ci sono 82 “lingue della Francia”, di cui più di 50 sono parlate nei territori d'oltremare. Nella Francia continentale, oltre al francese, sono diffusi diversi dialetti tra cui basco, bretone, catalano, corso, tedesco, fiammingo occidentale, francoprovenzale, oïl e altri. All'estero, si registrano diverse lingue creole in Guadalupa, Guyana, Martinica e Reunion, così come le lingue parlate a Mayotte, il malgascio e il tahitiano. Nella Guyana francese sono diffusi il creolo francese, il creolo bushinenge (basato sull'anglo-portoghese) e le lingue amerindiane, mentre in Nuova Caledonia si possono trovare in uso 28 lingue kanak.

Fonte: Ministère de la Culture de France ([www.culture.gouv.fr](http://www.culture.gouv.fr))

#### E IN ITALIA?

In un quadro linguistico di diffusione e articolazione dei diversi dialetti locali, in Italia la lingua ufficiale e più diffusa è l'italiano, che viene utilizzato in tutti i contesti amministrativi e politici, come sancito dall'articolo 1 della legge 482/1999 “Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche”. Per quanto riguarda le lingue minoritarie, la stessa legge 482/1999 riporta:

*“In attuazione dell'articolo 6 della Costituzione e in armonia con i principi generali stabiliti dagli organismi europei e internazionali, la Repubblica tutela la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo.”*

Nelle Regioni a Statuto Speciale sono inoltre presenti alcune forme di bilinguismo amministrativo; è il caso di alcune province e di alcuni comuni in aree di confine o storicamente legate a una specifica comunità linguistica, come la Provincia Autonoma di Bolzano, in cui la lingua tedesca è parificata a quella italiana.



**+** Per saperne di più

Per maggiori informazioni sul ruolo del multilinguismo in Europa, puoi consultare il documento *Multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune*.

## 1.2. Multilinguismo e multiculturalismo in Europa

Come area linguistica, l'Europa rappresenta una quota relativamente modesta del **patrimonio linguistico** mondiale. Il suo panorama linguistico è composto da 225 lingue corrispondenti al 3% di tutte le lingue parlate nel mondo. Oltre alle lingue germaniche, romanze e slave, che costituiscono le famiglie linguistiche predominanti in Occidente, sono presenti altri gruppi più isolati: le lingue basche, greche, albanesi e caucasiche, che sono a loro volta diversificate e ricche per la loro diversità origini, includendo le lingue cartveliche, la lingua abcaso, la lingua adighè e quelle nakh(o)-dag(h)estane. Tutte queste lingue appartengono a grandi famiglie linguistiche differenti. L'Europa è un panorama linguistico abitato anche da lingue portate dall'immigrazione più contemporanea come il cinese, l'hindi, il punjabi così come l'arabo o il turco.

Secondo il Trattato dell'Unione europea e l'articolo 3, l'Unione europea “[...] rispetta la ricchezza della sua diversità culturale e linguistica e vigila sulla salvaguardia e sullo sviluppo del patrimonio culturale europeo.” (Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 2012, pagine C326/17). La diversità linguistica è tutelata anche dall'articolo 22 della Carta dei diritti fondamentali dell'UE: “L'Unione rispetta la diversità culturale, religiosa e linguistica” (Unione Europea 2000:13). Oltre al principio generale della diversità linguistica menzionato nei trattati istitutivi, l'UE sottolinea l'impatto dell'uso della lingua nel rafforzare la partecipazione dei cittadini alla vita democratica dell'Unione. Nella nuova strategia sul multilinguismo, adottata nel 2005, si evidenziano tre obiettivi principali: l'apprendimento delle lingue e la promozione della **diversità linguistica** nella società, la promozione dell'economia multilingue e l'accesso dei cittadini alla legislazione europea nella propria lingua. Nel 2008 è stato lanciato un nuovo obiettivo multilingue: il multilinguismo come risorsa per l'Europa e il suo dialogo interculturale. Lo strumento chiave per **incoraggiare** l'eliminazione delle barriere linguistiche è l'implementazione del modello di apprendimento/insegnamento, che consiste nel **rafforzare** la comunicazione in una lingua madre e in altre due lingue. *La Carta europea delle lingue regionali o minoritarie* adottata nel 1992 ed entrata in vigore nel 1998 dovrebbe proteggere le lingue regionali e minoritarie come patrimonio culturale europeo. La Carta è uno strumento chiave con applicazione pratica e risultati concreti per promuovere il riconoscimento giuridico delle lingue minoritarie che in precedenza erano prive di alcuno status negli Stati membri. È anche un mezzo per rafforzare la democrazia e la diversità culturale come base per il concetto multilingue dell'UE. L'idea di studiare e insegnare lingue diverse dalle principali lingue internazionali sottolinea anche la specificità della politica linguistica dell'UE.

## 1.3. Definire l'interculturalità

L'interculturalità è un concetto dinamico e “rimanda all'esistenza e all'interazione equa tra culture diverse nonché alla possibilità di produrre espressioni culturali condivise attraverso il dialogo e il rispetto reciproco.” (Convenzione UNESCO

### L'UNESCO e l'educazione multilingue

“Nel 1999, durante la trentesima Sessione della Conferenza Generale dell'UNESCO, i Paesi hanno adottato una Risoluzione che ha definito la nozione di “educazione multilingue” (Risoluzione 30 C/12), usata per riferirsi all'uso nell'istruzione di almeno tre lingue: la lingua madre, una lingua regionale o nazionale e una lingua internazionale.

[...] L'istruzione multilingue basata sulla/e lingua/e madre/i nei primi anni di scolarizzazione svolge un ruolo chiave nel promuovere il rispetto per la diversità e il senso di interconnessione tra paesi e popolazioni, valori fondamentali al centro della cittadinanza globale. In quanto tale, contribuisce a favorire l'apprendimento della convivenza, in linea con l'Obiettivo 4.7”.

Fonte:  
en.unesco.org/themes/gced/languages



sulla **protezione e promozione** della **diversità** delle espressioni culturali (UNESCO 2005: articolo 4.8). Presuppone il multiculturalismo e risulta dallo scambio e dal dialogo “interculturale” a livello locale, regionale, nazionale o internazionale.

L'interculturalità avviene quando due o più culture interagiscono orizzontalmente e sinergicamente. In altre parole, nessun gruppo può essere al di sopra degli altri, favorendo così l'integrazione e la convivenza delle persone. Da un'altra prospettiva, l'interculturalità si riferisce alla capacità di sperimentare l'alterità culturale e di utilizzare questa esperienza per riflettere su questioni generalmente date per scontate nella propria cultura e nel proprio ambiente. Implica aprirsi a persone di altre culture, mostrare interesse, curiosità ed empatia e utilizzare questa maggiore consapevolezza dell'altro per valutare le proprie modalità di percezione, pensiero, giudizio e comportamento, al fine di conoscere e comprendere meglio se stessi. Perciò, l'interculturalità non riguarda l'identificazione con un altro gruppo culturale o l'adozione delle sue pratiche culturali.

Diversamente, l'**apprendimento interculturale**, è un processo che richiede di conoscere se stessi e le proprie origini prima di poter comprendere gli altri. Nell'apprendimento interculturale, ciò che riteniamo normale e necessario preservare viene messo in discussione. Questo sfida la nostra identità, ma può anche diventare uno stile di vita e un modo per arricchirla. Se tutto l'apprendimento è un processo individuale, l'apprendimento interculturale implica un processo in cui si impara a vivere insieme in un mondo di differenze. Visto il pari valore riconosciuto a tutte le culture, l'apprendimento interculturale è il punto di partenza per una pacifica convivenza.

Nel mondo professionale, il termine interculturalità viene usato in due ambiti: o all'interno di una stessa società situata in un determinato paese (società multinazionali) o tra un'azienda e i suoi molteplici dipendenti all'estero. In entrambi i casi, lavorare con persone di diversa estrazione geografica non solo fa emergere barriere linguistiche, ma coinvolge anche questioni più complesse legate alle differenze culturali. Da qui l'importanza di dare un posto all'interculturalità all'interno dell'azienda. Pertanto, la **gestione dell'interculturalità** è diventata un campo interdisciplinare delle relazioni umane che mira a facilitare la comunicazione, la gestione e l'interazione tra le aziende, in particolare quelle che si stanno sviluppando a livello internazionale, e i dipendenti attori di culture diverse. La gestione dell'interculturalità deve essere adattata ai paesi coinvolti nelle relazioni interculturali prestando attenzione ad abitudini, atteggiamenti, modalità di comunicazione e vocabolario utilizzato sulla base alle culture presenti. Più le culture sono distanti, più possono sorgere difficoltà di adattamento o di comprensione.

Il buon funzionamento delle multinazionali e delle strutture che devono collaborare con fornitori o partner esteri dipende in larga misura dalla gestione dell'interculturalità e da essa dipendono importanti risultati economici.





## 1.4. Competenze interculturali

L'elenco delle definizioni di **competenza interculturale** può essere lungo e mostra un'ampia varietà di approcci a questa nozione.



Figura 1. Interculturalità

L'interculturalità richiede diverse competenze cognitive, affettive e comportamentali. In primo luogo, è necessario acquisire, per esempio, conoscenze su altri gruppi culturali e sui loro prodotti così come sui modi in cui interagiscono persone di culture diverse. Saper interpretare una pratica di un'altra cultura, metterla in relazione con la propria cultura, o sviluppare un senso critico di quella pratica o degli elementi di una cultura altra o della propria cultura sono abilità cognitive che definiscono la competenza interculturale. Da un punto di vista affettivo/comportamentale, competenze come il rispetto per gli altri, l'apertura verso il diverso, l'empatia o la curiosità consentono a persone di culture diverse di comunicare e fare propria la competenza interculturale. Queste competenze sono molto presenti anche nelle nuove interazioni culturali all'interno delle società globalizzate.

Le competenze interculturali devono essere insegnate e apprese e poi praticate per tutta la vita. La prima competenza consiste nel **comprendere** "l'altro", ossia chi proviene da un'altra cultura, in relazione alle sue convinzioni, ai suoi valori e ai suoi comportamenti. Questa comprensione reciproca dipende dalla capacità di guardare oltre la propria cultura e di riuscire ad adottare il punto di vista altrui, rispettando l'alterità. Per capire l'altro, è necessario sviluppare la capacità di **empatia**, per riconoscere le identità altrui, cioè per riuscire a riconoscerli così come sono. Mentre l'alterità può spesso essere un ostacolo nella comunicazione con l'altro, nel dialogo interculturale gli individui devono essere in grado di accettare e tollerare l'ambiguità e quindi essere in grado di comunicare in modo costruttivo.

Altre abilità che devono essere sviluppate per un'interazione di successo sono la **capacità di comprendere/sentire le idee, i sentimenti e le intenzioni degli altri** senza preoccuparsi dell'impatto che possono avere sui loro comportamenti o dell'eco che possono avere sulle nostre convinzioni. Questa capacità di empatia è definita come la capacità di identificarsi e rispondere in modo appropriato alle motivazioni, ai sentimenti e ai modi di pensare degli altri (per esempio

essere in grado di descrivere come si sentono gli altri in determinate situazioni, essere in grado di comprendere e provare le emozioni di altri anche se appena espresse, riuscendo a rilevare somiglianze e differenze tra quanto detto e i propri sentimenti, oppure riuscendo a tenere conto dei desideri altrui).

### 1.5. Il dialogo interculturale e il *Libro Bianco*

La promozione del dialogo interculturale è indissolubilmente legata alla missione del Consiglio d'Europa di preservare e promuovere i diritti umani, la democrazia e lo stato di diritto. Attraverso vari vertici, attori politici e istituzionali hanno più volte affermato che la diversità culturale è una caratteristica della ricchezza del patrimonio europeo. Ciò ha portato ad azioni specifiche: la Convenzione quadro per la protezione delle minoranze nazionali del 1995 o la creazione della Commissione europea contro Razzismo e Intolleranza. Il Terzo Vertice dei Capi di Stato e di Governo (2005) ha individuato nel dialogo interculturale un mezzo per promuovere la consapevolezza, **la comprensione, la riconciliazione e la tolleranza**; questa posizione è esposta nella Dichiarazione di Faro sulla strategia del Consiglio d'Europa per lo sviluppo del dialogo interculturale. Da queste azioni è nato il *Libro bianco sul dialogo interculturale*.



Qual è il ruolo del *Libro bianco sul dialogo interculturale*? Il Libro Bianco identifica modi per promuovere un dialogo interculturale migliore all'interno e tra le società europee, nonché il dialogo tra l'Europa e i suoi vicini. Fornisce inoltre indicazioni su strumenti e standard analitici e metodologici. Il Libro bianco è rivolto ai responsabili politici e agli amministratori, agli educatori e ai media, nonché alle organizzazioni della società civile, comprese le comunità religiose e di migranti, le organizzazioni giovanili e le parti sociali. Pertanto, la sezione 4.3 "Apprendimento e insegnamento delle competenze interculturali" si concentra sui mezzi e sui canali per lo sviluppo del dialogo interculturale attraverso l'insegnamento, l'apprendimento formale e non formale, gli educatori e l'ambiente familiare

Il dialogo interculturale ha, secondo il *Libro bianco*, un ruolo importante da svolgere. Serve a prevenire le **divisioni etniche, religiose, linguistiche e culturali** e ci permette di andare avanti insieme e riconoscere le nostre diverse identità in un modo costruttivo e democratico, basato su valori universali condivisi. Pertanto, propone la seguente definizione: "Il dialogo interculturale indica un processo di scambio di vedute aperto e rispettoso fra persone e gruppi

di origini e tradizioni etniche, culturali, religiose e linguistiche diverse, in uno spirito di comprensione e di rispetto reciproci” (Consiglio d’Europa 2009: 17). Gli autori continuano: “Il dialogo interculturale è dunque importante per gestire la pluriappartenenza culturale in un contesto multiculturale. È uno strumento che permette di trovare sempre un **nuovo equilibrio identitario**, rispondendo alle nuove aperture o esperienze e aggiungendo all’identità nuove dimensioni, senza per questo allontanarsi dalle proprie radici. Il dialogo interculturale ci aiuta a evitare gli scogli delle politiche identitarie e a restare aperti ai bisogni delle società moderne.” (p. 19).

**DICHIARAZIONE SULLA STRATEGIA DEL CONSIGLIO D’EUROPA PER LO SVILUPPO DEL DIALOGO INTERCULTURALE DEI MINISTRI RESPONSABILI DELLA CULTURA DEGLI STATI PARTI DELLA CONVENZIONE CULTURALE EUROPEA, RIUNITI A FARO (PORTOGALLO) IL 27 E 28 OTTOBRE 2005 (“DICHIARAZIONE DI FARO”)**

Lavoreremo inoltre affinché la volontà politica espressa al Vertice per un nuovo dialogo tra l’Europa e le regioni limitrofe - la sponda meridionale del Mediterraneo, il Medio Oriente e l’Asia centrale - si traduca in azione, in particolare attraverso:

- l’avvio di un processo volto a sviluppare il dialogo interculturale attraverso un’azione concertata tra le pertinenti organizzazioni internazionali e regionali, con il coinvolgimento attivo degli Stati membri interessati e della società civile;
- lo sviluppo di programmi di educazione ai diritti umani, alla cittadinanza democratica e alla partecipazione civica, nonché scambi interculturali a livello di scuola secondaria e giovanile, sia in Europa sia con i paesi limitrofi;
- l’avvio di lavori sul passato comune tra l’Europa e le regioni limitrofe, nella convinzione che il dialogo tra le culture si alimenti anche di una comune comprensione della storia;
- l’avvio di programmi di cooperazione nel campo dei beni culturali e audiovisivi.

## 1.6. Un esempio di...meticciano: la musica

Il sostantivo **meticciano**, così come l’aggettivo **meticcio**, è usato oggi per indicare, ad esempio, il frutto di esperienze derivate dall’**incrocio**, dalla **mescolanza**, dall’**ibridazione** di culture e tradizioni. Si parla, ad esempio, di musica o cucina ibrida, sottolineandone l’originalità e la ricchezza: linguaggi, ritmi e strumenti di diversi paesi danno vita a nuove espressioni musicali. Prendiamo, ad esempio, la canzone *Che il Mediterraneo sia* (2001) del cantante e compositore italiano Eugenio Bennato, in cui, al ritmo della tarantella (musica e danza tradizionale del sud Italia, solitamente cantata in dialetto), diversi artisti accompagnano il musicista che canta in italiano, intervenendo in arabo, francese e dialetto napoletano. O la versione di *Bella Ciao* (2013) di Goran Bregovic, dove ritmi e strumenti balcanici si intrecciano con successo nella versione “classica italiana”, con i testi cantati in italiano. Si parla anche di “cucina meticciana” quando nella cucina tipica di una regione vengono introdotti prodotti provenienti da altre zone, dando vita a piatti originali.

Fondamentalmente, la scoperta dell'altro risponde al desiderio di qualcosa di nuovo e rivela apertura mentale e tolleranza. Abbiamo un'immagine positiva di questa parola, che si riferisce a qualcosa o qualcuno che conserva le caratteristiche della propria specie ma ha la capacità di aprire e integrare caratteri dall'esterno, di mescolare aspetti diversi. In un mondo connesso, dove le distanze tra persone di culture diverse si sono ridotte anche se solo rispetto a trent'anni fa, dove i movimenti migratori sono in costante aumento in diverse parti del mondo, dove gli spostamenti sono molto più accessibili che in passato, i contatti tra persone di diverse origini continueranno a moltiplicarsi. Come sottolinea Edgar Morin nel suo libro *L'humanité de l'humanité, L'identité humaine*:

Siamo in quel momento dell'era planetaria che ci permette di riscoprire l'origine comune. È ora, per realizzare l'umanità, che dobbiamo attingere a questa origine comune, conservando i singoli arricchimenti acquisiti durante le diaspore, e poi gli incroci. È alle forze nascenti (creative) del linguaggio, dello spirito e della coscienza che dobbiamo ricorrere. Assumere il rapporto iniziale della trinità individuo/società/specie significa riscoprire la Arkhé [origine e principio] e scommettere per il futuro. Assumere consapevolmente questa trinità è scegliere il destino umano nelle sue antinomie e nella sua pienezza, e così affermare la libertà al livello più alto, che si pone così al servizio non solo di se stessi, ma anche della specie e della società.

+ Per saperne di più

#### TOPONIMI E PATRIMONIO LINGUISTICO

I toponimi rivelano la ricca e movimentata storia migratoria dell'Europa. Santorini in Grecia prese il nome da Sant'Erini dai veneziani, mentre la città di Napoli in Italia prese il nome dall'antica Neapolis greca, così come Nizza in Francia da Nikaia. Le città di Lipsia e Dresda in Germania sono di origine slava, mentre l'Andalusia e l'Algarve testimoniano l'influenza araba in Spagna e Portogallo.

#### MODELLI E TEORIE PER LA CULTURA

Una parola che compare molto spesso nella discussione sull'interculturalità è cultura. Esistono diversi modelli e teorie per descrivere la cultura. Il "modello iceberg" illustra le diverse componenti della **cultura**, evidenziando il fatto che alcune di esse sono visibili, mentre altre sono nascoste e quindi difficili da scoprire. La teoria di G. Hofstede ha sistematizzato le differenze culturali delle diverse comunità sulla base di quattro dimensioni:

- distanza dal potere (il grado in cui si accetta una distribuzione ineguale del potere)
- individualismo vs. collettivismo (il grado con cui gli individui si sentono parte di un gruppo)
- mascolinità vs. femminilità (il grado in cui il genere determina i ruoli di uomini e donne nella società)
- evitamento dell'incertezza (il grado in cui l'individuo può correre dei rischi).

## Attività

1. Fai una lista dei toponimi del tuo paese e di tutti gli antroponimi della tua comunità che dicono qualcosa sulla storia del tuo paese. Questi nomi potrebbero risultare ormai ben integrati nella tua lingua e avere pochi collegamenti con le loro origini.

TOPONIMI	ANTROPONIMI

Ora, prenditi il tempo di fare una passeggiata per la tua città. Guardati intorno e identifica i particolari che evidenziano la sua storia e il passaggio di popoli e culture differenti.

Per ispirarti, guarda le prossime immagini.



(Monumento UNESCO)

### La Rotonda, Salonicco, Grecia

Costruito nel IV secolo dall'imperatore romano Galerio, questo monumento fu trasformato in chiesa da Teodosio I, a partire dal 1430 fu adibito a moschea, come testimonia il minareto, ed infine fu dedicato a San Giorgio dal 1912.



(Monumento UNESCO)

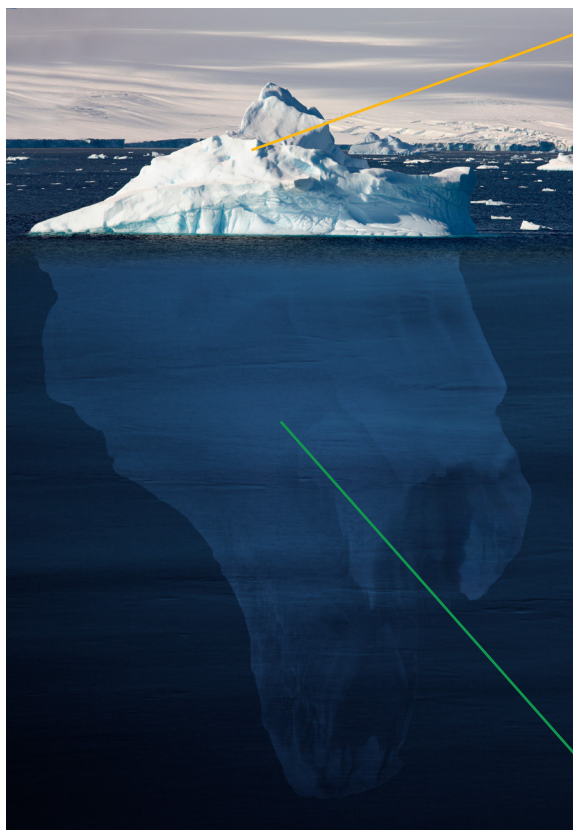
### La Moschea-Cattedrale di Córdoba, Spagna

Questo edificio, che ha subito ampliamenti nel corso della storia, riassume la completa evoluzione dello stile omayyade in Spagna, oltre agli stili gotico, rinascimentale e barocco della costruzione cristiana.

## Attività

### 2. La cultura come un iceberg...

Osserva la tua cultura, Secondo te, quali sono i comportamenti, le tradizioni, i costumi che fanno parte della sezione visibile dell'iceberg e quali sono i valori, le priorità, le convinzioni che sono difficili da osservare da una persona di origine straniera?



Yellow-bordered box for notes related to the visible part of the iceberg.

Green-bordered box for notes related to the submerged part of the iceberg.

## 2 | L'educazione interculturale

### 2.1. L'educazione interculturale

Molti autori concordano sulla confusione legata alla nozione di interculturalità in didattica, troppo spesso legata alla nozione di “cultura”. Viviamo infatti in un mondo di immagini in cui il l'Altro è onnipresente, rappresentato senza che ci si renda conto della sua ostentazione. Questo ha un impatto sull'educazione, poiché nella nostra vita quotidiana banalizziamo l'alterità semplicemente scoprendo l'altro attraverso cliché e stereotipi. Boli ed Elliott (2008) ricordano che negli Stati Uniti nelle scuole vengono organizzate giornate “internazionali” per celebrare la diversità degli studenti, proponendo ad esempio la degustazione di piatti tipici di un paese, la scoperta di una danza popolare, ecc. (vedi anche Porcher & Abdallah-Pretceille 1998). Tuttavia, per Dervin (2010), questa è solo una “diversità di facciata”. In queste occasioni, infatti, si mantengono **luoghi comuni** e **stereotipi**, l'Altro non è considerato nella sua complessità ma è associato a un piatto o a una danza in modo molto superficiale. Non si fa nulla per scoprire somiglianze e differenze con la propria cultura e non dare per scontate le proprie pratiche. Allo stesso modo, l'educazione linguistica rimane piuttosto etnocentrica. Se prendiamo il caso dei libri di testo di francese come lingua straniera (FLE), molto spesso la città di Parigi è in primo piano, si parla di gastronomia francese (formaggio, pane...) e moda. Tuttavia, vivere in Francia e/o essere francesi non riguarda solo questi cliché. C'è quindi molto lavoro da fare per educare gli studenti ad osservare/analizzare criticamente queste immagini che vengono loro offerte quotidianamente e che possono avere un effetto negativo sulla loro educazione interculturale.



Secondo Ouellet (1991), l'educazione interculturale può essere progettata per enfatizzare e sviluppare:

- una migliore **comprensione delle culture nelle società moderne**;
- una maggiore **capacità di comunicazione tra membri di culture diverse**;
- maggiore **flessibilità nel contesto di diversità culturale che caratterizza la società**;
- una maggiore **capacità di partecipazione all'interazione sociale e al riconoscimento del patrimonio comune dell'umanità**.



L'obiettivo principale dell'educazione interculturale è promuovere e migliorare la capacità degli studenti di interagire e comunicare con il mondo che li circonda. Per ottimizzare gli effetti di questa educazione, secondo Guerra (1993), dovremmo garantire che:

- il pluralismo sia una componente dell'istruzione impartita a tutti gli studenti (che appartengano o meno a minoranze);
- le minoranze non siano costrette a rinunciare ai propri riferimenti culturali;

- venga riconosciuto lo stesso valore di tutte le culture;
- vengano messi in atto meccanismi di sostegno per garantire uguali percentuali di successo per i bambini delle minoranze e della maggioranza.

Fonte: Consiglio d'Europa (2001)

Lo scopo è quindi quello di educare a scoprire e a comprendere l'Altro al di là delle apparenze, e a cercare di cogliere l'Altro in tutta la sua complessità e non solo attraverso la sua "diversità di facciata" che corrisponderebbe a stereotipi. Naturalmente, questo non è un compito facile; bisogna sviluppare abilità e strategie per imparare a capire l'Altro, garantendo allo stesso tempo una distanza sufficiente a capire sé stessi e a liberarsi delle proprie rappresentazioni (vedi anche Zarate 1993; Castelloti e Moore 2002; Dąbrowska, Pisarek e Stickel 2017).

Il modello di Holliday, Hyde e Kullman (2004) propone obiettivi concreti che si raggruppano attorno a tre concetti (identità, alterazione e rappresentazione) per indurre gli studenti a riflettere sulle loro esperienze interculturali.



1) **Identità:** l'obiettivo è scoprire e comprendere l'identità di un individuo evitando pregiudizi e generalizzazioni da un singolo caso per apprezzarne la complessità (comprendendo somiglianze e differenze tra culture);

2) **Alterazione:** l'idea è di non cadere nella trappola del culturalismo (approccio troppo riduttivo/superficiale) e di approfondire la conoscenza dei pregiudizi e degli stereotipi esistenti con l'obiettivo di capire perché esistono e come decostruirli;

3) **Rappresentazione:** lo scopo è di mettere in discussione le rappresentazioni dell'Altro che esistono nella società e di essere consapevoli dell'influenza dei media, delle politiche linguistiche di un determinato paese e degli altri fattori che hanno un impatto sulle nostre rappresentazioni.



## 2.2. L'approccio educativo

Il concetto di educazione interculturale è nato negli anni '70. A quel tempo, il trattamento degli alunni migranti era inappropriato perché associato alla disabilità. Fu allora che furono proposte numerose iniziative a favore di una pedagogia adattata ai non madrelingua (vedi anche Abdallah-Preteceille 2017).

Nel 1970 il Consiglio d'Europa ha emesso una risoluzione sull'istruzione dei figli dei lavoratori migranti. In Europa, è stato durante questo stesso periodo che si sono sviluppati approcci interculturali nell'istruzione. Nel 1978, il Ministero dell'Istruzione francese ha chiesto l'attuazione di attività interculturali per gli alunni provenienti da un contesto migratorio. Successivamente, il Consiglio d'Europa ha prodotto numerose pubblicazioni su questo argomento e l'istituzione è diventata un punto di riferimento nel campo.

Il Consiglio d'Europa contribuisce all'educazione interculturale fornendo a tutti i suoi paesi membri guide per aumentare la consapevolezza dell'alterità e per "comprendere e rispettare i modi di pensare e di agire degli altri, basati su altre credenze e tradizioni". L'obiettivo principale è quello di promuovere la cooperazione interculturale e di facilitare la comunicazione e la reciproca comprensione.

Pertanto, gli insegnanti di lingue moderne svolgono un ruolo chiave nell'attuazione dello sviluppo delle competenze interculturali degli studenti. Poiché gli insegnanti sono al centro del sistema educativo, è necessario fornire loro una formazione per sviluppare le **conoscenze** e le **abilità** degli studenti nell'educazione interculturale. Come primo passo, è importante considerare tutte le culture in modo positivo, senza dar loro priorità, prestando attenzione a come valorizzare le **esperienze personali degli studenti**.

L'**UNESCO** e il **Consiglio d'Europa** sono istituzioni influenti nel campo dell'istruzione e hanno un obiettivo comune: promuovere l'educazione interculturale degli studenti. Secondo l'UNESCO, la diversità linguistica è una ricchezza e la prima lingua degli studenti dovrebbe essere considerata uno strumento di apprendimento per la lingua di scolarizzazione. Questa diversità linguistica è vista come una risorsa per lo sviluppo e l'arricchimento delle competenze interculturali degli studenti.



### LINEE GUIDA UNESCO (UNESCO 2003)

1. L'UNESCO incoraggia l'insegnamento nella lingua madre come mezzo per migliorare la qualità dell'istruzione basata sulla conoscenza e sull'esperienza di studenti e insegnanti.
2. L'UNESCO incoraggia l'istruzione bilingue e/o multilingue a tutti i livelli di istruzione come mezzo per promuovere l'uguaglianza sociale e di genere e come elemento essenziale di società linguisticamente diverse.
3. L'UNESCO incoraggia l'uso della lingua come componente essenziale dell'educazione interculturale, al fine di favorire la comprensione tra le diverse popolazioni e garantire il rispetto dei diritti umani.

## 2.3. Formazione dei docenti

In Francia, il Ministero dell'Istruzione pone l'interculturalità al centro dell'apprendimento, come dimostrano gli estratti della prima parte del *Cahier des charge de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM)*, *Bulletin Officiel* n°1 del 4 gennaio 2007, Ministero dell'Educazione Nazionale (liberamente consultabile a: <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>). I testi ufficiali richiamano l'interesse per l'educazione interculturale nelle scuole:

Ora tutti gli occhi sono puntati sulla scuola, perché la condivisione delle conoscenze è essenziale nella costruzione di una società basata sul principio dell'uguaglianza repubblicana, in particolare sulle pari opportunità, sul riconoscimento dei meriti individuali e sulla volontà di far riuscire tutti gli alunni. La scuola è anche il luogo di formazione dei cittadini e di costruzione di una cultura comune della convivenza. Questa cultura si basa sulla condivisione di valori repubblicani comuni. Presuppone una conoscenza scientificamente stabilita e si basa anche sulla considerazione della diversità culturale e religiosa della Francia di oggi.

Al tempo stesso, viene sottolineato come anche la formazione degli insegnanti svolga un ruolo essenziale:

Un insegnante [...] deve gradualmente familiarizzare con il modo in cui questa conoscenza può essere trasmessa agli alunni nell'ambito della base comune di conoscenze e competenze e dei programmi didattici: quali sono i punti essenziali? Come possono essere collegati tra loro? Deve conoscere l'esercizio della sua futura professione; come organizzare la propria classe? Come adattare il proprio metodo di insegnamento alla diversità dei suoi studenti? Come valutare il lavoro di ogni allievo? Deve scoprire la struttura della scuola o dell'istituto: come lavorare in gruppo? Come integrare la sua azione in un progetto collettivo? Infine, deve conoscere il mondo che lo circonda, il mondo del lavoro e della società: come può altrimenti comprendere la diversità dei contesti sociali ed economici e le realtà scolastiche che ne derivano? Come può aprire il suo insegnamento e la sua azione pedagogica al mondo esterno? Come può soddisfare le aspettative dei genitori che affidano i propri figli al servizio pubblico dell'istruzione nazionale?

La formazione degli insegnanti è quindi essenziale e deve essere specifica nelle competenze da costruire per sviluppare le conoscenze necessarie, per implementarle e per dare agli apprendenti la voglia di imparare e la possibilità di assimilare positivamente valori comuni.

## 2.4. Competenze da sviluppare

I differenti programmi scolastici includono elenchi di competenze da sviluppare secondo i cicli di apprendimento (cicli 1-2-3). Per esempio, per il Ciclo 1 (scuola materna: 3-5 anni):

- **Mobilizzare la lingua in tutte le sue dimensioni:**
  - Albi illustrati, mediatori interculturali in classe e a scuola. Leggere, tradurre, riassumere a voce libri illustrati in diverse lingue sin dalla scuola materna.
  - Canzoni multilingue, filastrocche per costruire competenze interculturali.
- **Esplorare il mondo:**
  - Esplorare il mondo per aumentare la consapevolezza dell'interculturalità.
  - Orientarsi nel tempo esplorando i momenti salienti dell'anno, scoprendo le tradizioni e i fatti culturali dei nostri vicini.

Ciò si traduce concretamente nella lettura di autentici albi illustrati per l'infanzia in diverse lingue in modo che facciano eco, in e attraverso un'altra lingua, all'universo di riferimento del bambino. L'obiettivo principale è ascoltare, identificare e confrontare per comprendere meglio l'alterità. Un albo, così come una storia, può essere letto o ascoltato in lingue diverse, per confrontare lingue, ascoltare suoni diversi, ritmi diversi, modi diversi di nominare la stessa cosa. Ascoltare la stessa filastrocca in lingue diverse è anche un altro modo per aprirsi all'interculturalità.



Un altro esempio è la piattaforma eTwinning, già menzionata nel primo capitolo, che offre la possibilità di creare progetti con partner europei. Queste mobilità virtuale contribuiscono alla costruzione di competenze interculturali negli studenti.

#### LA VALIGIA FRANCO-TEDESCA DELL'OF AJ

La valigia franco-tedesca dell'OF AJ (<https://valisette.ofaj.org/accueil/>) è un sito web di sensibilizzazione all'interculturalità in una dimensione franco-tedesca per gli alunni dai 3 ai 6 anni. Ognuna delle due culture è rappresentata da un burattino: Tom e Lilù. Creando un account sulla piattaforma, l'insegnante può accedere a diverse risorse online come figurine per scoprire gli album fotografici di Tom e Lilù.



Per i Cicli 2 e 3 (scuole primarie: 6-10 anni), sono elencate le seguenti competenze:

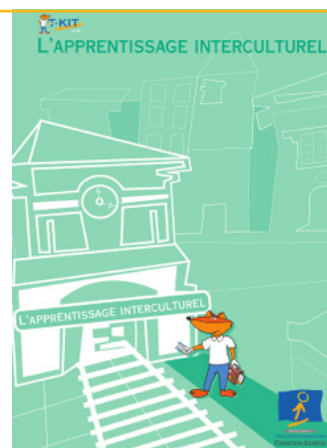
- **contestualizzare** la cultura nel territorio di riferimento.
- **sviluppare** un pensiero critico.
- **educare** all'alterità.
- **contribuire** al percorso del cittadino.

Diverse proposte di attività riguardanti i cicli 2 e 3 sono presentate sui siti delle Accademie. Tra queste, ad esempio:

- la creazione di un diario di viaggio per educare alle problematiche interculturali: un progetto multidisciplinare basato su un viaggio linguistico reale o virtuale, che metta l'allievo nella posizione di artista. L'obiettivo è quello di trascrivere l'identità visiva di un Paese o di una lingua, senza cadere negli stereotipi.
- lavori sulle espressioni idiomatiche e sulle onomatopee.
- uso di albi e di favole.

#### T-KIT L'APPRENDIMENTO INTERCULTURALE

Questa pubblicazione del Consiglio d'Europa offre un kit di strumenti, una raccolta di esperienze e di idee, per mettere in pratica l'apprendimento interculturale nel contesto della formazione e dell'animazione socio-educativa. I formatori possono trovare in questa pubblicazione la storia e l'importanza dell'apprendimento interculturale, la sintesi di alcune delle teorie più importanti, suggerimenti per lo sviluppo di metodologie interculturali e una selezione di vari metodi e proposte di workshop. Il T-Kit del Consiglio d'Europa offre attività concrete per sviluppare le competenze interculturali degli studenti. Contiene diverse schede con temi diversi, ognuna delle quali presenta il materiale necessario per l'attività, il tempo necessario per svolgerla, indicazioni su come formare i gruppi e le diverse fasi da seguire per una buona riuscita dell'attività. Si tratta di una scheda didattica destinata all'insegnante, che fornisce un vero e proprio schema per condurre l'attività.



eTwinning offre una piattaforma per lo staff delle scuole (insegnanti, dirigenti scolastici, bibliotecari...) dei paesi partecipanti per comunicare, collaborare, sviluppare progetti insieme e condividere idee; è un modo di partecipare a una delle più stimolanti community europee di insegnanti.

eTwinning è co-finanziato da Erasmus+, il programma europeo per l'Istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport.

Fonte: [etwinning.net/fr/pub/index.htm](http://etwinning.net/fr/pub/index.htm)

## 2.5. Interculturalità nei progetti: alcuni esempi

Di seguito è presentata una lista non esaustiva di programmi e progetti, a livello europeo e internazionale, che prevedono lo studio dell'interculturalità:

<p><b>Tous différents – Tous égaux</b>  <b>Tutti diversi- tutti uguali</b>  <b>(Consiglio d'Europa)</b></p> <p><a href="http://coe.int/es/web/compass/45">coe.int/es/web/compass/45</a></p>	<p>Un kit didattico con idee, risorse, metodologie e attività per l'educazione interculturale informale di adulti e giovani. La prima edizione è stata pubblicata nel 1995, la seconda nel 2004 e la terza nel 2018.</p>
<p><b>Autobiography of intercultural encounters</b>  <b>Autobiografia degli incontri interculturali</b>  <b>(Consiglio d'Europa)</b></p> <p><a href="http://coe.int/es/web/autobiography-intercultural-encounters/autobiography-of-intercultural-encounters">coe.int/es/web/autobiography-intercultural-encounters/autobiography-of-intercultural-encounters</a></p>	<p>L'Autobiografia degli Incontri Interculturali, risposta concreta alle raccomandazioni del <i>Libro Bianco del Consiglio d'Europa sul Dialogo Interculturale "Vivere insieme come uguali nella dignità"</i>, si configura come una serie di domande volte a stimolare e a guidare la riflessione dell'apprendente su uno specifico episodio di un incontro con una persona appartenente a un altro gruppo culturale a sua scelta.</p>
<p><b>Representations of the Other: An Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media</b>  <b>Rappresentazioni dell'altro: un'autobiografia di incontri interculturali attraverso i media visivi (Consiglio d'Europa)</b></p> <p><a href="http://coe.int/fr/web/autobiography-intercultural-encounters/images-of-others">coe.int/fr/web/autobiography-intercultural-encounters/images-of-others</a></p>	<p>L'Autobiografia degli incontri interculturali attraverso i media visivi è uno strumento che mira ad aiutare gli studenti ad analizzare criticamente un'immagine specifica che hanno visto nei media (in televisione, in una rivista, in un film, su Internet, ecc.).</p>
<p><b>Globlivres (Svizzera)</b></p> <p><a href="http://globlivres.ch/fr">globlivres.ch/fr</a></p>	<p>Globlivres è una biblioteca e associazione interculturale pubblica il cui obiettivo è quello di offrire materiale di lettura nella lingua madre degli abitanti della regione (35.000 libri in 280 lingue), di costruire un ponte tra la cultura di origine e la cultura di accoglienza, di offrire un luogo di incontro per persone di origini diverse e di creare uno spazio conviviale in cui ogni immigrato può trovare, nelle testimonianze della propria cultura, punti di riferimento che rafforzino la propria identità.</p>
<p><b>Sentirsi come un migrante: approccio didattico multiculturale</b></p> <p><a href="http://flam-project.eu/index.php?id=18">flam-project.eu/index.php?id=18</a></p>	<p>Il progetto si occupa dell'integrazione dei migranti ed è rivolto a insegnanti, formatori e altro personale educativo che nella vita professionale e quotidiana entra in contatto con migranti. Mira a progettare nuove strategie e metodologie pedagogiche per sviluppare un approccio all'insegnamento multiculturale attraverso l'organizzazione di seminari di formazione per insegnanti, formatori e altro personale educativo.</p>
<p><b>L'Enciclopedia dei migranti (Francia)</b></p> <p><a href="http://encyclopedia-of-migrants.eu/en">encyclopedia-of-migrants.eu/en</a></p>	<p>L'Enciclopedia dei migranti è un progetto di sperimentazione artistica avviato dall'artista Paloma Fernández Sobrino che mira a raccogliere 400 testimonianze di storie di vita dei migranti in un'enciclopedia. Si tratta di un'opera contributiva che parte dal distretto di Le Blosne a Rennes e riunisce una rete di 8 città sulla costa atlantica dell'Europa, tra il Finistère bretone e Gibilterra.</p>

<p><b>WelComm: Abilità comunicative per l'integrazione dei migranti (Progetto Erasmus+)</b>  <a href="http://welcomm-project.com">welcomm-project.com</a></p>	<p>Questo progetto mira a fornire parità di accesso all'istruzione per i bambini migranti in età prescolare e primaria, a sensibilizzare i genitori migranti sull'importanza dell'istruzione per l'inclusione sociale, a sviluppare strumenti innovativi per l'apprendimento delle lingue non formale e quindi a migliorare l'efficacia delle organizzazioni di migranti e degli insegnanti di lingue che lavorano con i migranti per aiutarli a sviluppare abilità comunicative di base nella lingua ospitante.</p>
<p><b>Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique (Canad)</b>  <a href="http://elodil.umontreal.ca">elodil.umontreal.ca</a></p>	<p>Questo sito ha lo scopo di supportare gli insegnanti che lavorano in ambienti multietnici e multilingui. È inoltre rivolto a tutti coloro che desiderano sviluppare le competenze interculturali e linguistiche dei propri studenti, in particolare in ambienti svantaggiati, indipendentemente dal fatto che il la lingua del paese ospitante (in questo caso il francese) sia la loro lingua madre, la loro seconda lingua o la loro terza lingua.</p>

Tabella 1. Programmi europei legati all'interculturalità



## Attività

3. Controlla i testi ufficiali dell'istruzione pubblica del tuo paese e prendi nota del ruolo dell'interculturalità.

Quali competenze sono previste?

Fanne un elenco:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

## 3 | L'interculturalità nella classe di lingua

### 3.1. L'interculturalità e la didattica delle lingue

Sviluppare il dialogo interculturale non è un compito facile. È necessario garantire che esistano le condizioni per tale dialogo: diritti umani e democrazia, pari dignità e rispetto reciproco, uguaglianza di genere e rimozione di qualsiasi barriera al dialogo come la difficoltà di comunicare in più lingue. Proprio quest'ultimo punto sembra essere di primaria importanza: l'interculturalità dovrebbe essere sviluppata anche nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere.

Cosa dire allora dell'interculturalità nell'insegnamento delle lingue? La risposta è da ricercare nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER) che da diversi anni prevede lo sviluppo della consapevolezza interculturale. Secondo il capitolo 5.1.1.3, la **consapevolezza interculturale** è la conoscenza, la consapevolezza e la comprensione della relazione tra il “nostro” mondo e il mondo target. Le competenze corrispondenti a questa consapevolezza sono

la capacità di mettere in relazione la cultura di origine e la cultura straniera; la sensibilità culturale e la capacità di identificare e utilizzare una varietà di strategie per il contatto con persone di altre culture; la capacità di svolgere il ruolo di intermediario culturale tra la propria cultura e quella straniera e di affrontare efficacemente le incomprensioni interculturali e le situazioni di conflitto; la capacità di superare le relazioni stereotipate (§5.1.2.2.).

Il dialogo interculturale non è solo conoscenza dell'Altro, del mondo target, ma è un processo riflessivo che permette di vedere sé stessi dalla prospettiva dell'altro. Questo approccio consente allo studente di scoprire prima la propria cultura, riconoscendone la gamma di culture o approcci diversi che possono costituire la propria società, e poi di rivolgersi all'Altro. Quando si rivolge all'Altro, non gli viene chiesto di accoglierlo ma di capirne prima le specificità, di conoscerlo, di capire e anticipare gli stereotipi.



Lo scrittore messicano Octavio Paz ha scritto nella sua opera *Sombras de Obras* (1983: 31):  
*“Capire gli altri è un ideale contraddittorio: ci chiede cambiare senza cambiare, diventare altri senza smettere di essere noi stessi”.*





### 3.2. Cosa propone il Quadro Comune Europea di Riferimento per le lingue?

Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER) afferma che [in] un approccio interculturale, è un obiettivo centrale dell'educazione linguistica promuovere lo sviluppo favorevole dell'intera personalità e del senso di identità in risposta all'esperienza arricchente dell'alterità nella lingua e nella cultura. Deve essere lasciato agli insegnanti e agli studenti stessi il compito di reintegrare le molte parti in un insieme che si sviluppa in modo sano (Consiglio d'Europa 2002:1).

Ciò è in linea con il principio che la conoscenza dei valori condivisi e delle credenze di determinati gruppi sociali in altre regioni o paesi come le credenze religiose, i tabù, una storia comune e altri, sono essenziali per la **comunicazione interculturale**.

Pertanto, uno degli obiettivi è lo sviluppo della conoscenza socioculturale di cui fa parte la consapevolezza interculturale (5.1.1.3). Questa nozione corrisponde alla consapevolezza e comprensione delle relazioni (somiglianze e differenze distintive) tra "mondo di origine" e "mondo della comunità target". Lo studente diventa consapevole della diversità regionale e sociale dei due mondi e allo stesso tempo impara che esiste una gamma di culture molto più ampia di quella veicolata dalla sua prima lingua o dalle lingue che ha imparato. Lo studente è anche consapevole del fatto che l'Altro è spesso visto attraverso stereotipi nazionali.

Di conseguenza, il QCER afferma che l'apprendente dovrebbe essere in grado di stabilire una relazione tra la cultura di origine e la cultura straniera; essere culturalmente consapevole e in grado di riconoscere e utilizzare una varietà di strategie per stabilire un contatto con persone di un'altra cultura; essere in grado di fungere da intermediario culturale tra la propria cultura e quella straniera e di affrontare efficacemente situazioni di incomprensione e conflitto culturale; e, infine, di saper guardare oltre le **superficiali relazioni stereotipate**.

Nel volume complementare, in cui l'interculturalità è legata al plurilinguismo, gli autori propongono competenze specifiche per stabilire uno spazio pluriculturale. A livello A1, lo studente può facilitare uno scambio interculturale salutandole persone e mostrando interesse con parole semplici ed espressioni non verbali, invitando gli altri a parlare e indicando se capisce quando è direttamente interpellato. Al livello A2 lo studente può contribuire a uno scambio interculturale chiedendo alle persone di spiegare e chiarire con parole semplici ciò che hanno detto e utilizzando il proprio repertorio limitato per esprimere un accordo, un invito, un ringraziamento, o altro. Infine, al livello B1 lo studente può garantire uno scambio interculturale utilizzando un repertorio limitato per presentare persone di culture diverse; può porre domande,



rispondere e può mostrare consapevolezza che alcune cose possono essere percepite in modo diverso nelle diverse culture. Può anche aiutare a creare una cultura della comunicazione condivisa scambiando informazioni su valori e comportamenti specifici della lingua e della cultura in modo semplice.

### 3.3. Come insegnare l'interculturalità nella classe di lingua straniera?

Si può dire che sono tre le fasi essenziali che consentono agli studenti di sviluppare una consapevolezza interculturale: **percezione, confronto e analisi**. La prima fase consente agli studenti di trovarsi faccia a faccia con ciò che non è facile da percepire, provando una sorta di shock. Scoprono la propria cultura e ciò che l'Altro pensa di loro prima di poter esprimere ciò che pensano dell'Altro. Ciò consentirà loro di fare confronti tra le due culture e, infine, di approfondire la loro analisi andando oltre il primo confronto superficiale, spesso basato su impressioni e stereotipi.

La domanda che ci si può porre ora è se questo approccio sia possibile con tutti i tipi di pubblico. Questo approccio di lettura di un'altra cultura scaglionato su diversi stadi può essere efficace con un pubblico culturalmente "eterogeneo", portatore di diverse culture. Ogni apprendente può portare la propria visione delle cose che saranno confrontate con la visione di un altro studente. Questo approccio basato sul contrasto può infatti portare a una migliore scoperta della cultura dell'Altro.

A differenza della classe "eterogenea", la classe "omogenea" potrebbe essere più difficile da gestire e da condurre verso un approccio interculturale. Gli studenti, almeno a livello apparente, potrebbero essere rappresentanti la stessa cultura, cosa che renderebbe la lezione meno ricca o meno dinamica. Anche se è vero che l'insegnante si troverebbe di fronte a un gruppo linguisticamente o culturalmente "omogeneo", è bene non dimenticare come le esperienze di vita di ogni studente possano, in ogni caso, arricchire il corso e, in definitiva, consentire un diverso approccio interculturale a partire dagli studenti.

In ogni caso, ci sembra interessante sottolineare che ciò che può scoprire il fianco alle maggiori difficoltà non è tanto l'origine comune o diversa degli studenti, quanto la sordità culturale che può caratterizzare le classi. Molto spesso capita che qualsiasi presentazione o discussione interculturale si infranga contro un atteggiamento passivo di studenti che sembrano scoprire l'Altro senza riuscire a liberarsi dai propri stereotipi o ad analizzare ciò che osservano

D'altra parte, le difficoltà dell'insegnamento interculturale non dovrebbero essere minimizzate. L'osservazione e il confronto, senza analisi, potrebbero portare a una reinterpretazione della cultura dell'Altro, sfociando infine nel vedere la differenza in termini di deficit e inferiorità, insistendo sul confronto e focalizzandosi eccessivamente sulle differenze, dimenticando infine le somiglianze che

potrebbero esistere tra il mondo analizzato e il proprio. Gli studenti potrebbero anche sentirsi obbligati a spiegare le differenze tra le due culture o a sviluppare una visione esotica, persino idilliaca, dell'altra cultura: il francese indossa sempre un berretto e tiene in mano una baguette mentre uno spagnolo alterna feste e pisolini; un tedesco lavora mentre un italiano e un greco sorseggiano birra in spiaggia.

### 3.4. Formare i docenti di lingua straniera all'approccio interculturale

Diversi lavori teorici sottolineano la necessità di una formazione interculturale per gli insegnanti di lingue. Ciò si riflette anche nel *Portfolio Europeo per Studenti Insegnanti di Lingue* (EPOSTL), un documento per gli studenti all'inizio di un percorso di formazione come insegnanti. Questo testo li invita a riflettere su conoscenze e abilità didattiche necessarie per insegnare le lingue moderne e li aiuta a valutare le proprie capacità didattiche e i propri progressi. In questo documento si può trovare un'occorrenza della nozione di interculturalità che viene considerata come una competenza metodologica dei futuri insegnanti: "Posso valutare e selezionare attività che accrescono la consapevolezza interculturale degli studenti" (Consiglio d'Europa 2007: 30 y 37).

Perché in questo documento si fa riferimento a quest'**abilità**? Gli insegnanti hanno spesso un approccio incentrato sulla cultura con una presentazione delle abitudini quotidiane, riproducendo o addirittura rafforzando stereotipi e rappresentazioni mediatiche sulla cultura target. Essendo entusiasti e ammirando la cultura legata alla lingua che insegnano, ne producono spesso un racconto positivo, che rischia di dare agli studenti un'immagine esagerata della cultura che stanno scoprendo. Emerge quindi il rischio dell'**etnocentrismo**, della **comparazione** della propria cultura con quella dell'Altro, e anche la tendenza a **rafforzare i pregiudizi** in una gerarchia di culture.

Questo approccio, che sembra essere comune nei libri di testo universalisti, vede lo studente come un rappresentante di un'altra società, come il portavoce di una cultura apparentemente unica, monofonica e senza sfumature. L'apprendente passa immediatamente all'osservazione della cultura dell'Altro e la confronta con la propria cultura, senza osservazioni o riflessioni. Il lavoro sui libri di testo porta in definitiva a un confronto che rischia di interpretare la differenza in termini di semplificazione, radicalizzazione della differenza, visione esotica.



### 3.5. Interculturalità nei libri di testo: come affrontare l'argomento?

I libri di testo in lingua straniera appartengono spesso alla categoria dei cosiddetti libri di testo *universalisti*. Ciò significa che offrono le stesse attività di comprensione e produzione, gli stessi testi, le stesse attività fonetiche e le stesse spiegazioni a tutti i destinatari, senza voler soddisfare le esigenze di mercato di una specifica comunità linguistica. Ciò ha un inevitabile impatto sul trattamento dell'interculturalità e sullo sviluppo della competenza interculturale. A causa di questo universalismo, infatti, non consentono agli studenti di osservare e comprendere la propria cultura, di osservare e comprendere la cultura dell'Altro e, infine, di confrontare e analizzare. Osservando i libri di testo, possiamo vedere che gli autori di molti libri pubblicati da grandi editori che desiderano avere la massima diffusione sono portati ad adottare una politica che sembra condannata a forme di **monologo culturale**, impedendo così un reale sviluppo della consapevolezza interculturale degli apprendenti. Si può anche osservare che gli autori a volte propongono attività culturali come pretesto per sviluppare capacità scritte o orali. In questo modo, però, queste stesse attività non possono fungere da passo intermedio verso lo sviluppo della consapevolezza interculturale, come presentato nel *QCER*.

Nella maggior parte dei libri di testo, possiamo facilmente notare che le attività proposte hanno le stesse caratteristiche: a. guidano gli studenti a descrivere cosa succede nel paese della lingua target e poi a confrontarsi con ciò che accade nei loro paesi ("che ne dici?", "com'è nel tuo paese?", "fai confronti con il tuo paese e i paesi che conosci). b. l'osservazione della cultura dell'Altro è presentata come pretesto per lo sviluppo di un'altra abilità come scrivere o parlare.

+ Per saperne di più



## La Bibliothèque Humaine

### LA BIBLIOTECA HUMANA

Fondata a Copenaghen nel 2000 da quattro ragazzi danesi del gruppo giovanile "Stop the Violence", la Biblioteca Humana è la risposta al dilemma sociale dell'assenza di dialogo con le persone intorno a noi. Durante una conversazione, i Lettori hanno l'opportunità di affrontare stereotipi, dubbi, preconcetti e di scoprire un Libro Umano che è reale. I viaggi dei Libri assomigliano a quello che immaginiamo, o sono completamente diversi e le loro scelte sembrano inevitabili, oppure no.

<https://labibliothequehumaine.fr>.



Fonte: <https://labibliothequehumaine.fr>

## Attività

### 4. Incontrare l'Altro.

Incontrati con un amico o un collega proveniente da un altro paese. Ascolta la sua storia.

Chiedigli di come si è integrato all'interno della tua società.

Chiedi quali sono gli stereotipi e i pregiudizi che ha incontrato nella tua società, ma anche i suoi stessi pregiudizi e stereotipi sulla nuova società con cui è entrato in contatto.

### 5. Io in relazione con me stesso e con gli altri.

Quando parliamo di noi stessi o degli altri, abbiamo sempre delle idee preconcepite.

Scegli gli aggettivi che meglio ti descrivono come persona.

Potrebbero essere: *arrogante, calorosa, colta, superficiale...*

Cosa ne pensi di questa lista? Quanti di questi aggettivi potrebbero descrivere anche un italiano in generale?

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

Ora verifica con i tuoi amici stranieri questa lista e chiedi loro di nominare cinque aggettivi che userebbero per descrivere una persona italiana.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

## Attività

### 6. Uno scontro interculturale? Parliamone...

Probabilmente ti è capitato di incappare in un malinteso interculturale: eri all'estero e qualcuno ti è passato davanti mentre aspettavi in fila, un amico straniero ti ha rubato dal piatto, ti ha fatto aspettare più di mezz'ora o ti ha costretto a toglierti le scarpe entrando in casa sua...

- a. Descrivi cosa è successo
- b. Dove ti trovavi?
- c. Come hai reagito?
- d. Come ti sei sentito?
- e. Come pensi che si siano sentite le altre persone in questa situazione in quel momento? Erano felici, offesi, stressati o altro? Come lo hai saputo?
- f. Pensi di avere delle abitudini che potrebbero sembrare strane a uno straniero? Per esempio: baciarsi per salutare, stringere la mano, fare uno spuntino o un aperitivo, salutare uno sconosciuto in ascensore, lamentarti tutto il tempo...

#### RAPPRESENTAZIONI DEGLI STUDENTI FRANCESI: UN DEFICIT NELLA RIFLESSIONE INTERCULTURALE

Nell'ambito di uno studio sull'interculturalità, i ricercatori hanno voluto verificare le rappresentazioni degli studenti francesi rispetto ai loro coetanei europei ed extraeuropei. Sono state organizzate alcune attività di gruppo in cui erano presenti uno studente di un paese europeo e uno studente di un paese non europeo che sono stati invitati poi a scrivere una relazione sulla loro esperienza. Alcuni esempi di queste attività sono stati: una cena alla scoperta della cucina dell'altro, un incontro al bar, una gita culturale o la scoperta di un luogo. I resoconti hanno fatto emergere alcuni comportamenti tipici degli studenti in questi contesti; dall'analisi di queste relazioni è emerso che alcuni studenti francesi tendono ad adottare una posizione etnocentrica che porta i propri interlocutori a porsi in una posizione di inferiorità e a valutare negativamente la propria cultura. Gli studenti allofoni si ritrovano a essere giudici della propria cultura sotto lo sguardo critico dei loro interlocutori per prendere le distanze da ciò che sta accadendo nella loro stessa società. L'etnocentrismo francese va di pari passo con l'etnocentrismo europeo basato su uno stereotipo della vicinanza geografica: un qualsiasi paese europeo avrebbe le stesse caratteristiche della Francia. Questo stereotipo emergente è il risultato di un confronto tra la propria realtà e la realtà di un'altra società vista attraverso il filtro delle abitudini "europee". (Valetopoulos 2017).

## Attività

7. Osserva queste immagini.

Riesci ad associare ciascuna di queste immagini a un paese?

Sulla base di cosa hai fatto le varie scelte?



A



B



C



D



E



F



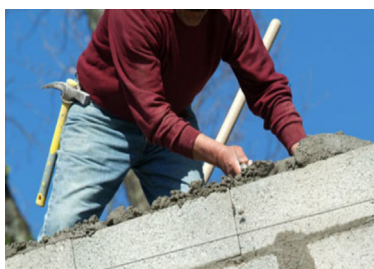
G



H



I



J



K



L

## Attività

8. Osserva queste diverse case.

Quale aggettivo assoceresti a ciascuna immagine?

Perché ne sceglieresti alcuni e non altri?

Descrivi la tua casa ideale.



A



B



C



D



E



F



G

VECCHIA  
 NUOVA  
 AFFASCINANTE  
 STRANA  
 SIMPATICA  
 BELLA  
 TRANQUILLA  
 COLORATA  
 PICCOLA  
 GRANDE  
 PIACEVOLE  
 SGRADIVOLE

...



## CAPITOLO 4

# La formazione degli insegnanti per l'insegnamento delle lingue



### 1. SITUAZIONE ATTUALE DELL'ISTRUZIONE IN EUROPA

- 1.1. Livello di istruzione
- 1.2. Programmi linguistici a studenti
- 1.3. Programmi linguistici rivolti a docenti

### 2. COME IMPARARE UNA LINGUA STRANIERA

- 2.1. Il processo di apprendimento
- 2.2. Il lessico mentale
- 2.3. Apprendimento implicito ed esplicito
- 2.4. Apprendimento riflessivo e autonomo

### 3. COME INSEGNARE UNA LINGUA STRANIERA

- 3.1. Primi passi
- 3.2. Iniziare a insegnare
- 3.3. Pianificare le lezioni

### 4. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

# 1 | La situazione attuale dell'educazione e della formazione linguistica nell'UE

Nel dialogo sull'integrazione dei migranti e dei rifugiati, due aspetti chiave sono menzionati ripetutamente: l'istruzione e la capacità di parlare la lingua target del paese di residenza. In effetti, questi due fattori consentono a un cittadino di essere parte della società e aiutano i non madrelingua a far fronte alle loro attività quotidiane come fare acquisti, confrontarsi presso le istituzioni pubbliche, nonché nelle sfide reali della vita quali trovare un lavoro o una casa in cui abitare.

Per affrontare il tema di come facilitare l'integrazione inizieremo da una panoramica **sull'attuale situazione migratoria** nell'Unione Europea. Attualmente, nei 27 paesi dell'Europa si stimano 2.4 milioni di immigrati provenienti da paesi non-UE (vedi figura 1). Il picco dell'immigrazione è stato riscontrato nel 2015 a seguito del flusso di rifugiati provenienti principalmente da Siria, Iraq e Afghanistan. L'UE si è trovata di fronte a nuove sfide e molte sono state le voci che hanno sostenuto che non possedesse le capacità necessarie per affrontarle. Tuttavia, ci sono state anche dichiarazioni di supporto provenienti dalla politica e dalla popolazione:

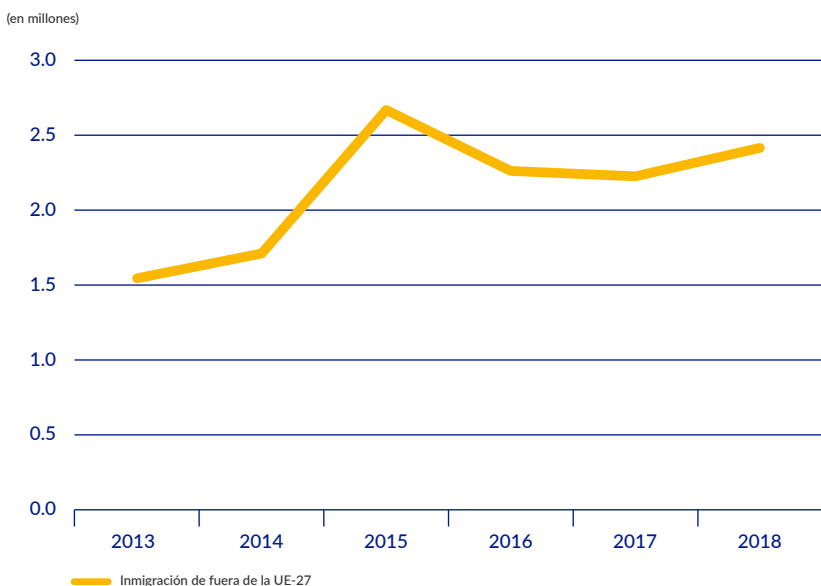


*Chi ha bisogno e cerca protezione dovrebbe ottenere protezione. E, a proposito, voglio sottolineare ancora, nonostante tutti i sondaggi critici: Oltre il 90% della popolazione tedesca dice ancora: Chi fugge dal terrore, dalla guerra e dalla persecuzione dovrebbe avere l'opportunità di essere accolto e protetto in Germania. Penso che sia meraviglioso.*

Angela Merkel nel febbraio 2016; citata in Welt (2016)



IMMIGRATI DA FUORI L'UE-27 ED EMIGRATI FUORIUSCITI DALL'UE-27. EU-27, 2013-2018



Nota: i dati sulla migrazione di Cipro includono il Regno Unito nella composizione dell'UE in quanto non disponibili di dati relativi all'UE-27, mentre sono disponibili i dati relativi all'UE-28 (che comprende quindi il Regno Unito).

Fonte: Eurostat (códigos de Datis en línea: migr\_inmm5prv, migr\_imm12prv, migr\_emi3nxt y migr\_emi5nxt).

Figura 1. Fonte: <https://ec.europa.eu/eurostat>

Maggiori informazioni generali relative a migrazione e lingua in Europa possono essere trovate nel capitolo 1. Il capitolo seguente si concentrerà sulla situazione scolastica e sui programmi linguistici per apprendenti e insegnanti in Europa.

La migrazione tra stati membri dell'Unione Europea ha mosso inoltre 1.4 milioni di persone che precedentemente risiedevano in uno Stato membro dell'UE-27 e che sono migrate in un altro Stato membro nel 2019.

**+** Per saperne di più

### PAESI EUROPEI CON IL MAGGIOR NUMERO DI MIGRANTI

I quattro paesi europei con il maggior numero totale di immigrati sono:

- Germania (893.900)
- Spagna (643.700)
- Francia (386.900)
- Italia (332.300)

Questi quattro paesi e le loro L1 (lingue prime) sono rappresentati nel nostro **progetto INCLUDEED** e, pertanto, il gruppo di lavoro può contribuire alla situazione e alle necessità sociali e linguistiche dei migranti.

## 1.1. Livello di istruzione

Questa citazione del Dr. Thomas Wöhler, sociologo presso l'Università di Costanza, mostra l'importanza della lingua e del lavoro nel processo di integrazione. Per esteso, ciò significa che dovremmo avere uno sguardo più attento all'istruzione, in quanto un lavoro stabile spesso è conseguenza del livello di istruzione. Esso pone le basi di una futura formazione e occupazione. Poiché i sistemi scolastici europei sono molto diversi, l'**ISCED = Classificazione Internazionale Standard dell'Istruzione** è solita comparare i diversi sistemi scolastici a livello internazionale. La tabella 1 mostra la codificazione dei livelli ISCED effettuata dall'UNESCO.



*Ha senso che il governo incentri le proprie misure integrative sulla lingua e sul lavoro: questo permette ai migranti di essere in grado di vivere la loro vita autonomamente e senza dipendere dai sussidi.*

Thomas Wöhler



PROGRAMMI-ISCED (ISCED-P)	
0	Istruzione prescolastica
1	Istruzione primaria
2	Istruzione secondaria inferiore
3	Istruzione secondaria superiore
4	Istruzione post-secondaria non-terziaria
5	Istruzione terziaria a ciclo breve
6	Istruzione superiore: bachelor o equivalenti
7	Istruzione superiore: master o equivalenti
8	Istruzione superiore: dottorato o equivalenti
9	Non classificata altrove

Tabella 1. Livelli dell'ISCED. Fonte: <http://uis.unesco.org>



Un'analisi della popolazione in età lavorativa (25-54 anni) mostra che nel 2019 appena più di un terzo (37.3%) delle persone non nate nell'UE che vivono nell'UE avevano completato con successo il livello di istruzione secondaria inferiore (livello 2 secondo l'ISCED). Al contrario, la percentuale di nativi che risiedono nello stato membro di nascita che non avevano più del livello di istruzione secondaria inferiore era del 16.6%. Sulla base di questi dati, la percentuale di persone in età lavorativa dell'UE-27 nate al di fuori dell'UE con al massimo il livello di istruzione secondaria inferiore era più del doppio della percentuale di coloro che vivevano nel loro stato di nascita.

L'importanza dell'istruzione e dell'occupazione e la loro funzione distintiva per i cittadini non nati e nati nell'UE, diventano ancora più evidenti se si osservano i giovani che né hanno un'occupazione né sono impegnati in un programma di istruzione e/o formazione. La figura 2 mostra come nel 2019 più di un quinto dei cittadini non nati nell'UE non stesse lavorando né era impegnato in un corso di formazione, mentre tra i nativi solo l'11.8% si trovava in questa situazione.

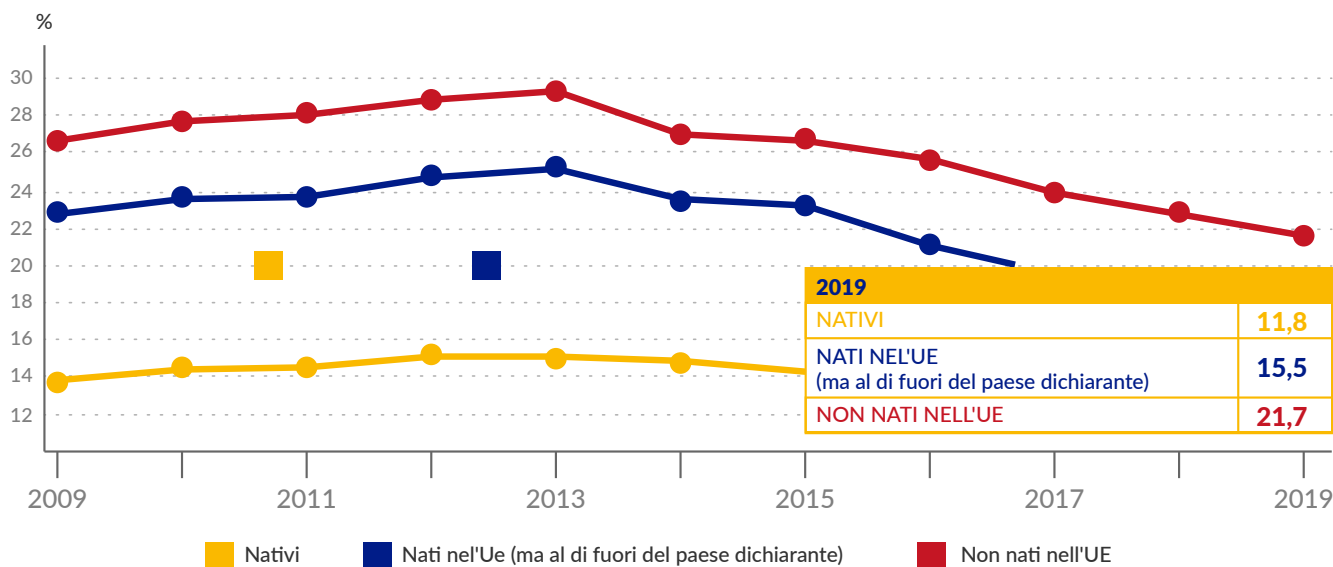


Grafico 2. Sviluppo della percentuale dei giovani in età 15-29 anni né occupati né impegnati in corsi di istruzione e formazione. UE-27, 2009-2019. Fonte: <https://ec.europa.eu/eurostat>

A parte le statistiche a livello Europeo, è difficile trovare dati rappresentativi dei singoli paesi per quanto riguarda il numero di studenti migranti o rifugiati nelle scuole o nelle università. Esistono solo stime secondo cui, ad esempio, in Spagna si calcola che il 23% della popolazione immigrata abbia un'istruzione universitaria (Iglesias et al.2020). Secondo un microcensimento tedesco del 2019, circa il 30% degli studenti nelle scuole ha un background migratorio (Ufficio Federale di Statistica 2019) e il governo italiano segnala il 10% di studenti stranieri nelle scuole primarie e secondarie.

Il bisogno di educazione linguistica è dunque evidente e la prossima sezione fornirà alcune informazioni sui programmi linguistici rivolti a studenti stranieri e sui programmi rivolti a coloro che sono interessati all'insegnamento delle lingue straniere offerte nei paesi Europei partner del presente progetto.

## 1.2. Programmi linguistici rivolti a studenti

Sono molti i fattori che influenzano l'istruzione e la formazione ma uno degli aspetti chiave è la lingua, che favorisce l'integrazione nel paese di residenza in vari ambiti e per ogni età. Le abilità linguistiche sono un prerequisito per i bambini al fine di avere successo nella formazione scolastica, per gli studenti nelle università, per gli adulti in ambito lavorativo o nelle situazioni quotidiane, siano esse appuntamenti medici o la ricerca della casa.

I paesi europei inclusi nel nostro progetto offrono programmi rivolti agli studenti stranieri sia prima che all'interno delle scuole, con il fine di sostenere l'integrazione. Inoltre, tutti i sei paesi offrono corsi di lingua e integrazione per adulti.

La tabella 2 mostra alcuni esempi attuali di programmi di sostegno per migranti e rifugiati minori prima e all'interno scuole, a seconda del paese di residenza.

PAESE DI RESIDENZA	PROGRAMMA LINGUISTICO	SITO WEB PER MAGGIORI INFORMAZIONI
FRANCIA	UPE2A: unità pedagogica per studenti allofoni in entrata (classi apposite per bambini allofoni inseriti nelle classi ordinarie)	Ministero dell'Educazione, della Gioventù e dello Sport: <a href="https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid_bo=61536">https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid_bo=61536</a>
	CASNAV: centralizza tutte le informazioni riguardanti gli alunni appena arrivati e organizza le classi di supporto per i bambini migranti/rifugiati	Ministero dell'Educazione, della Gioventù e dello Sport: <a href="https://eduscol.education.fr/1201/centre-academique-pour-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrive-et-des-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs-casnav">https://eduscol.education.fr/1201/centre-academique-pour-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrive-et-des-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs-casnav</a>
GERMANIA	Corsi di educazione linguistica e culturale	Mediendienst: <a href="https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf">https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf</a>
	Programma d'azione: "Ripartire dopo il Covid-19"	Goethe Institut e Ministero Federale dell'Istruzione e della Ricerca (BMBF): <a href="https://www.bmbf.de/files/BMFS-FJ_Corona_Aufholpaket_Layout_17_sa.pdf">https://www.bmbf.de/files/BMFS-FJ_Corona_Aufholpaket_Layout_17_sa.pdf</a>
ITALIA	Linee Guida Ufficiali del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca	Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri: <a href="https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890">https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890</a>
IRLANDA	Risorse per i genitori dei bambini piccoli	Dipartimento per l'infanzia, l'uguaglianza, la disabilità, l'integrazione e la gioventù: <a href="https://www.gov.ie/en/publication/5720cc-learning/#resources-for-parents-of-young-children">https://www.gov.ie/en/publication/5720cc-learning/#resources-for-parents-of-young-children</a>
SPAGNA	Classi di immersione linguistica	Rete di informazione educativa: <a href="https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/3503">https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/3503</a>
	Proposte curriculari specifiche per l'insegnamento della L2 ai bambini migranti	Governo di Navarra: <a href="http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/espanolel2.pdf">http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/espanolel2.pdf</a>
PORTOGALLO	Guida e programma di benvenuto	Direzione generale della formazione: <a href="https://www.dge.mec.pt/criancas-e-jovens-refugiados-medidas-educativas#2_Medidas_de_Acolhimento">https://www.dge.mec.pt/criancas-e-jovens-refugiados-medidas-educativas#2_Medidas_de_Acolhimento</a>

Tabella 2: Programmi linguistici per bambini migranti/rifugiati

Data la distribuzione per età della popolazione migrante, vi è anche la necessità di **formazione linguistica per adulti**. Per questo motivo i paesi Europei offrono classi di lingua ed integrazione anche per questa fascia di età. La tabella 3 mostra dove è possibile trovare maggiori informazioni sui corsi per adulti:

PAESE DI RESIDENZA	PROGRAMMA LINGUISTICO	SITO WEB PER MAGGIORI INFORMAZIONI
FRANCIA	Associazioni: Audacia e Le Toit du Monde	Associazione Audacia: <a href="https://www.audacia-asso.fr/fr/contenu/detail/5/pole-migrant">https://www.audacia-asso.fr/fr/contenu/detail/5/pole-migrant</a>  Le Toit du Monde: <a href="http://toitdumonde-csc86.org">http://toitdumonde-csc86.org</a>
	Altre risorse: Guida di benvenuto per ogni età	Guida per l'insegnamento del francese agli adulti migranti: <a href="http://didac-ressources.eu/2017/09/15/guide-pour-les-formateurs-fli-dapres">http://didac-ressources.eu/2017/09/15/guide-pour-les-formateurs-fli-dapres</a>
GERMANIA	Governo: corsi di lingua e integrazione del BAMF	BAMF: <a href="https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/SpezielleKursarten/speziellekursarten-node.html">https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/SpezielleKursarten/speziellekursarten-node.html</a>
ITALIA	Diverse ONG	ONG: (esempio) Scuola Penny Wirton: <a href="http://www.scuolapennywirton.it/breve-storia-della-scuola/#">http://www.scuolapennywirton.it/breve-storia-della-scuola/#</a>
	Governo: CPIA (I Centri provinciali per l'istruzione degli adulti)	CPIA: <a href="https://www.miur.gov.it/i-centri-provinciali-per-l-istruzione-degli-adulti">https://www.miur.gov.it/i-centri-provinciali-per-l-istruzione-degli-adulti</a>
IRLANDA	Governo, ONG e privati: Fáilte Isteach	Imparare l'inglese: <a href="http://www.integration.ie/en/ISEC/Pages/Mig_Info_Learning_English">http://www.integration.ie/en/ISEC/Pages/Mig_Info_Learning_English</a>
SPAGNA	ONG, istituzioni, MOOCs	Istituto Cervantes per la preparazione degli esami per ottenere la nazionalità Spagnola: <a href="https://examen.es.cervantes.es/es/ccse/examen">https://examen.es.cervantes.es/es/ccse/examen</a>
		MOOC per imparare lo Spagnolo: <a href="https://iedra.uned.es/courses/course-v1:UNED+PuertasAbiertasI_003+2022/about">https://iedra.uned.es/courses/course-v1:UNED+PuertasAbiertasI_003+2022/about</a>
PORTOGALLO	Governo: Portoghese per tutti	ACM: <a href="https://www.acm.gov.pt/pt/-/programa-ppt-portugues-para-todos">https://www.acm.gov.pt/pt/-/programa-ppt-portugues-para-todos</a>

Tabella 3: Programmi linguistici per adulti migranti/rifugiati

### 1.3. Programmi linguistici rivolti a docenti

Esistono programmi e formazione continua per diventare un insegnante di lingua o per sostenere le persone che insegnano ai migranti e ai rifugiati.

**In Spagna**, la materia Spagnolo per Immigrati è insegnata a livello universitario come master in formazione per insegnanti di istruzione secondaria obbligatoria che si specializzano in Lingua e Letteratura spagnola. È anche insegnata in altri master, come in Insegnamento dello Spagnolo come Lingua Straniera. Inoltre, gli istituti scolastici offrono corsi di formazione per insegnanti, sia a livello scolastico sia a livello universitario. Un esempio è il Certificato di Specializzazione

#### COME OTTENERE L'ABILITAZIONE

Alcuni paesi Europei offrono programmi linguistici, diplomi in formazione degli insegnanti e corsi di formazione degli insegnanti a livello universitario o governativo. Di solito è possibile ottenere una **certificazione** che consente e **abilita** ad insegnare una lingua straniera o seconda.

in Didattica dello Spagnolo come L2 ad immigrati dell'Università La Rioja.

**In Francia**, specifici programmi di formazione per insegnanti di minori non madrelingua sono proposti dall'**Académie**, in quanto la Francia è divisa in Accademie che coordinano le questioni educative di ogni specifica regione. Questa formazione è proposta ogni anno e può essere organizzata in collaborazione con le università francesi. Il Rettorato è il servizio che gestisce tutti gli istituti scolastici di un'Accademia. Questo Rettorato può anche certificare le competenze in Francese come Seconda Lingua (**certificazione Francese Lingua Seconda**). Gli insegnanti con esperienza in FLS possono presentare una domanda con i punti che mostrano i loro metodi di insegnamento in Francese come Lingua Seconda.

**In Germania**, le università e il ministero dell'istruzione (BMBF) offrono corsi avanzati che portano a un Master of Arts o a una certificazione di Tedesco come lingua seconda (**Zusatzqualifizierung DaF/DaZ** consultabile a <https://www.uni-heidelberg.de/de/studium/alle-studienfaecher/deutsch-als-fremdsprache-deutsch-als-zweitsprache>).

Inoltre, alcune università tedesche offrono una laurea in DaF/DaZ (Tedesco come lingua straniera/seconda), come per esempio l'istituto di Tedesco come Lingua Straniera di Heidelberg: (consultabile a: <https://www.uni-heidelberg.de/de/studium/alle-studienfaecher/deutsch-als-fremdsprache-deutsch-als-zweitsprache>).



## Attività

1. Quale classificazione ISCED è utilizzata per l'istruzione di...?

Bambini in età prescolare: \_\_\_\_\_

Studenti della scuola professionale che ottengono un diploma di livello intermedio: \_\_\_\_\_

Studenti di dottorato: \_\_\_\_\_

2. (a) Controlla i programmi di apprendimento delle lingue straniere nel tuo paese e nella tua regione.

Spesso ci sono ONG o programmi di formazione governativi in cui è possibile inserirsi e fare da tutor come volontario.

Parole chiave utili possono essere: *insegnamento volontario, insegnamento di lingua straniera/seconda, tutor linguistici, ESOL (Inglese per Parlanti di Altre Lingue).*

(b) Prova a trovare offerte di formazione per volontari nel tuo paese e nella tua regione.

Spesso, università, scuole di lingua e istituzioni offrono questi corsi.



## 2 | Come imparare una lingua straniera

Migranti e rifugiati arrivano nel loro nuovo paese di residenza con alle spalle molti background diversi. Alcuni migrano da bambini con o senza genitori, altri migrano come giovani, di mezza età o anziani e altri ancora sono nati nel loro nuovo paese di residenza. Alcuni migranti e rifugiati vanno all'asilo, a scuola, all'università o a lavorare e lì sono circondati dalla lingua straniera. Altri rimangono principalmente nel loro contesto familiare. A causa di queste situazioni diverse, hanno diverse esigenze per imparare una lingua ed è quindi necessario distinguere tra la loro **prima lingua (L1)** e la loro **seconda lingua o lingua straniera (L2)**.

In un contesto accademico, imparare una nuova lingua (L2) è definito come **acquisizione di una lingua seconda o straniera** a seconda delle circostanze in cui la lingua viene appresa (vedi figura 1). Molti studi nel campo della linguistica e della didattica si occupano del tema dell'acquisizione della L2 e del bilinguismo, investigando i fattori che influenzano il processo di acquisizione della L2, e al tempo stesso le possibilità di intervento per rafforzare l'apprendimento. Abbiamo già menzionato l'età e le modalità di apprendimento nel primo paragrafo, ma anche altri fattori influenzano l'acquisizione della L2, come la conoscenza pregressa della lingua (livello di competenza), i domini di utilizzo della lingua o l'auto-identificazione e la motivazione o attitudine.

La motivazione gioca un ruolo eminente viste le difficili e impegnative condizioni affettive dei migranti e dei rifugiati. L'obiettivo principale per qualcuno che si ritrova in un paese straniero è quello di essere in grado di comunicare e gestire le situazioni quotidiane. I diversi bisogni e interessi degli apprendenti devono essere presi in considerazione. La mediazione tra la diversità, da un lato, e i requisiti di integrazione, dall'altro, può essere raggiunta solo se il multilinguismo è sostenuto dal multiculturalismo.

**+** Per saperne di più

Per ulteriori informazioni, vedi Li (2000) o Edmondson & House (2011).

<p><b>PRIMA LINGUA (L1)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· LINGUA ACQUISITA ALLA NASCITA</li> <li>· Acquisizione linguistica non controllata</li> </ul>	<p>LINGUA NATIVA MADRELINGUA</p>
<p><b>LINGUA SECONDA (L2)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· LINGUA IMPARATA IN UNA FASE SUCCESSIVA</li> <li>· Principalmente non controllata nelle situazioni quotidiane</li> </ul>	<p>LINGUA NON NATIVA</p>
<p><b>LINGUA STRANIERA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· LINGUA IMPARATA IN UNA FASE SUCCESSIVA</li> <li>· Principalmente controllata nel contesto della classe</li> </ul>	

Figura 1. Differenze e somiglianze tra lingua prima, seconda e straniera.

La prima lingua (L1), che in molte lingue è chiamata *lingua materna* o *lingua madre*, è la lingua che una persona acquisisce sin dalla nascita. I termini *acquisizione della seconda lingua e della lingua straniera* si diversificano in base all'età e al tipo di apprendimento. L'apprendimento della lingua straniera è per lo più controllato, come nel contesto della classe, e accompagnato dall'insegnante o dal tutor. L'acquisizione della seconda lingua è tipicamente non controllata e avviene nella comunicazione di tutti i giorni. Entrambe le tipologie di apprendimento linguistico possono riguardare migranti e rifugiati in quanto essi vivono nel paese della L2, circondati dalla lingua straniera in ogni situazione quotidiana. Tuttavia, l'acquisizione della L2 può risultare difficile in quanto il contatto con la L2 è, alcune volte, insufficiente. Questo può essere il caso se i contatti principali dei migranti o dei rifugiati sono solo i membri delle loro famiglie, amici o compagni che parlano la loro stessa L1. I bambini e gli adolescenti hanno un supporto linguistico nelle scuole e ricordiamo come, più è giovane l'apprendente e più risulterà semplice l'apprendimento. Per ulteriori informazioni, vedi Klein (1992) o Robinson (2008).

Tuttavia, i giovani apprendenti della L2 devono affrontare sfide enormi nel corso della loro istruzione scolastica. Il fatto che le classi e la lingua di lavoro siano straniere può portare a difficoltà nella comunicazione di base e a conseguenti discriminazioni. I corsi di educazione linguistica e culturale e l'insegnamento di recupero non sono sempre offerti e sono solo un'aggiunta alle classi ordinarie. La lingua è uno dei fattori per i quali questi bambini devono padroneggiare un carico di lavoro più ampio, un punto che non è quasi mai riconosciuto.

Per gli adulti, è molto importante avere situazioni di apprendimento linguistico controllato al fine di sostenere il loro processo di apprendimento. In questo gruppo potrebbe presentarsi un ulteriore ostacolo per un apprendimento linguistico di successo: alcuni apprendenti sono analfabeti o devono imparare un nuovo alfabeto (alfabeto latino) prima di poter migliorare le loro abilità di lettura e scrittura nella L2.

Maggiori e più dettagliate informazioni sui diversi bisogni linguistici di minori e adulti possono essere trovate nel capitolo 2. Le seguenti sottosezioni si focalizzeranno sul processo di apprendimento e sulle modalità attraverso le quali l'insegnante può sostenerlo.

## 2.1. Il processo di apprendimento

Sul cammino che porta ad essere in grado di comunicare in una nuova lingua, gli apprendenti passano attraverso determinate fasi di acquisizione. Prima che una forma linguistica sia padroneggiata produttivamente, l'apprendente sviluppa le cosiddette varietà discenti, che si discostano in modi specifici dal target. I processi tipici alla base della creazione di forme e strutture specifiche del discente sono la **sovragereneralizzazione** ed il **transfer** dalla L1 alla L2.



Come esempio, osserviamo le frasi seguenti e cerchiamo di notare non solo lo scostamento dalla versione standard ma anche come questo è probabilmente avvenuto. Le parole che si discostano dalla versione standard sono indicate con un asterisco \*:

Ho *\*accenduto la luce*.

I parlanti italiano L1 utilizzerebbero il participio passato irregolare: “ho acceso la luce” e possiamo quindi notare il discostamento dalla forma standard nella versione dell'apprendente. L'apprendente utilizza il suffisso -uto che si usa per i verbi regolari della seconda coniugazione. Questo mostra che l'apprendente ha imparato a costruire il participio passato ma lo sovragegeneralizza anche ai verbi irregolari che non seguono questa regola.

Un'altra fonte comune di scostamento, ma al tempo stesso anche indicativa del processo di apprendimento, è il **transfer**. Si tratta dell'influenza della L1 sulla L2. L'esempio che segue di due parlanti che imparano l'italiano è dimostrazione del transfer:

Parlante 1: *\*La fiore è molto bella*.

Parlante 2: *\*Fiorte è molto bello*.

Un parlante madrelingua di italiano non pronuncerebbe nessuno dei due esempi precedenti, poiché il genere corretto di fiore è maschile (il fiore). Forse possiamo presumere che la parola fiore non sia stata appresa con il genere proprio, ma potremmo anche supporre che la L1 del parlante 1 abbia un genere femminile per la parola fiore, come il francese (la fleur). Il parlante 2 potrebbe essere uno studente di lingue con una L1 senza un sistema di articoli.

La sovragegeneralizzazione ed il transfer sono due strategie che permettono agli apprendenti di accedere a diverse risorse linguistiche e di utilizzarle per massimizzare il loro potenziale comunicativo. L'insegnante dovrebbe incoraggiare ed accogliere queste strategie. In un contesto accademico, questo è chiamato **translanguaging**. Per ulteriori letture vedi Garcia & Li (2014).

In conclusione, possiamo affermare che i discostamenti dal target si verificano, in una qualche misura, sistematicamente. Sono una parte integrante del processo di apprendimento linguistico. Dalla prospettiva dell'insegnante, è importante non focalizzarsi solo su ciò che l'apprendente non sa o non sa fare nella L2, ma piuttosto vedere cosa l'apprendente ha imparato fino a quel momento e dove può ancora migliorare. Per la motivazione e per il processo di apprendimento dello studente, è più importante che l'insegnante si focalizzi sul processo di apprendimento e sul (parziale) successo piuttosto che sui deficit. Maggiori informazioni sui principi didattici possono essere trovate in questo capitolo al paragrafo 3.

**+** Per saperne di più

Per ulteriori informazioni, vedi Li (2000) o Edmondson & House (2011).

## 2.2. Il lessico mentale

Il lessico mentale definisce come le rappresentazioni mentali delle parole sono interconnesse e immagazzinate nella memoria a lungo termine (MLT) e come questo ci permetta di utilizzare il linguaggio nella comunicazione. Le entrate lessicali nel nostro magazzino lessicale mentale comprendono diversi tipi di informazioni che sono spesso collegate tra loro. L'informazione può essere suddivisa su tre livelli di informazione lessicale:

- 1) **informazione del lessema**: specifiche fonetiche e metriche della parola
- 2) **informazioni del lemma**: informazioni morfologiche e sintattiche della parola
- 3) **informazione semantica**: significato della parola

Questo verrà dimostrato con l'esempio della parola "cioccolato" nella seguente descrizione e nella figura 4. I colori sono indicati in descrizione.

### 1) Informazione del lessema

- fonologia (pronuncia e intonazione: [tʃoko'late])
- ortografia (*chocolate* in forma scritta)

### 2) Informazione sul lemma

- attributi morfologici (caratteristiche grammaticali; plurale: *chocolate-s*)
- attributi sintattici (classe della parola: nome, genere e caso)

### 3) Informazione semantica

- significato / contenuto della parola (marrone, dolce realizzato dai chicchi di cacao)
- termini collegati (*barretta di cioccolato, pezzo di cioccolato, cioccolatino*)
- associazioni ed immagini individuali

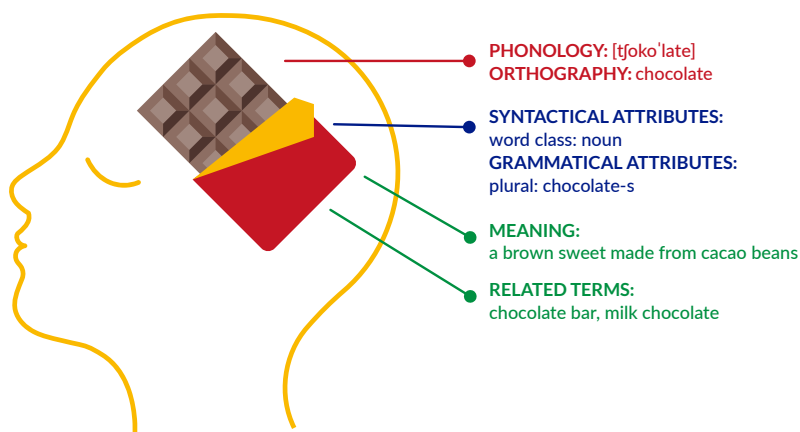


Figura 2. Rappresentazione mentale della parola "chocolate".

### COME INSEGNARE IL LESSICO

A causa della struttura reticolare delle informazioni, gli insegnanti di lingua **non dovrebbero introdurre parole isolate** ma sempre relative ad un contesto o campo semantico (*pezzo di cioccolato, mi piace la torta al cioccolato, barretta di cioccolato, cioccolato fondente, ecc.*). In questo modo l'apprendente potrà utilizzare le proprie altre entrate lessicali per collegare più facilmente quelle nuove e per recuperare informazioni più velocemente.

### + Per saperne di più

Per ulteriori informazioni, vedi Dietrich & Gerwie (2014:25 ss).

Il lessico mentale può essere concepito come una rete piuttosto che come una struttura unidimensionale. Questa interconnessione può essere vista nella figura 2: le informazioni riguardanti lessema, lemma e contesto sono un reticolato e più un'entrata lessicale è interconnessa con altre entrate, più è semplice per chi usa il linguaggio trovare ed utilizzare la parola giusta o le parole giuste.

### 2.3. Apprendimento implicito ed esplicito

Il processo di apprendimento è altamente complesso ed implica diverse modalità per i nostri processi mentali e magazzini di informazioni. Una distinzione necessaria è quella che riguarda l'**apprendimento implicito** e l'apprendimento esplicito. L'apprendimento implicito è riferito all'apprendimento inconscio che non è volutamente controllato. Come conseguenza dell'apprendimento implicito, le **abilità procedurali** sono sviluppate in modo automatizzato. Questo può riguardare l'applicazione automatica di regole grammaticali o l'orientamento automatico alle norme e ai valori sociali. Nel caso dell'**apprendimento esplicito**, l'apprendente è consapevole del processo di apprendimento. Questa forma di apprendimento porta alla **conoscenza dichiarativa**. Questa conoscenza è la conoscenza dei fatti, ad es. regole grammaticali o informazioni socio-culturali. Per ulteriori informazioni, vedi Ellis (1994).

Secondo il Consiglio Europeo, sia la conoscenza dichiarativa sia le abilità procedurali, in aggiunta all'attitudine individuale e all'atteggiamento, portano alle **competenze linguistiche** che sono la chiave per agire in una lingua straniera o seconda lingua.

Entrambe le forme di apprendimento si completano a vicenda, e l'apprendimento implicito può essere promosso da metodologie come l'apprendimento integrato di contenuti e lingue e l'apprendimento immersivo (vedi Haataja 2008) o approcci ludici come la gamification (per ulteriori informazioni, vedi Viale)).

### 2.4. Apprendimento riflessivo e autonomo

L'apprendimento esplicito può essere sostenuto da approcci didattici che lo promuovono. In generale, gli adolescenti e gli adulti traggono profitto dall'**apprendimento linguistico riflessivo** in quanto iniziano ad essere consapevoli dei propri processi di apprendimento, degli scostamenti dalle forme standard, dei progressi linguistici ecc. Questo è il primo step per permettere l'apprendimento autonomo al di fuori della classe e dei contesti di insegnamento.

Riflessione significa che gli apprendenti valutano ciò che hanno appreso in passato e ciò che andranno ad apprendere in futuro. Le conseguenze



*Le competenze sono la somma della conoscenza (dichiarativa), delle abilità (procedurali) e delle caratteristiche che permettono ad una persona di compiere azioni.*

Consiglio d'Europa (2001: 21)



#### IL PERCORSO VERSO L'APPRENDIMENTO

L'apprendimento riflessivo può avere successo **durante o subito dopo un'attività di apprendimento**. In questo modo, l'apprendente può riflettere sul risultato dell'apprendimento, che è particolarmente importante per lui. Tuttavia, è quasi altrettanto importante riflettere sul percorso verso il risultato.

possono risultare in un cambiamento o in una valorizzazione del processo di apprendimento in quanto questo dà agli apprendenti la possibilità di correggere ed espandere la propria conoscenza in direzioni specifiche. Inoltre, il successo aumenterà la motivazione dell'apprendente.

L'insegnante può invitare alla riflessione dedicando ad essa del tempo alla fine della lezione o dell'attività di apprendimento. La riflessione può essere orale, e gli apprendenti possono parlare alla classe o in gruppi del loro processo di apprendimento, dei loro interessi o di come sono soliti studiare. Un'altra possibilità è una riflessione in forma scritta, in cui l'apprendente può compilare liste di controllo o diari di apprendimento.

Le domande di incoraggiamento per la riflessione possono essere ancorate a livelli diversi:

LIVELLO COGNITIVO = CONOSCENZA	LIVELLO METACOGNITIVO = STRATEGIE E PROCESSI D'APPRENDIMENTO	LIVELLO EMOZIONALE = SENTIMENTI E INTERESSI
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cosa conosco già nella mia lingua target?</li> <li>• Qual è il mio prossimo obiettivo di apprendimento?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Come faccio ad apprendere con successo?</li> <li>• Com'è il mio progresso di apprendimento?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Come mi piace imparare?</li> <li>• Cosa è importante per me?</li> </ul>
ESEMPI PER L'INTRODUZIONE ED IL CONSOLIDAMENTO DEL VOCABOLARIO SUL TEMA "FAMIGLIA"		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quali nuove parole hai imparato per parlare della famiglia?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cosa hai fatto per imparare il vocabolario sul tema della famiglia?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quale attività hai preferito oggi?</li> </ul>

Tabella 4: Livello di riflessione in base a Ballweg et al. (2013: 67).

Una fonte di ispirazione per i diari di apprendimento è il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL) del Consiglio d'Europa, che può essere trovato al link: <https://www.coe.int/portfolio>. Si basa sul Quadro Comune Europeo di Riferimento per la Conoscenza delle Lingue (QCER) per fornire materiale europeo di sostegno per le persone multilingue dell'UE. Maggiori informazioni sul QCER sono disponibili al capitolo 1.

I materiali comprendono una biografia linguistica, un pass linguistico ed un dossier linguistico, nei quali gli apprendenti possono documentare e riflettere sui propri processi di apprendimento. Nella figura 3 si possono osservare due pagine esemplificative di biografia linguistica del PEL. Questa mostra la riflessione a livello cognitivo (*adesso sono in grado di parlare di / Le mie nuove parole*), a livello metacognitivo (spiegazioni relative al processo di apprendimento: aumento della consapevolezza, strategie personali) e a livello affettivo (*Cosa voglio imparare / Fai un disegno!*).

### ¿Qué he aprendido y qué me ayudó a aprenderlo?

Busca ejemplos de palabras, expresiones o dichos que hayas aprendido y anota todo lo que te facilitó su aprendizaje.

¿Qué he aprendido?	¿Qué me ayudó a aprenderlo? ¿Cómo lo aprendí?

### ¿Qué hago para aprender fuera de clase?

Anótalo.

Actividades:	Lo hago	Me gustaría
Me escribo de forma regular con hablantes de otras lenguas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oigo música y leo las letras de canciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leo novelas adaptadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veo películas y programas de televisión en versión original.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hago deberes de la asignatura de lengua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo en intercambios o estancias en el país donde se habla la lengua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Voy a campamentos lingüísticos de verano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mantengo contactos con otras lenguas a través de internet (email, webs, chats).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 3. Ejemplos dal Portfolio Europeo delle Lingue (Consiglio d'Europa 2011).

Una lista di controllo o diario dell'apprendimento, come nella figura 3, può essere un pilastro per aumentare l'apprendimento linguistico auto-responsabile e autonomo. Nella nostra era digitale ci sono molte possibilità per incoraggiare gli apprendenti ad un apprendimento autonomo sempre e ovunque. Le motivazioni sono convincenti, in quanto l'apprendimento autonomo è individuale e flessibile. L'apprendente può scegliere il proprio livello di lingua, ritmo, tempistiche, e luogo per studiare.

IDEE PER REALIZZARE UN DIARIO DI APPRENDIMENTO PER I TUOI APPRENDENTI CON ALCUNI ESEMPI				
A) CONTENUTI DIDATTICI E OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO DELLA SESSIONE				
DATA				
I miei obiettivi per questa sessione	Vocabolario ..... <input type="checkbox"/>			
	Grammatica ..... <input type="checkbox"/>			
	Studi culturali ..... <input type="checkbox"/>			
	Comprensione orale ..... <input type="checkbox"/>			
	Altre: .....			
	Fonetica ..... <input type="checkbox"/> Conversazione ..... <input type="checkbox"/> Scrittura ..... <input type="checkbox"/> Lettura ..... <input type="checkbox"/>			
B) OSSERVAZIONI DURANTE LA SESSIONE DI APPRENDIMENTO				
Programmi o applicazioni utilizzati				
Era facile 😊				
Era difficile 😞				
C) PROGRESSI NELL'APPRENDIMENTO				
Progresso dell'apprendimento in relazione ai miei obiettivi				
Il progresso del mio apprendimento in questa sessione:				
(++)	(+)	(0)	(-)	(--)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D) PROSPETTIVE E OBIETTIVI DELLA PROSSIMA SESSIONE				
Cosa voglio imparare la prossima volta?				
.....				
.....				

Un altro pilastro dell'apprendimento autonomo è rappresentato dalle numerose offerte di materiale didattico linguistico che si può trovare sul web o negli store di applicazioni per smartphone. La figura 4 propone alcuni esempi utili in cui gli apprendenti possono trovare risorse gratuite per l'autovalutazione, per la formazione, per ripetere e ampliare i loro contenuti per l'apprendimento della lingua.



Questo può essere molto utile per gli apprendenti che non riescono a partecipare regolarmente alle lezioni di lingua, o che hanno diversi ritmi di apprendimento rispetto al resto della classe. Nonostante molti siti web e applicazioni siano intuitivi da utilizzare, l'insegnante dovrebbe sostenere gli apprendenti all'inizio ed indicare loro che dovrebbero organizzare l'apprendimento in base ai propri obiettivi linguistici, livello linguistico, ma anche secondo i propri interessi. Si raccomanda di lasciare che gli studenti documentino i loro processi di apprendimento tramite l'utilizzo di un diario di apprendimento (vedi portfolio ed esempi di seguito).

**+** Per saperne di più

Maggiori informazioni sul materiale TIC per l'apprendimento linguistico possono essere trovate nel capitolo 5.4.3 Materiale TIC.

#### AUTOVALUTAZIONE

**Dialang:** <https://dialangweb.lancaster.ac.uk>

**VHS:** <https://vhseinstufungstest.de>

#### PODCASTS E VIDEO

**Deutsche Welle:** <https://www.dw.com/de/media-center/podcasts/s-100976> (podcast)

**Cornelsen Verlag:** <https://www.cornelsen.de/empfehlungen/deutsch-als-fremdsprache/unterrichten/medien/videos-zum-deutschlernen-auf-youtube> (videos en YouTube)

#### SITI WEB PER L'APPRENDIMENTO LINGUISTICO

**ProGram 2.0:** <https://program.idf.uni-heidelberg.de> (nivel B2/C1)

**Schubert Verlag:** <https://www.schubert-verlag.de/aufgaben> (todos los niveles)

#### GIOCHI E APPLICAZIONI PER L'APPRENDIMENTO LINGUISTICO

**Planet Schule:** <https://www.planet-schule.de/wissenspool/deutsch-lernen-mit-mumbro-zinell/inhalt/lernspiel-online.html> (para niños)

**Goethe Institut:** Ein rätselhafter Auftrag (app para el nivel B1/B2)

#### APPLICAZIONI PER L'APPRENDIMENTO LINGUISTICO

**7ling** (aprendizaje de una segunda lengua para inmigrantes y refugiados con información intercultural)

**Ankommen** (aplicación para refugiados)

**HelloTalk** (aplicación tándem)

Figura 4. Apprendimento autonomo con i media digitali.



## Attività

3. Leggi i seguenti contesti e decidi se per l'apprendente si tratta della prima, seconda o lingua straniera:

Lorcan:

Lorcan ha 13 anni e frequenta la scuola in Irlanda. La sua lingua nativa è l'Inglese e studia il tedesco a scuola. In futuro, vorrebbe studiare traduzione tedesca all'Università.

Il Tedesco per lui è: \_\_\_\_\_

Maryam:

Maryam ha 19 anni ed è migrata dall'Iraq alla Spagna. Lì ha iniziato subito a lavorare senza frequentare alcuna lezione di lingua e senza essere competente in spagnolo. Nonostante ciò, dopo poco per lei comunicare è diventato più semplice. Anni dopo, ha deciso di prendere lezioni di lingua spagnola.

Lo spagnolo per lei è: \_\_\_\_\_

Anaïs:

Anaïs ha la mamma francese ed il papà italiano, vive in Francia. Ha imparato sia il Francese che l'Italiano dalla nascita. Dalle vacanze estive, frequenta la scuola secondaria a Parigi dove ha iniziato a studiare l'Inglese.

L'Italiano per lei è: \_\_\_\_\_

L'Inglese per lei è: \_\_\_\_\_

4. Leggi le seguenti domande di un insegnante per incoraggiare la riflessione e decidi se la riflessione è di livello cognitivo, metacognitivo o affettivo.

DOMANDA DELL'INSEGNANTE	LIVELLO COGNITIVO	LIVELLO METACOGNITIVO	LIVELLO EMOTIVO
LAVORARE IN GRUPPO TI AIUTA?			
IMPARI NUOVI TERMINI QUANDO PRESENTI I TUOI RISULTATI IN CLASSE?			
QUALI PIATTI IRLANDESI CONOSCI?			
QUALI PIATTI IRLANDESI VORRESTI PROVARE?			
HAI IMPARATO QUALCOSA DI NUOVO SUI PIATTI IRLANDESI?			

## 3 | Come insegnare una lingua straniera

Questa prossima parte offrirà una panoramica su come insegnare una L2 (lingua seconda o straniera). Ciò include i primi passi, i principi didattici per facilitare il lavoro di insegnante e un esempio pratico di come pianificare una lezione. La presente guida pone l'accento sull'insegnamento a migranti e rifugiati e quindi il contenuto potrebbe differire dall'insegnamento della lingua straniera nel contesto di classi più simili a quelle di scuole di lingua o di istituti. Tuttavia, saranno forniti accorgimenti utili per diverse forme di impostazione dei corsi.

### 3.1. Primeros pasos

Prima di iniziare a pianificare le lezioni, è molto utile considerare alcuni fattori riguardanti sé stessi, gli apprendenti, il proprio concetto di classe e una serie di accorgimenti legati al materiale di cui ci sarà bisogno in classe.

Alcuni dei più importanti fattori di questa fase di preparazione possono essere categorizzati in quattro categorie (vedi anche la figura 5):

#### A) Il proprio ruolo come insegnante

Rifletti sul tuo ruolo di insegnante. Quanto tempo posso investire e come voglio essere utile? Preferisco aiutare il singolo o l'intera classe? Quanto so della mia L1 e avrò bisogno di molto materiale aggiuntivo?

È importante essere consapevoli che il proprio ruolo di insegnante non è quello di un insegnante qualificato in una scuola (di lingua). La risorsa principale è la motivazione di aiutare e la conoscenza di come utilizzare la lingua appropriatamente. Questo non significa, in automatico, che si possa spiegare perché questo si utilizza in un modo o in un altro. Prova a comunicare ai tuoi apprendenti che l'obiettivo primario è di aiutarli a comunicare nella L2 in un modo in cui gli altri parlanti della lingua target riusciranno a comprenderli.

#### B) Il profilo dell'apprendente

Rifletti sui profili dei tuoi apprendenti. Hanno già una **conoscenza precedente** della lingua che vogliono imparare? Hanno familiarità con l'**alfabeto latino**? Sono **studenti formati** oppure no? Quali sono i loro bisogni ed i loro interessi?

Può essere utile formare gruppi più omogenei sulla base di questi fattori ed insegnare loro separatamente in gruppi di apprendenti più piccoli, se si dispone di tempo e di spazio per farlo. Inoltre, è possibile raggruppare insieme persone che vanno d'accordo così che possano motivarsi a vicenda o anche studiare insieme. Questo non significa, automaticamente, amici e familiari. La pressione sociale e la vergogna possono interferire con il processo di apprendimento.



Maggiori informazioni sui profili linguistici sono disponibili nel capitolo 2.4 I bisogni linguistici di migranti e rifugiati.

### C) I concetti di classe

Significa che è necessario trovare un'aula e del tempo da dedicare alla propria classe, se questo non è Dati. Inoltre, il concetto di classe dovrebbe essere basato sulla **regolarità** del gruppo. Se sono un gruppo stabile che (per la maggioranza) si riunisce in classe, si dovrebbe riuscire a seguire una determinata **progressione di apprendimento** (lenta o veloce a seconda del gruppo). Questo significa che si può costruire sulla base della conoscenza precedente acquisita con il gruppo. Se non è questo il caso, sarà necessario concentrarsi su blocchi di insegnamento indipendenti, in cui gli apprendenti possono comprendere e seguire il contenuto della lezione se non hanno partecipato alle sessioni precedenti.

### D) Materiali e libro di testo

Il materiale di base è inevitabile nell'insegnamento delle lingue. Pertanto, sarà necessario disporre di **qualcosa su cui scrivere** per l'insegnante, come una lavagna ed un gesso o carta e penna, e per l'apprendente (quaderno e penna). Per l'apprendente è preferibile avere un quaderno in cui poter scrivere in modo da avere tutti gli appunti nello stesso posto piuttosto che pagine e fogli (caotici).

Il prossimo passo importante è quello di decidere il **libro di testo** per la classe. Questo dipende dal livello linguistico secondo il QCER, dall'alfabetizzazione, dall'apprendimento abituale ecc. Ogni studente dovrebbe possedere un proprio libro di testo. In questo modo potrà scriverci direttamente sopra, e questo mostra l'interesse del discente e può aumentare la motivazione. Si possono trovare maggiori informazioni più dettagliate sul libro di testo da scegliere per il proprio gruppo nel capitolo 5.4.1 Libri di testo per migranti / rifugiati. Se non si possiede un budget per gli apprendenti, è possibile considerare le sponsorizzazioni o utilizzare materiale gratuito online (ad esempio su <http://www.integrations-mediathek.de/deutsch-unterrachten/>).



#### + Per saperne di più

##### COME PROCURARSI I MATERIALI

Spesso si può trovare materiale gratuito online per l'insegnamento delle lingue straniere ai rifugiati. Di seguito sono elencati cinque esempi per la lingua tedesca, da utilizzare e copiare per gli apprendenti:

<https://wb-web.de/material/lehren-lernen/funf-kostenlose-willkommenshefte-fur-den-anfangsunterricht-mit-geflichteten.html>

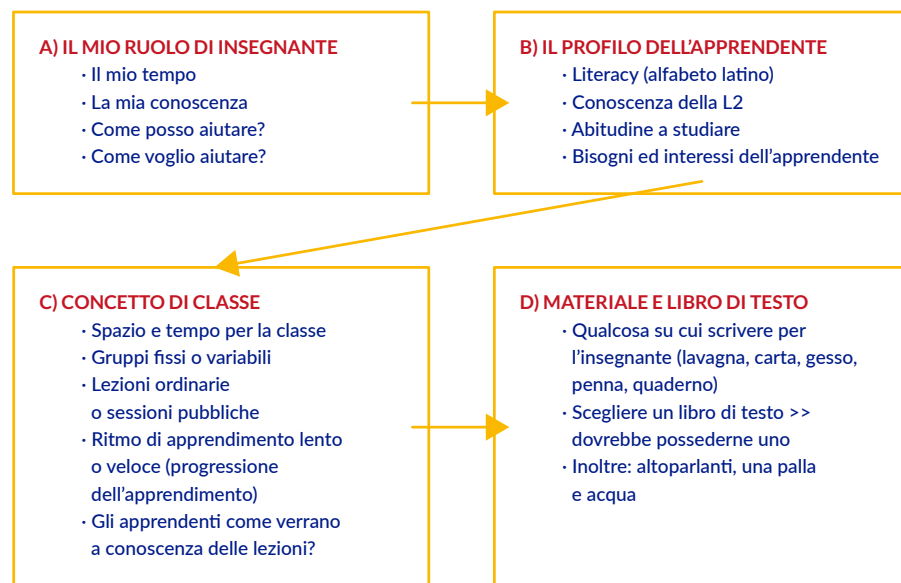


Figura 5. Fattori da considerare prima di iniziare ad insegnare. Fonte: adattato da Gildner (2017).

Alcune idee utili su cos'altro è possibile portare in classe:

**LETTORE DI CD O ALTOPARLANTI SU SMARTPHONE**

- per riprodurre tracce audio.
- per migliorare la capacità di ascolto degli apprendenti.

**UNA PALLA O QUALCOSA CHE POSSA ESSERE LANCIATO**

- per stimolare la partecipazione in classe.
- fa una domanda e lancia la palla a uno studente, chi la prende può rispondere e fare una domanda alla persona successiva lanciandola a sua volta
- In questo modo tutti devono prestare attenzione perché potrebbero essere i prossimi

### 3.2. Iniziare a insegnare

Adesso si è pronti per iniziare ad insegnare e vediamo, più da vicino, alcuni utili suggerimenti e trucchi basati su principi metodologici-didattici. Questa sezione si concentrerà sull'insegnamento a migranti e rifugiati adulti, in quanto rappresentano il principale gruppo target. Bambini e adolescenti spesso frequentano la scuola e/o le lezioni di recupero.

Se guardiamo alla storia della didattica delle lingue straniere, è sempre possibile trovare della letteratura sui metodi tradizionali, come il *metodo di traduzione grammaticale* che si basa su lezioni di greco e latino, in cui gli studenti apprendono le regole grammaticali e le applicano traducendo frasi (principalmente) dalla lingua di origine nella lingua target.

Approcci alternativi sostengono che la maggior parte dei metodi tradizionali si concentra su determinati obiettivi di insegnamento più che su altri e che questi non sono sufficienti per l'insegnamento moderno delle lingue straniere. Pertanto, è raccomandato dalla (maggior parte) letteratura e dagli istituti di apprendimento delle lingue, di ricorrere a diversi principi metodologico-didattici in classe. Se siete interessati ai diversi metodi, tradizionali e moderni, di insegnamento delle lingue straniere, è possibile cercare introduzioni all'insegnamento delle lingue straniere come Johnson (2018) o Edmondson & House (2011).

Nella figura 6 è possibile vedere una selezione dei principi didattico-metodologico più importanti e utili per supportare l'insegnante e orientare l'insegnamento e l'apprendimento. Li esamineremo più in dettaglio, ad eccezione dell'orientamento interculturale, poiché è possibile trovare informazioni dettagliate su questo argomento nel capitolo 3.

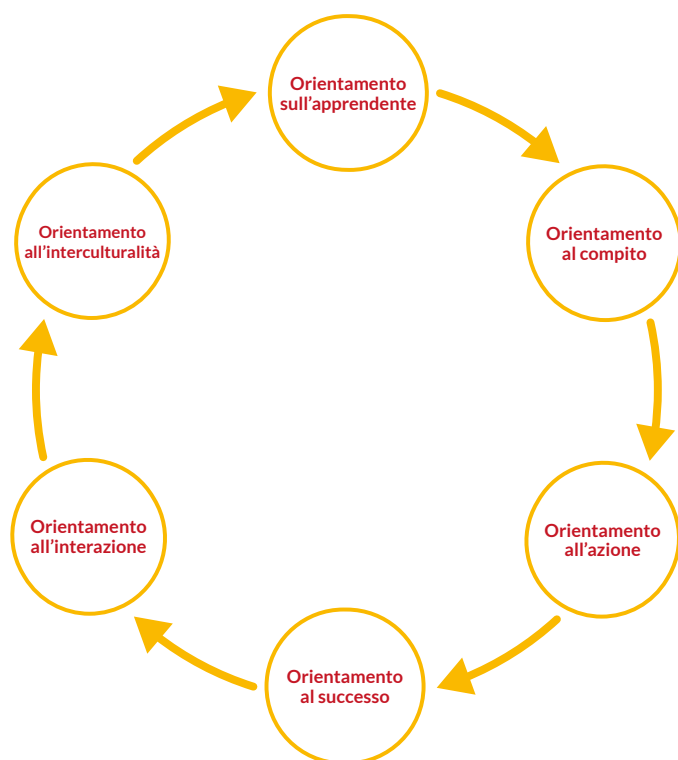


Figura 6. Selezioni di principi metodologici-didattici sulla base di Funk et al. (2014).

L'orientamento sull'apprendente prende in considerazione l'individualità dell'apprendente, con i suoi interessi e le sue esigenze. Nel caso di rifugiati e migranti, può essere di grande importanza affrontare situazioni quotidiane quali recarsi in panetteria o comprare un biglietto del treno. In particolare, le visite presso le autorità sono rilevanti e difficili per il gruppo target. Pertanto, può risultare utile compilare moduli insieme a loro e aiutarli con il difficile vocabolario e il complesso linguaggio delle autorità. Teniamo in mente che dovremmo anche motivare gli apprendenti con compiti e pratiche diverse. Strettamente correlata all'orientamento sull'apprendente è l'**attivazione**

**degli apprendenti.** Questo principio è cruciale per far sì che i gli apprendenti siano attivi in classe. Ciò significa che gli studenti dovrebbero sentirsi liberi di fare domande e di lavorare in coppie o in gruppi al fine di scambiarsi idee. Ovviamente, l'insegnante parla più degli studenti quando sorge la necessità di spiegare qualcosa, ma la fase di conversazione degli apprendenti può essere incrementata andando ad attivarli per parlare dei loro interessi.

È importante tenere in considerazione i bisogni e gli interessi personali dei propri apprendenti!

Al fine di comprendere l'orientamento al compito, è necessario distinguere la pratica dai compiti. I compiti (task) sono attività linguistiche in cui gli apprendenti utilizzano la lingua target. Essi sono autentici e funzionano da modelli di situazioni del mondo reale, quali:

- chiedere indicazioni
- raccontare la storia di un avvenimento interessante

Le **pratiche** sono utilizzate per allenare le componenti linguistiche degli apprendenti come vocabolario, grammatica, fonetica o abilità (ascolto, lettura, ascolto, parlato). Esse preparano gli apprendenti per muoversi nella lingua straniera. Orientamento al compito significa che le varie fasi delle lezioni dovrebbero condurre a compiti comunicativi e ciò non significa che le pratiche di riproduzione e di produzione non siano utili.

Questo può essere osservato nella figura 7. Guardando le tre diverse fasi durante lo svolgimento di una lezione, è utile iniziare con la fase 1: Introduci all'apprendente contenuti rilevanti e per lo più nuovi (es. grammatica o vocabolario). Nella fase 2, gli apprendenti risolvono pratiche di riproduzione o di produzione parziale in cui praticano e ripetono i nuovi contenuti introdotti. La fase 3 riguarda l'applicazione del materiale appreso e dunque, la pratica comunicativa è raccomandata per preparare gli apprendenti alla comunicazione autentica in lingua straniera. La sequenza di pratica e compito può variare sulla base dei propri apprendenti e degli obiettivi didattici. Le figura 8 mostra una possibile sequenza con esempi di un libro (vocabolario sul cibo per apprendenti di livello A1).



Figura 7. Sequenza di pratiche e compiti.

**FASE 1**

A1. Leggi e abbinna.

SALSICCIA    PANE    ACQUA    TÈ    BURRO    FORMAGGIO    CIOCCOLATO  
 TORTA    FRUTTA    CARNE    VERDURE    LATTE    SUCCO    RISO



A. VERDURE



B. \_\_\_\_\_



C. \_\_\_\_\_

**FASE 2**

A2. Ora raggruppa le parole dell'esercizio precedente per categoria.

CIBO	BEVANDE
	acqua

**FASE 3**

A3. "Ti piace?" A me piace...



a) A me piace il cioccolato.

b) A me la verdura.

Figura 8. Esempi delle tre fasi del libro di testo tedesco Erste Schritte plus Neu – Einstiegskurs [propria traduzione e adattamento in italiano].

Idealmente, una sequenza di pratiche e di compiti in classe va dall'apprendimento non-comunicativo a compiti autentici. Le attività vanno da pratiche chiuse a pratiche più aperte, da facili (controllate) a più difficili (non controllate / libere, solo con informazioni esemplificative) e da compiti di riproduzione e compiti di comunicazione (vedi figura 11).



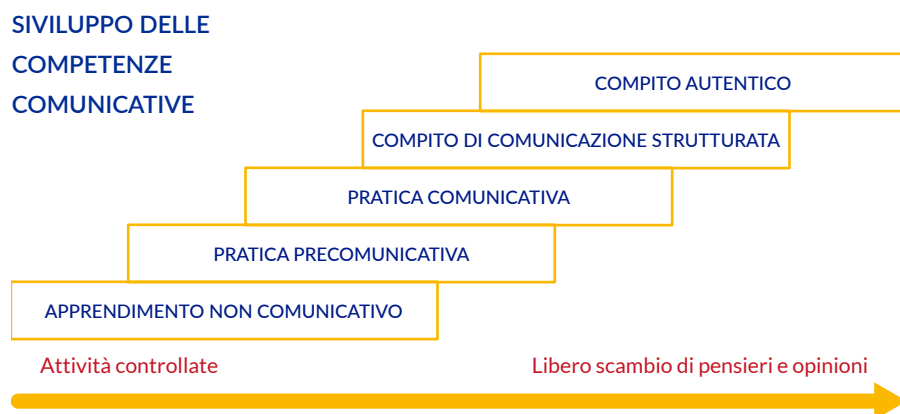


Figura 9. Cinque step per la comunicazione realistica in classe; adattato da Littlewood (2007).

Un ulteriore principio delle classi di lingua è l'**orientamento all'azione**. Questo prepara l'apprendente al fatto che può agire parlando una lingua e questo è simulato in classe. Il principale obiettivo dell'insegnamento sono le competenze comunicative e queste possono essere raggiunte tramite stimoli linguistici e materiali autentici, piuttosto che (solo) pratiche dei manuali o situazioni che non hanno niente a che fare con le proprie situazioni di vita. Il corretto utilizzo della grammatica non è necessariamente l'obiettivo principale nei contesti in cui le competenze comunicative sono richieste. In questo contesto, anche i dispositivi espressivi non verbali e paraverbali giocano un ruolo importante come la marcatura prosodica, le espressioni facciali ed i gesti.

Le pratiche ed i compiti sono regolarmente svolti in classe e devono essere controllati così che ogni apprendente in classe sappia e comprenda le risposte corrette. Tuttavia, dovremmo cercare di dare maggior risalto al successo dell'apprendente piuttosto che agli "errori" o alle deviazioni dalla versione target. È importante correggere gentilmente gli apprendenti ma dando enfasi a ciò che essi hanno appreso: questo è ciò che viene definito **orientamento al successo**. Dovremmo cercare di essere pazienti e di lodare i momenti di successo. Diamo tempo agli apprendenti per prendere appunti e per fare delle pause. Il processo di apprendimento richiede tempo e le pause aiutano gli apprendenti ad imparare inconsciamente.

Sii paziente e mostra agli apprendenti quanto hanno appreso fino ad ora

Secondo l'**orientamento all'interazione**, le pratiche e i compiti dovrebbero incoraggiare gli apprendenti a interagire, cooperare e comunicare gli uni con gli altri. L'insegnante può, dunque, scegliere di lasciare che gli apprendenti lavorino in coppie, in gruppi o in situazioni di roleplay didattico. In questo modo gli apprendenti si animano per agire nelle lingue straniere, per esempio facendo un'intervista a un compagno o convincendo il gruppo della propria opinione. I roleplay sono utili per ricreare situazioni quotidiane come ordinare

un piatto al ristorante. La **disposizione della classe** dovrebbe variare al fine di creare un'atmosfera in cui gli apprendenti possano interagire con compagni e gruppi (conversazionali) diversi. È anche utile avere la **disposizione dei banchi** a forma di U (invece delle file frontali) in quanto in questo modo il gruppo può vedere l'insegnante e anche tutti gli altri che stanno parlando e può interagire più facilmente in un dibattito (vedi figura 10).

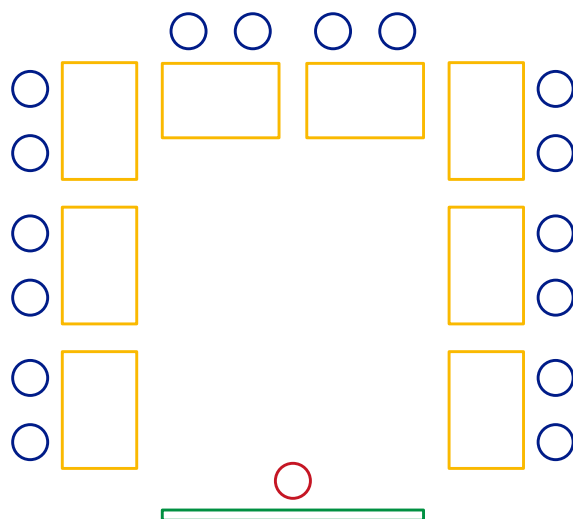


Figura 10. disposizione dei banchi a forma di U. Fonte: Fischer et al. (senza data).

### 3.3. Pianificare le lezioni

Quando inizi a pianificare le tue lezioni, dovresti considerare l'importanza di specifici **obiettivi formativi** per ogni lezione. Questo aiuterà a strutturare il tuo metodo di insegnamento. Dovresti chiederti: **Cosa dovrebbero sapere o essere in grado di fare i miei apprendenti dopo questa lezione?** Questa domanda è strettamente legata alle competenze linguistiche: conoscenza dichiarativa, abilità procedurali e caratteristiche (vedi sezione 2.3).

Esistono tre categorie di obiettivi formativi:

1) **Conoscenza:** Gli apprendenti **conoscono** qualcosa: *gli apprendenti conoscono il vocabolario di riferimento del cibo e delle bevande e le frasi utili per ordinare qualcosa.*

Conoscenza di vocabolario, grammatica, ortografia, intonazione, o conoscenza culturale.

2) **Abilità:** Gli apprendenti **sono in grado di** fare qualcosa: *gli apprendenti sono in grado di ordinare un piatto o una bevanda.*

Abilità comunicative per conversare, leggere o scrivere un testo.

3) **Caratteristiche / opinione:** L'apprendente **intende** o riflette su qualcosa: *gli apprendenti tengono conto della cortesia durante una conversazione con il cameriere.*

Opinione, motivazione, valori e norme dell'apprendente.

Durante le lezioni gli apprendenti dovrebbero raggiungere determinati obiettivi formativi. Ciò significa che l'apprendente incrementa la propria conoscenza, abilità e capacità di riflessione.

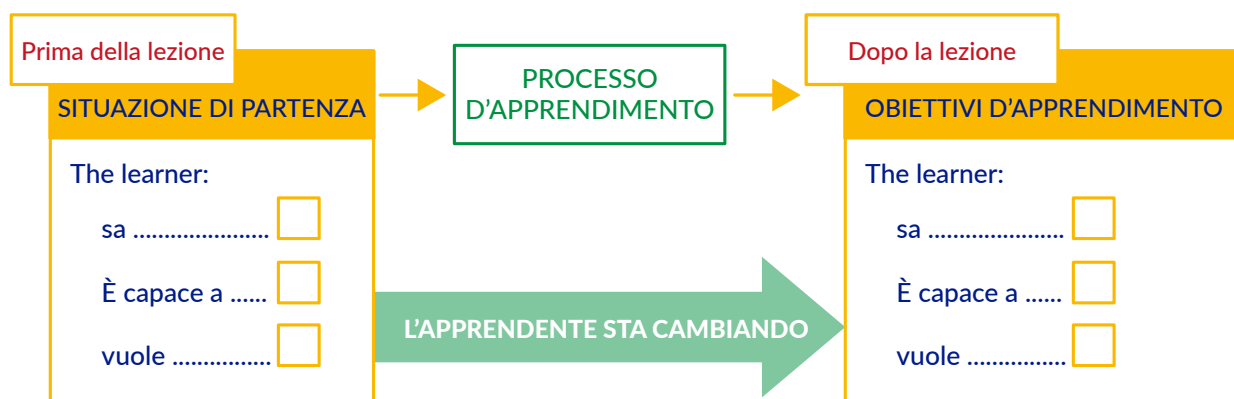


Figura 11. Obiettivi formativi prima e dopo la lezione, secondo Bimmel et al. (2013: 43)

All'inizio si lavorerà, probabilmente, con un manuale scelto per un gruppo target. In più, è consigliato strutturare le proprie lezioni in tre fasi al fine di facilitare il miglior processo di apprendimento possibile:

- 1) Fase introduttiva / Motivazione
- 2) Fase di stabilizzazione
- 3) Fase di consolidamento

Al fine di fornire alcune idee su quali attività di apprendimento e insegnamento potrebbero essere implementate in ogni fase, una panoramica sarà offerta nella tabella 5.

FASE	ATTIVITÀ / OBIETTIVI FORMATIVI E DI APPRENDIMENTO
INTRODUZIONE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivazione</li> <li>• Suscitare interesse</li> <li>• Attivazione della conoscenza precedente con l'aiuto di mappe mentali diagrammi e associazioni visive</li> <li>• Spiegazione degli obiettivi (di apprendimento) della lezione</li> </ul>
STABILIZZAZIONE	<p>Stabilire la conoscenza e le abilità riguardanti la forma e il significato della lingua straniera/seconda (vocabolario, fonetica, grammatica, intonazione, cultura)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentazione del materiale (audio, testo, video)</li> <li>• <b>Sistematizzazione*</b></li> <li>• <b>Semantizzazione*</b></li> <li>• Spiegazione dell'insegnante</li> <li>• Pratica di (ri)produzione</li> <li>• Richiesta di chiarimenti</li> <li>• Risultati attuali</li> </ul>
CONSOLIDAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transfer (compiti comunicativi)</li> <li>• Riflessione</li> <li>• Riassunto</li> <li>• Spiegazione dei compiti per casa</li> </ul>

TTabella 5: tre fasi e attività corrispondenti secondo Ende et al. (2013: 103).

I seguenti esempi di una lezione illustreranno le fasi, le attività e gli obiettivi formativi.

FASE	ATTIVITÀ FORMATIVE E DI APPRENDIMENTO CON DESCRIZIONE	OBIETTIVI FORMATIVI	
<b>INTRODUZIONE</b>	<p><b>Attivazione della conoscenza precedente:</b> L'insegnante mostra l'immagine e scrive "Cosa si fa per restare in salute?" sulla lavagna. Gli apprendenti dovrebbero rispondere e l'insegnante scrive le risposte e le idee alla lavagna.</p>	<p>Gli apprendenti sono in grado di attivare il vocabolario riguardante la "salute" con l'aiuto dell'immagine e di condividere le proprie idee ed esperienze sull'argomento.</p>	
<b>STABILIZZAZIONE</b>	<p><b>Presentazione del materiale:</b> Gli apprendenti ricevono un testoso "Come migliorare il proprio sistema immunitario" e devono leggerlo una volta e comprendere l'argomento centrale.</p>	<p>Gli apprendenti sono in grado di attivare il vocabolario riguardante la "salute" con l'aiuto dell'immagine e di condividere le proprie idee ed esperienze sull'argomento.</p>	<p>In autunno e in inverno, i raffreddori sono comuni. Cosa puoi fare per evitarli? Copriti e indossa indumenti adatti per la pioggia e al freddo. Fai sport, fai una passeggiata o corri, poiché favorisce il tuo sistema immunitario e bevi bevande calde. Indossa scarpe comode e fai attenzione agli sbalzi di temperatura.</p>
	<p><b>Semantizzazione:</b> Gli apprendenti rileggono il testo e raccolgono i consigli sulla salute menzionati nel testo.</p>	<p>Gli apprendenti sono in grado di comprendere l'argomento centrale del testo.</p>	<p>1. Leggi di nuovo il testo e guarda quali consigli ti danno per evitare il raffreddore: a) Fai b) .....</p>
	<p><b>Sistematizzazione:</b> Gli apprendenti osservano i consigli sulla salute e confrontano la forma del verbo con una frase dichiarativa.</p>	<p>Gli apprendenti sono in grado di comprendere il vocabolario concernente i consigli sulla salute..</p>	<p>2. In che forma è il verbo? a) Tu indossi scarpe comode b) Indossa scarpe comode</p>
	<p><b>Pratica di riproduzione:</b> Gli apprendenti trovano altre forme imperative nel testo e le aggiungono a una tabella data contenente forme infinitive e imperative.</p>	<p>Gli apprendenti sono in grado di notare le diverse posizioni del verbo nelle frasi dichiarative e nelle frasi imperative.</p>	<p>3. Trova gli imperativi nel testo INDICATIVO            IMPERATIVO Fai .....Fai Indossi .....Indossa .....</p>
<b>CONSOLIDAMENTO</b>	<p><b>Transfer</b> Gli studenti (se possibile anche in coppia o in gruppo) scrivono a) un problema di salute e b) i consigli corrispondenti su schede separate, come: a) "Mi fa male la gola", "Bevi una bevanda calda". Poi le altre coppie/gruppi devono trovare le carte corrispondenti in classe.</p>	<p>Gli apprendenti sono in grado di riconoscere le imperative nel testo, così come le rispettive infinitive.</p>	<p>4. Pensa a problemi e a possibili soluzioni: - MI FA MALE LO STOMACO:     Bevi qualcosa di caldo e chima il dottore - MI FA MALE LA TESTA:     Dormi un po'     Abbassa la musica</p>

## Attività

5. Leggi i seguenti obiettivi formativi e decidi se descrivono conoscenza dichiarativa, abilità procedurali o opinioni personali.

- L'apprendente conosce le regole della capitalizzazione.
- L'apprendente è in grado di introdurre una persona della sua famiglia.
- L'apprendente è in grado di intonare correttamente le domande.
- L'apprendente è in grado di riflettere criticamente sul proprio apprendimento linguistico.
- L'apprendente sa dove cercare informazioni al fine di trovare un lavoro.
- L'apprendente è aperto a nuove idee provenienti da persone di culture diverse.

6. Scrivi gli obiettivi formativi di una lezione che vuoi pianificare:

In questa fase voglio che i miei apprendenti...

conoscano \_\_\_\_\_

siano in grado di \_\_\_\_\_

riflettano su \_\_\_\_\_

7. Leggi la descrizione.

Quali sono le attività formative e didattiche corrispondenti e in quali fasi dovrebbe o essere implementate?

DESCRIZIONE	ATTIVITÀ FORMATIVA E DIDATTICA	FASE
L'insegnante disegna una tabella alla lavagna composta da tre colonne: posizione delle parole 1, 2 e 3. Gli apprendenti inseriscono domande sì/no per osservare la posizione del verbo e il corretto ordine delle parole.		
Gli apprendenti sono familiarizzati alle regole della sintassi delle frasi principali. Essi ricevono delle carte con sopra scritta una parola. Dovrebbero costruire una frase corretta alzandosi nelle posizioni corrette.		
L'insegnante crea una mappa concettuale scrivendo "nel ristorante" al centro della lavagna. Gli apprendenti dovrebbero aggiungere vocaboli ed espressioni che vengono loro in mente per attivare la loro conoscenza precedente.		
Gli apprendenti simulano una situazione nello studio del dottore. Un apprendente fa il paziente che vuole un appuntamento, l'altro fa il segretario.		

## 4 | Osservazioni conclusive

In conclusione, vorremmo evidenziare i punti centrali che un insegnante che si rivolge a migranti e rifugiati dovrebbe tenere in mente. Essi tengono lezioni per bambini così come per adulti.

- Creare un'atmosfera di apprendimento positiva
- Posizionare l'apprendente al centro delle attività
- Incoraggiare l'apprendente a partecipare attivamente
- Implementare metodi vari, implementare modalità diverse
- Procedere ad un passo adeguato con step trasparenti
- Essere pazienti e sottolineare i successi dell'apprendimento
- Costruire ponti tra le lezioni e le esperienze di vita quotidiane



## CAPITOLO 5

# Analisi dei materiali didattici: risorse tic e altri materiali per la didattica a migranti



### 1. IL RAPPORTO TRA IL CONTESTO D'INSEGNAMENTO E LA SCELTA DEI MATERIALI DIDATTICI: IL PUNTO DI VISTA DEGLI OPERATOR

### 2. DEFINIZIONE DEI CRITERI D'ANALISI

### 3. TIPOLOGIE DI MATERIALI DIDATTICI

### 4. ANALISI E CASI DI STUDIO

#### 4.1. Libri di testo per migranti

##### 4.1.1. Manuali

##### 4.1.2. Altri materiali stampati

#### 4.2. Risorse TIC

##### 4.2.1. Corsi di lingua digitali per migranti

##### 4.2.2. Risorse online

#### 4.3. Risorse didattiche autoprodotte

# 1 | Rapporto tra il contesto d'insegnamento e la scelta dei materiali didattici: il punto di vista degli operatori

Come ampiamente dibattuto nei capitoli precedenti, il tema della conoscenza della lingua come strumento di integrazione è un argomento particolarmente rilevante all'interno del dibattito sull'immigrazione. A seguito dei contributi che hanno permesso di inquadrare la tematica dal punto di vista dei profili di apprendenti e docenti, questo capitolo si propone di trattare la materia dal punto di vista dei materiali cartacei e digitali impiegati in Europa nelle diverse sedi dell'insegnamento della lingua seconda.

Sebbene negli ultimi anni siano stati pubblicati diversi **manuali** apertamente rivolti a studenti e studentesse provenienti da un background migratorio e le proposte di svariate case editrici già attive nel settore della didattica si stiano aprendo a diverse tipologie di studenti target, limitarsi in questa sede all'analisi delle sole proposte editoriali risulterebbe un approccio all'argomento decisamente riduttivo. Per trattare esaurientemente il tema della scelta dei materiali didattici in un contesto complesso e multiforme come quello dell'insegnamento della lingua seconda ai migranti è necessario tener conto della disomogeneità di mezzi e obiettivi che caratterizza questo contesto, non dimenticando come tali risorse emergano in risposta alle necessità specifiche degli apprendenti di riferimento.

A differenza di altri contesti didattici più soggetti a metodologie e programmi uniformati, la didattica rivolta a studenti e studentesse migranti è affidata a organizzazioni spesso indipendenti tra di loro che operano su grande e piccola scala. Questo settore include in particolare associazioni del privato sociale, che si affiancano sia a canali più istituzionali sia a iniziative private di diversa natura. Una tale varietà di proposte e opportunità riflette la **varietà** e la **disomogeneità** degli apprendenti di riferimento, provenienti da diverse aree del mondo e con diverse esperienze di scolarizzazione alle spalle, spesso adulti e già competenti in alcune delle lingue dell'Unione (ma non necessariamente in quelle oggetto dell'insegnamento a loro riservato), spesso parlanti nativi di lingue tipologicamente molto distanti dalle lingue europee. In una tale combinazione di esperienze e potenziali ostacoli è spesso compito del docente adattare il corso di lingua alle difficoltà emergenti dei propri apprendenti, imparando ad adeguare la proposta didattica alle proprie classi (quando non ai singoli studenti) e a riconoscere quali siano le attività più adatte ai vari contesti, assicurandosi di tenere alta la motivazione e di fornire ai propri studenti risposte tangibili alla loro necessità di integrazione.





Per questa ragione, è proprio dalla figura dell'**operatore didattico** che abbiamo scelto di iniziare la nostra raccolta di dati. Attore principale della scelta e dell'utilizzo dei materiali, il docente non è soltanto una figura professionale che si occupa di servirsi in classe (o in qualsiasi altro luogo dedicato alla didattica) delle risorse messe a sua disposizione ma è spesso coinvolto nella scelta e nella valutazione di tali risorse, sino ad arrivare a modificarle o a produrne di originali.

Per noi, i docenti di seconda lingua possono essere preziosi alleati e destinatari selezionati: raccogliere e confrontare le loro esperienze ci permette di avere un feedback tangibile su che tipo di risorse sono in uso su tutto il territorio dell'Unione e su come vengano valutate dalle persone che le utilizzano tutti i giorni. Scrivere queste pagine pensando a loro può aiutarci a concentrarci sui più importanti fattori in gioco nella scelta del libro di testo o della risorsa TIC più adatta. Per questa ragione, nell'analizzare i materiali didattici più comuni e citati, abbiamo deciso di assumere il punto di vista dei docenti, cercando di evidenziare che tipo di aspettative possono essere impostate sulla base delle introduzioni dei libri e che tipo di esigenze ogni materiale didattico può soddisfare, con una particolare attenzione allo sforzo richiesto a docenti e operatori per promuovere un uso proficuo di ciascuno di essi.



## 2 | Definizione dei criteri di analisi

Analizzare e confrontare i materiali didattici può essere un compito impegnativo, soprattutto quando sono di natura diversa e possono essere utilizzati per vari scopi, con o senza la mediazione dell'insegnante. Sebbene nel tempo siano stati sviluppati diversi standard per valutare i libri di testo cartacei, un criterio convalidato per discutere i materiali TIC e le attività di natura meno tradizionale è ancora difficile da determinare, soprattutto quando è necessario tenere conto di aspetti emergenti legati al livello di alfabetizzazione digitale degli studenti o alla disponibilità e alla qualità dei dispositivi richiesti, insieme a ogni altro tipo di esigenza specifica connessa alla novità e all'imprevedibilità di tali risorse.

Per quanto riguarda i metodi di analisi dei libri di testo e dei corsi di lingua a stampa, sono stati proposti diversi modelli di valutazione e di confronto in differenti contributi. Mentre i criteri utilizzati da Borghetti nel suo *Otto criteri per analizzare la dimensione (inter)culturale dei manuali di lingua: il caso dell'italiano L2/LS* sono principalmente volti a valutarne l'approccio interculturale e comprendono una serie di riflessioni sulla rappresentazione dei vari gruppi culturali associati ai parlanti della lingua target, Diego Cortés Velásquez, Serena Faone ed Elena Nuzzo in *Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue strumenti per una glottodidattica applicata all'interno di Italiano linguaDue* si propongono di valutare i manuali sulla base di una serie di criteri riconducibili a cinque macro-categorie dedicate rispettivamente a: 1) studenti target e struttura del libro di testo, 2) organizzazione del volume, 3) caratteristiche degli input, 4) aspetto grafico e 5) riferimenti teorici e culturali. Questo tipo di analisi permette agli autori di inquadrare alcuni aspetti fondamentali spesso citati da docenti e operatori specializzati come determinanti nella scelta dei materiali da utilizzare.



### STUDENTI TARGET E STRUTTURA DEL LIBRO DI TESTO

- Informazioni generali sul volume
- Profilo degli studenti target (incluso età, lingua madre, contesto di apprendimento)

### ORGANIZZAZIONE DEL VOLUME

- Volume come parte di una serie o come testo unico
- Informazioni riguardo la divisione interna del volume e all'eventuale
- Informazioni sulla struttura delle unità
- Sequenza delle attività
- Spazio dedicato alla grammatica

### CARATTERISTICHE DEGLI INPUT

- Variazione sociolinguistica
- Verosimiglianza
- Consegne didattiche

### ASPETTO GRAFICO

- Gradevolezza e adeguatezza
- Funzione delle illustrazioni
- Densità della pagina

### RIFERIMENTI TEORICI E CULTURALI

- Riferimenti ai metodi didattici in uso
- Rappresentazione culturale e presenza di stereotipi

## Attività

1. Scegli un libro di testo per la didattica della lingua seconda. Consulta l'indice e prova ad analizzare il volume secondo i parametri illustrati.

È rivolto a un tipo specifico di studenti?

Come è organizzato?

La lingua target è presentata in modo credibile?

Come sono rappresentati gli aspetti culturali?

### 3 | Tipologie di materiali didattici

Il confronto tra le esperienze di prima mano descritte dagli operatori locali e gli abbondanti report pubblicati da diverse istituzioni negli ultimi anni ci permette di tracciare uno scenario abbastanza chiaro.

Alcuni tratti comuni nelle esperienze dei docenti si ritrovano in una diffusa tendenza a rifiutare un approccio unico e a mettere in evidenza come la scelta dei materiali sia spesso determinata da ragioni pragmatiche. La mancanza di omogeneità e la diversità degli studenti è sempre il punto di partenza per ogni dichiarazione connessa alla scelta dei materiali didattici. Questa diversità riflette un forte bisogno di trovare risorse flessibili che possano essere combinate. Tuttavia, alcune delle principali osservazioni possono essere raggruppate in alcune tematiche chiave, dal momento che la loro diffusa incidenza permette di considerare aspetti particolarmente rilevanti.

Tra queste, il primo punto cruciale è la volontà di garantire materiale gratuito agli studenti per evitare di chiedere un contributo personale a persone che spesso versano in difficoltà economiche. Tale esigenza può essere soddisfatta mediante il prestito o la fornitura gratuita di libri e altri materiali (se l'associazione ne possiede un numero sufficiente di copie o se può acquistarle) oppure mediante l'utilizzo di fotocopie e di materiale autoprodotta. Mentre il primo caso tende a portare all'uso continuo di un solo testo nel tempo, il secondo approccio apre a diverse possibilità e favorisce un ampio uso di materiali misti appartenenti a risorse diverse. Entrambe le pratiche presentano vantaggi e limiti, come vedremo nei prossimi paragrafi, ma è fondamentale non trascurare il motivo pragmatico da cui traggono origine.

Un altro tema importante è quello legato alla possibilità di avere accesso **alle risorse digitali** e al livello di **alfabetizzazione digitale** richiesto agli insegnanti e agli studenti. Capire se una risorsa può essere un supporto o un ostacolo all'apprendimento necessita di una scrupolosa valutazione delle sue prestazioni, anche nel caso fosse gestita da operatori non formati o non completamente attrezzati. Per questo motivo, i materiali digitali subiscono spesso sorti opposte: in alcuni casi non vengono neanche contemplati, in altri sono accettati acriticamente e con entusiasmo come un'innovazione da abbracciare a ogni costo e in ogni contesto. Lo stesso si può dire di molte altre proposte tra cui le attività all'aria aperta o i giochi didattici, spesso implementate come mero strumento per aumentare la motivazione degli studenti ma senza l'attenzione e le competenze per sfruttarne a pieno le potenzialità. Mentre incoraggiare queste pratiche può essere un modo incisivo per portare innovazione e implementare metodi che si sono dimostrati efficaci, è importante tenere presente come i materiali legati a questo tipo di didattica siano spesso in una



fase iniziale di sviluppo e non siano diffusi in modo omogeneo all'interno degli stessi centri di istituzione.

Oltre a tutti questi materiali pensati per essere utilizzati con la mediazione del docente, c'è la porzione più piccola ma non irrilevante di risorse concepite per essere utilizzate dagli studenti individualmente. Questi materiali includono app per l'apprendimento delle lingue, esercizi da fare a casa, servizi di *streaming* e molto altro.



## Attività

2. Scegli sino a tre tag per descrivere i requisiti essenziali che cercheresti in una buona risorsa didattica per ciascuno dei seguenti scenari.

GRATUITO

ECONOMICO

CON MOLTE IMMAGINI

MULTILIVELLO

DA USARE SU SMARTPHONE

SEMPLICE DA USARE DA SOLI

UTILIZZABILE OFFLINE

FOCALIZZATO SUL LESSICO

FOCALIZZATO SU UN TOPIC SPECIFICO

FOCALIZZATO SUL LINGUAGGIO PARLATO

FOCALIZZATO SULLA CULTURA

SCENARI:

1. Corso ad accesso libero organizzato dalla biblioteca di quartiere: incontri settimanali organizzati da un'istituzione locale per promuovere la socializzazione e l'apprendimento linguistico tramite libere conversazioni e sessioni di domande/risposte con volontari madrelingua.

---

2. Programma di doposcuola: due lezioni da un'ora alla settimana, garantite da una scuola primaria per i suoi studenti non madrelingua

---

3. Corso di lingua organizzato da un centro di prima accoglienza: tre lezioni a settimana rivolte a rifugiati appena arrivati nel paese ospitante.

---

4. Training linguistici in corsi professionalizzanti: corsi mensili organizzati da un'istituzione locale con lo scopo di insegnare termini tecnici necessari a una specifica professione.

## 4 | Analisi e casi di studio

Per presentare al meglio l'ampia varietà di materiali appena introdotti, nei prossimi paragrafi verranno proposti alcuni esempi, partendo dalla tipologia più tradizionale e accertata (i normali libri di testo a stampa) per proseguire con altre risorse cartacee come i libri di attività o i mock test e terminando con una panoramica delle risorse più innovative, includendo i materiali TIC e alcuni esempi di attività autoprodotte.

### 4.1. Libri di testo per migranti

#### 4.1.1. Manuali

Il numero dei **libri di testo** per la didattica dell'italiano L2 disponibili per l'acquisto e l'adozione attualmente in commercio in Italia è decisamente elevato, con diverse proposte presentate dalle principali case editrici del settore. Tra queste, un numero più esiguo ma comunque non trascurabile di testi esplicita di avere come target apprendenti provenienti da un background migratorio. La distinzione tra i libri esplicitamente rivolti a migranti e libri presentati come rivolti a generici apprendenti "stranieri" non pare essere particolarmente rilevante nella scelta dei manuali da adottare, dal momento che tra i manuali più usati nel contesto di riferimento appaiono sia manuali apparentemente generici sia manuali specificatamente per migranti. Tuttavia, spiccano come particolarmente apprezzati alcuni manuali progettati da enti e associazioni operanti nel settore dell'accoglienza come i volumi della serie *Ataya*, progettati della Cooperativa Ruah per l'editore Sestante e il manuale prodotto dai fonDatiri delle scuole di italiano Penny Wirton, *Italiani anche noi*, edito da Erickson. Altri tra i titoli più citati dai docenti sono senza dubbio i libri della serie Facile Facile di Nina Edizioni, i manuali *Piano Piano* di Guerini e Associati e i manuali della serie *Italiano di base* di Alma Edizioni.

Prima di entrare nel merito di alcuni dei parametri di comparazione sopra citati e delle risposte dei manuali presi in esame a quelle che sono le problematiche più frequenti nel contesto di riferimento, è opportuno fare una breve panoramica delle premesse con cui tali manuali si affacciano sul mercato, mettendo a confronto presentazioni e introduzioni direttamente dalle voci degli autori e degli editori di alcuni dei titoli più rappresentativi nel portare avanti specifiche agende didattiche.

*Italiano di Base* si presenta come "un corso di lingua italiana finalizzato ad accompagnare studenti migranti nel processo di integrazione linguistico-culturale previsto dalla normativa vigente. Si rivolge a studenti che presentano in ingresso un livello preA1 o A1 e che intendono raggiungere i livelli A1 o A2, descritti dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER)*".



In questo caso, il target migranti è quindi esplicitato e l'intenzione di favorire l'integrazione è resa palese sin dalla presentazione del volume. Una vocazione così specifica consente agli autori del manuale di provare a rispondere al problema della necessità di usare la lingua come strumento indipendentemente dal livello linguistico posseduto; come riportato nello specimen del prodotto editoriale, infatti, "proprio dall'esperienza quotidiana in classe è emersa l'esigenza di impostare il corso su una struttura binaria, in cui medesimi temi sono presentati parallelamente su due livelli, preA1/A1 (per principianti assoluti) e A1/A2 (per studenti di livello elementare). Questo permette di rispondere più incisivamente a problematiche ricorrenti nelle classi di migranti adulti".

Tale struttura binaria consisterebbe nell'assicurare che alcuni temi chiave del processo integrativo (come ad esempio quello legato alla salute e all'accesso ai servizi sanitari) non siano riservati ai corsi per livelli più avanzati come spesso accade a causa delle strutture linguistiche complesse che portano a introdurre ma vengano invece presentati, quantomeno a livello lessicale, già dai primissimi moduli per essere poi approfonditi in un secondo momento.

## 6 PARLA

Intervista un compagno: puoi usare queste domande.

Che lavoro fai in Italia?

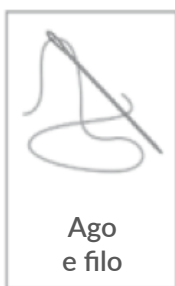
Quali sono le tue esperienze di lavoro?

Cerchi lavoro?

Qual è il tuo lavoro ideale?

## 7 SCRIVI

Scrivi il nome di questi strumenti accanto al lavoro giusto, come nell'esempio.



a. Insegnante: lavagna e pennarello

b. Parrucchiere: \_\_\_\_\_

c. Casalinga: \_\_\_\_\_

d. Impiegato: \_\_\_\_\_

e. Cuoco: \_\_\_\_\_

f. Sarto: \_\_\_\_\_

Esempio di attività da *Italiano di Base. Corso per studenti migranti. Livello preA1/A2*



Concepito sul campo, il manuale *Italiani anche noi* delle scuole Penny Wirton include materiali didattici progettati durante i numerosi anni di esperienza dei fonDatiri. Particolarmente esplicita nel presentare ideali di inclusività e integrazione scevri da sovrastrutture legate alla valutazione, l'introduzione del manuale evidenzia la necessità di prendere le distanze da approcci burocratici e istituzionalizzati e di progettare il percorso didattico con particolare attenzione alle esigenze degli apprendenti più in difficoltà. Nell'introduzione al volume, gli autori descrivono il libro di testo come "un'esperienza concreta, non teorica, maturata nel rapporto diretto con gli studenti[...], predisponendo un corso completo di apprendimento linguistico in venticinque lezioni, anticipate dalla fondamentale Anticamera, destinata a chi per la prima volta si avvicina alla scrittura, i cosiddetti analfabeti nella lingua madre, giovani e adulti che non hanno mai tenuto una penna in mano".



#### ESERCIZIO PER ABITUARE LA MANO AL CURSUS DELLA SCRITTURA, DA SINISTRA A DESTRA.

PASSA CON UN PENNARELLO O UNA MATITA SOPRA I SEGNI, ANCHE PIÙ DI UNA VOLTA:



Esempio di attività da *Italiani anche noi*

#### + Per saperne di più

##### LE SCUOLE PENNY WIRTON

La prima Penny Wirton School nasce come doposcuola per giovani immigrati a Roma, fondata nel 2008 da Edoardo Affinati, insegnante e scrittore italiano da lungo tempo legato al mondo educativo, e dalla moglie Anna Luce Lenzi - studiosa di lettere che si è occupata dell'opera di Silvio d'Arzo, autore di *Penny Wirton* e sua madre, da cui la scuola prende il nome. Negli anni successivi alla sua fondazione, la scuola cambia sede e inizia ad ampliare la propria rete, creando e promuovendo un metodo che si basi sulle esigenze degli studenti. Inoltre, è stata fondata un'associazione per tutti coloro che volessero contribuire come volontari. Da quel momento, molti altri collaboratori hanno iniziato a seguire gli stessi principi e a creare nuove scuole sino ad arrivare alla situazione odierna, in cui la *Penny Wirton Schools Association* conta quaranta scuole sparse per l'Italia e la Svizzera.

Sebbene ogni insegnante della scuola sia un volontario, gli standard comuni sono definiti dai valori fondamentali dell'associazione, illustrati nel loro sito ufficiale (<http://www.scuolapennywirton.it/>). Questi valori vengono insegnati a tutti i volontari attraverso corsi di formazione e affiancamento

per le prime lezioni. Gli insegnanti sono muniti di attestato di frequenza e possono accedere gratuitamente a tutto il materiale della scuola.

Alcune delle pratiche di insegnamento più importanti includono la volontà di creare uno spazio di apprendimento libero dai voti e senza l'approccio giudicante che classifica gli studenti sulla base delle loro prestazioni. Un altro elemento importante è il rapporto studente-insegnante: si prediligono la formazione di piccoli o le lezioni individuali rispetto ai grandi gruppi e alle classi affollate.

L'attenzione rivolta agli studenti non scolarizzati in lingua madre è centrale anche nelle premesse del volume *Ataya Prima* che viene presentato come un manuale “pensato per migranti giovani o adulti analfabeti (pre-Alfa, Alfa-A1), neo-arrivati in Italia, che stanno vivendo un percorso di integrazione all'interno di progetti di accoglienza o in autonomia.” *Ataya Prima* affronta l'annoso problema delle classi ad abilità differenziate proponendo un “manuale multilivello, che offre esercizi di diversi gradi di difficoltà, per permettere ai singoli studenti di lavorare secondo i propri tempi e all'insegnante di lavorare con il gruppo classe rispettando le esigenze di ognuno.” Altro tema centrale che emerge dal paragrafo introduttivo del libro è il ruolo riservato alla narrazione di sé: oltre a uno strumento per risolvere problemi tangibili, la lingua del paese d'arrivo è anche un mezzo per riappropriarsi della propria identità attraverso il racconto di esperienze e tradizioni. Per questa ragione, il manuale avanza alcune proposte di attività dedicate allo scambio e al confronto orizzontale tra studenti e compagni e studenti e docenti.

**E NEL TUO PAESE?**

Conoscete altre parole per presentarsi quando non ci si conosce o per salutare? Quali gesti si possono fare per salutare? Saluta i tuoi compagni e mostra i gesti che si usano nel tuo paese.



Esempio di attività da *Ataya Prima*

Più generico nell'introduzione, *Facile Facile* “nasce per rispondere all'esigenza, riscontrata ‘sul campo’ di fornire una guida [...]per coloro che hanno difficoltà ad entrare in un processo di apprendimento rapido della nostra lingua. I destinatari di *Facile Facile* AO sono corsisti, arrivati nel nostro paese da pochi giorni senza alcun contatto preliminare con la lingua italiana, con una scarsa padronanza del nostro alfabeto, provenienti da culture linguistiche ideogrammatiche, senza una buona conoscenza di lingue occidentali”. Nonostante il target apparentemente più ampio rispetto a quello dei testi già citati, gli autori del manuale affrontano in apertura il tema dell'accessibilità economica del libro, definendo il prezzo contenuto vero e proprio elemento costitutivo del progetto e centrando uno dei temi più cari a molti operatori del settore dell'accoglienza.

LUI LEI HA	لديه لديها	他有 她有	IL ELLE A	HE SHE HAS	ELE ELA TEN	У НЕГО ЕСТЬ У НЕЕ ЕСТЬ	ÉL ELLA TIENE
ITALIA	PAESI ARABI	CINA	FRANCIA	INGHILTERRA	PORTOGALLO	RUSSIA	SPAGNA

Esempio di attività da *Facile Facile*

Ancora diverso è l'approccio scelto dagli autori del sussidiario Piano Piano di Guerrini Studio. Anche in questo caso, si tratta di un manuale concepito specificatamente per il target degli studenti migranti ma l'approccio alle esigenze degli apprendenti passa per una stretta collaborazione tra autori e docente, a cui il manuale è direttamente rivolto: "Nel difficile percorso l'insegnante e lo studente sono impiegati in egual misura. Piano Piano è un quaderno di lavoro dedicato a entrambi", dichiarano gli autori nell'introduzione, "sono infatti presenti in ogni pagina attività per lo studente e proposte operative per l'insegnante; queste ultime hanno valore esclusivamente indicativo [...]".

## UNITÀ 1

L'insegnante chiede: "Dove abiti?" e aiuta gli studenti a formulare la risposta.

Quindi scrive la domanda alla lavagna, scrive a ognuno l'indirizzo, gli studenti copiano sul quaderno.

Infine l'insegnante legge e spiega la scheda.



Esempio di attività de *Piano Piano*

Terminata la panoramica delle introduzioni, un'altra importante distinzione da analizzare è la scelta degli argomenti da includere nel corso principale. Mentre alcuni temi chiave sono quasi sempre presenti (saluti e alfabeto, famiglia, lavoro, sanità), altri tendono a cambiare a seconda di diversi criteri. Poiché la motivazione degli studenti target tende a variare in base alla loro percezione di utilità, alcuni temi come il lavoro e la sanità vengono spesso inseriti sin dalle prime fasi e poi reiterati in diverse occasioni per garantire una pratica costante.

Le regole grammaticali sono generalmente introdotte in abbinamento ad argomenti che ne favoriscano l'introduzione ma vi sono alcuni casi di anticipazione di temi secondo necessità urgenti (come già accennato nell'introduzione di Italiano di Base) o per esplicita scelta di priorità. In generale, nella maggior parte dei libri di testo a stampa (soprattutto in quelli preferiti dalla grande maggioranza degli insegnanti) la necessità di fornire un lessico ampio e utile che possa essere facilmente utilizzato nella vita di tutti i giorni supera l'intento di presentare regole grammaticali.

Per questo motivo, poco spazio è generalmente dedicato alle regole e alla spiegazione teorica, mentre gli esercizi e gli esempi sono trattati in modo estensivo. Per coloro che sanno scrivere e leggere facilmente nella propria lingua madre e hanno un livello di istruzione più elevato, una grammatica completa a volte può essere un vantaggio in più, ma normalmente è considerata come una risorsa supplementare e non come qualcosa di veramente necessario.

A differenza della maggior parte degli altri libri di testo che tendono a concentrarsi su lessico e situazioni di vita reale progettando ogni capitolo a partire da un argomento specifico, *Italiani anche noi* assembla le sue lezioni in modo più tradizionale, partendo da regole e parti del discorso. Ogni capitolo introduce nuove regole grammaticali ed esercizi pensati per mettere in pratica queste nuove acquisizioni, senza sezioni dedicate esclusivamente a un singolo argomento di vita reale.

	<i>Italiano di Base</i>	<i>Italiano anche noi</i>	<i>Ataya</i>	<i>Facile Facile A0+A1</i>	<i>Piano Piano</i>
ALFABETO	✓	☺	✓	✓	✓
PRESENTATI	✓	☺	✓	✓	✓
FAMIGLIA	✓	☺	✓	✓	✓
LAVORO	✓	☺	✓	✓	✓
FARE ACQUISTI	✓	☺	✗	✓	✓
DAL DOTTORE	✓	☺	✓	✗	☺
CITTÀ & SERVIZI	✓	☺	✓	✗	✓
CASA & AFFITTO	✓	☺	✓	✓	✓
VIAGGIARE	✗	☺	✓	✓	✓

Tabella 1. Tabella comparativa delle unità e dei temi in diversi libri di testo.

Infine, il **fattore visivo** e la presenza di colori sono caratteristiche generalmente importanti quando si tratta di valutare l'usabilità delle risorse didattiche cartacee per studenti con bassi livelli di alfabetizzazione in lingua madre. Un ampio uso di icone e immagini può essere fondamentale non solo per definire chiaramente il significato di una nuova parola, ma anche per evitare pagine piene di testo che possono essere difficili da avvicinare e scoraggiare gli studenti che non sono abituati a scrivere o a leggere. Per questo motivo, gli insegnanti spesso prediligono l'utilizzo di libri con una grande presenza di immagini e foto, preferibilmente a colori.

## Attività

3. Scegli un unico tema tra quelli elencati nella tabella comparativa e cerca diversi libri di testo per la didattica della lingua seconda in cui quel tema viene trattato. Prova a compararli.

Quale libro di testo presenta il tema nel modo più completo?

Quale libro di testo garantisce una più ampia selezione di lessico?

Quale libro di testo presenta il tema nel modo più introduttivo?

#### 4.1.2. Altri materiali stampati

Come già accennato, l'implementazione di una metodologia mista basata sulla combinazione di più manuali e risorse ottenute da fonti diverse è particolarmente frequente nelle classi di italiano come lingua seconda per studenti immigrati. Nei numerosi casi in cui l'acquisto di un solo manuale risulta troppo oneroso per studenti o associazioni, una delle pratiche più frequenti è quella di scegliere in fase di progettazione didattica quali unità trattare a livello tematico e poi selezionare alcune pagine da manuali diversi per creare dispense adatte alla classe. Questa pratica, oltre a ridurre i costi, consente agli insegnanti di soddisfare le esigenze specifiche delle loro classi e, sebbene richieda più tempo rispetto all'utilizzo del singolo libro di testo, è comunque più veloce di quanto sarebbe l'autoproduzione completa, ponendosi a metà tra i due approcci. Questa tendenza abbastanza comune nei contesti didattici legati all'ospitalità straordinaria, porta alla realizzazione di grandi quantità di stampe che, data la natura improvvisata dei prodotti e la mancanza di una fonte originale, rendono difficile una raccolta di dati completa. Le copie prodotte sono, infatti, un compendio di attività proposte in lezioni diverse, spesso con materiali differenziati o approfondimenti personalizzati per studenti di diversi livelli, e portano a dare origine a materiali disomogenei, anche all'interno di classi caratterizzate da frequenza costante.

Di natura completamente diversa ma comunque riconducibili a materiali didattici analogici sono quei volumi complementari pensati non per l'uso diretto da parte degli studenti ma per gli insegnanti. In questa categoria rientrano diverse risorse prodotte per proporre al docente attività o approfondimenti specifici da integrare nell'unità didattica regolare attraverso lezioni dedicate o momenti della lezione riservati a vari tipi di esercizi. In particolare, Alma Edizioni propone alcuni titoli che hanno avuto un discreto successo tra i docenti grazie alla praticità con cui le risorse sono raggruppate in base al tipo di attività. Tra i volumi più apprezzati nel catalogo della casa editrice, si ricordano *Ricette per parlare e Andiamo fuori*.

*Ricette per parlare* è un libro di testo che raccoglie attività didattiche ludiche dalle difficoltà differenti, proponendo giochi che vanno dal livello A1 al livello C1. Secondo gli autori, il libro si propone di proporre attività che aiutino a consolidare oralmente aspetti grammaticali, comunicativi e lessicali in modo da consentire all'insegnante di disporre di materiale già pronto che può essere semplicemente fotocopiato e utilizzato in classe. Ogni attività è presentata proceduralmente, sotto forma di una ricetta in cui sono indicati gli elementi grammaticali e comunicativi coinvolti, il livello richiesto agli studenti, il lessico di riferimento e la durata prevista dell'attività. Seguono una descrizione dettagliata dello svolgimento dell'attività e una selezione di materiali stampabili da utilizzare in classe. Il volume contiene quarantanove proposte diverse, pensate per coppie di studenti o gruppi più numerosi.





## 15 Che cosa dici?

<b>Comunicazione</b>	praticare l'uso di espressioni di routine
<b>Lessico</b>	vita quotidiana
<b>Livello</b>	A2
<b>Tipologia</b>	ricetta per gli amici
<b>Durata</b>	20 minuti o più
<b>Materiale</b>	per ogni gruppo le schede quiz A e B e la tabella per il punteggio
<b>Svolgimento</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) dividere la classe in gruppi di quattro persone e in ogni gruppo formare due coppie (A e B). Distribuire alla coppia A la scheda quiz A, alla coppia B la scheda quiz B e a ogni gruppo una tabella-punteggio.</li> <li>2) Poiché le situazioni previste dalle schede sono molte, l'insegnante decide quanto tempo dedicare a questa attività e lo scrive alla lavagna. Nel tempo prestabilito, gli studenti dovranno rispondere al maggior numero di domande possibile.</li> </ol>

Esempio di attività *Ricette per parlare*

Simile nelle intenzioni, *Andiamo Fuori* presenta un'altra carrellata di attività, questa volta caratterizzate dalla necessità di essere svolte all'aperto o in luoghi diversi rispetto alla normale aula. Il principio di fondo del libro è lo stesso di *Ricette per parlare*: le proposte, questa volta concepite per i livelli A1/A2, sono precedute da una tabella riassuntiva che evidenzia i target ideali dell'attività, l'obiettivo, il vocabolario di riferimento e l'argomento grammaticale approfondito. Seguono poi alcuni dettagli sulla durata dell'esercizio, sui materiali necessari, sul numero di studenti suggerito e, soprattutto, sul luogo in cui si prevede di svolgere l'attività. L'idea di far svolgere parte della lezione all'aperto sembra particolarmente adatta all'insegnamento a migranti, consentendo loro di imparare la lingua e il vocabolario nei luoghi della loro quotidianità. Per questa ragione, molti percorsi didattici prevedono attività da svolgersi in luoghi come la piazza del paese, il mercato o la stazione ferroviaria.

### 4.2. Risorse TIC

Sebbene i materiali fisici siano ancora prevalenti, negli ultimi anni si è assistito a un lento ma progressivo aumento della diffusione delle risorse didattiche digitali, progettate sia come supporto per l'insegnamento in classe sia come strumenti a sé stanti per l'apprendimento individuale. Tuttavia, soprattutto in un settore delicato come quello dell'insegnamento ai migranti, l'implementazione di queste risorse appare ancora in una fase iniziale, spesso ostacolata dalla mancanza di strumenti e materiali che permettano a tutti gli studenti di accedervi. Non si può pretendere che tutti gli apprendenti dispongano di un computer o che tutte le istituzioni possano fornirgliene uno. Inoltre, avere un computer a disposizione non implica la capacità dei singoli di utilizzarlo con profitto, poiché non tutti gli apprendenti target possono essere considerati in possesso di un livello adeguato di alfabetizzazione digitale.



Non è un caso che, per un target come quello dei migranti, i corsi di lingua digitale di maggior successo siano stati sviluppati sotto forma di **applicazioni** per smartphone. Tuttavia, anche il corso di lingua sotto forma di app comporta una serie di problemi di accessibilità e usabilità che ne ostacolano la diffusione capillare: in primo luogo, non tutti gli studenti dispongono di uno smartphone direttamente connesso all'app store del paese di arrivo o con spazio di archiviazione sufficiente a consentire il download di una nuova app. Inoltre, lo studio individuale è spesso visto con diffidenza o trascurato.

#### 4.2.1. Corsi di lingua digitali per migranti

Come accennato in precedenza, la maggior parte delle **risorse TIC** per l'insegnamento delle lingue agli immigrati sono concepite come app, poiché è più facile presumere che molti degli studenti target possano avere accesso a uno smartphone piuttosto che a un tablet o un computer. Per questo motivo, abbiamo deciso di analizzare alcune delle app più scaricate e discusse, cercando di distinguere tra quelle utilizzate e preferite dai docenti e quelle scelte naturalmente dagli studenti quando hanno bisogno di una facile soluzione a un problema emergente.

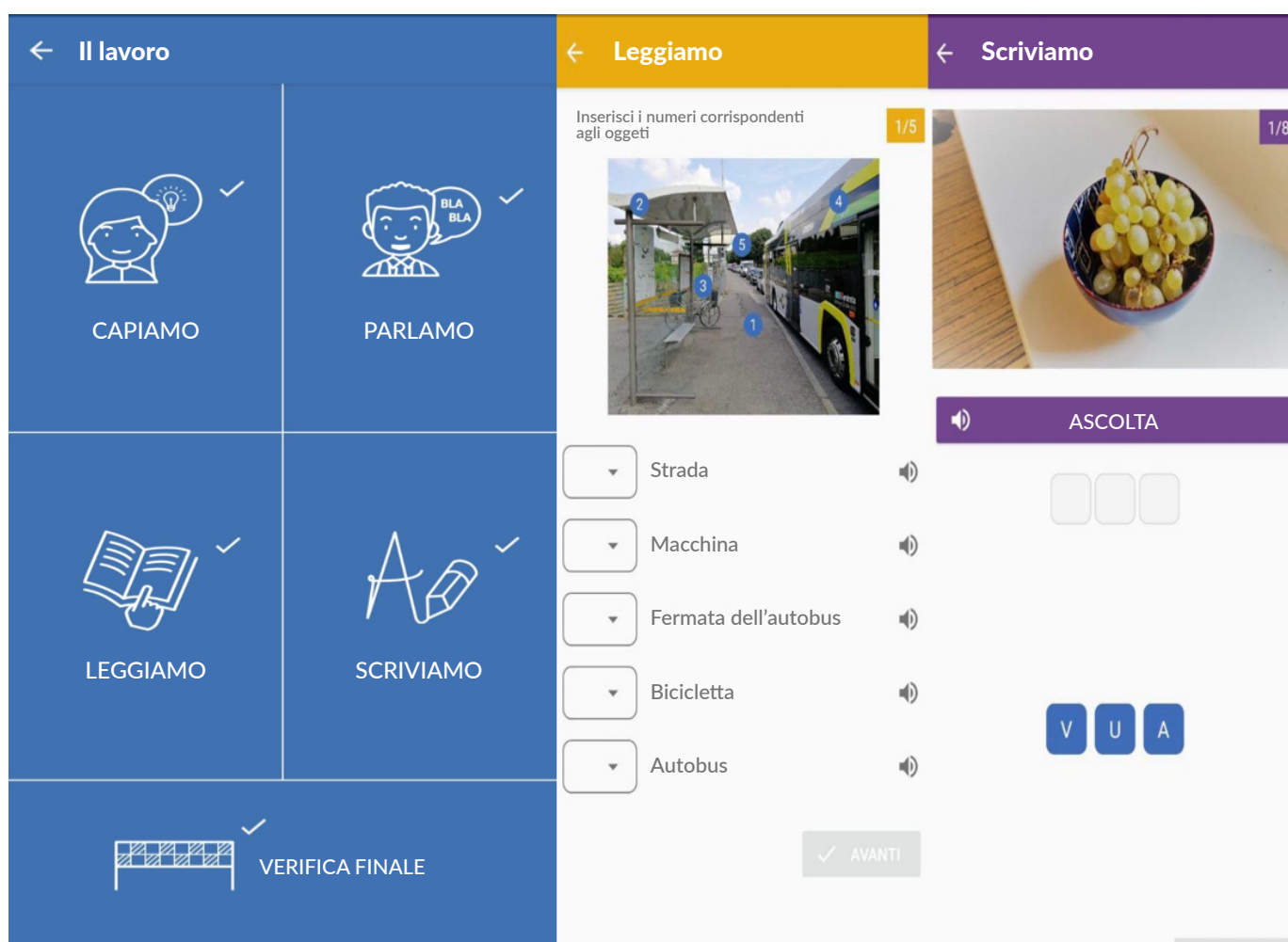
Tra le altre, una delle risorse più citate dagli insegnanti di lingua seconda a migranti e rifugiati è **Ataya App**. Creata dalla Cooperativa Ruah (lo stesso gruppo dietro l'omonimo libro di testo) nel 2018, l'app è disponibile per il download gratuito nel Google Play Store e ha raggiunto più di 5000 download dal suo momento di lancio. Presentata come estensione del libro di testo, Ataya App "si rivolge a quei migranti che per motivi psicologici, geografici o organizzativi, non riescono sempre ad essere presenti ai corsi di italiano L2 ed è anche materiale didattico aggiuntivo di approfondimento per chi frequenta la scuola".



Screenshot dall'applicazione Ataya.



L'app fornisce quattordici unità ed è completamente sviluppata e presentata in italiano, senza l'uso di alcun linguaggio veicolare ma corredata da immagini, colori e icone per facilitare la comprensione. Ogni unità ha una struttura standard ed è divisa in quattro parti (più un test finale). Ogni parte è dedicata a una delle quattro abilità linguistiche e prevede una serie di esercizi guidati. Non c'è un'introduzione teorica, né una parte prettamente introduttiva. Ogni esercizio fornisce un feedback immediato e viene considerato completato una volta che ogni risposta inserita è corretta. Nel caso di istruzioni scritte, è sempre possibile premere un pulsante per far sì che il testo sia riprodotto oralmente, quindi saper leggere non è un prerequisito per iniziare a utilizzare la risorsa. Anche se sono organizzate con un ordine logico, è sempre possibile accedere a qualsiasi unità senza aver completato le precedenti, pratica possibile ma non ideale dal momento che la difficoltà di alcuni esercizi tende ad aumentare con il progredire delle unità didattiche. Per esempio, mentre nelle prime unità gli esercizi di scrittura sono guidati (ogni parola da digitare è corredata da un'indicazione grafica del numero di lettere da utilizzare o quelle lettere sono fornite in ordine casuale e vanno semplicemente riordinate), le unità più avanzate contengono esercizi di scrittura in cui gli studenti devono riempire gli spazi vuoti utilizzando la tastiera del proprio telefono, senza alcun riferimento di supporto.



Screenshot dall'applicazione Ataya.

Persino all'interno di una singola unità, non esiste alcun ordine prestabilito e l'utente è libero di navigare in qualsiasi sezione come preferisce. Una volta aperta una singola sezione (*comprendere, parlare, leggere, scrivere*), la successione degli esercizi è prestabilita e quella parte di attività viene considerata conclusa solo una volta che sono stati tutti risolti correttamente. Quando tutte le sezioni dell'unità sono state completate, viene sbloccata una nuova sezione conclusiva, che contiene un test finale in cui tutte le abilità vengono testate contemporaneamente.

Ataya App può essere utilizzata come risorsa da usare in classe con il supporto dell'insegnante ma può anche essere avvicinata dagli studenti da soli per rivedere argomenti già studiati o anche per provare ad avvicinarne di nuovi. Un'altra app esplicitamente rivolta agli studenti migranti è **7LING**. Finanziata con il sostegno della Commissione Europea, questa app nasce come uno sforzo congiunto di diverse università europee ed egiziane ed è stata sviluppata nell'ambito di XCELING (*Towards Excellence in Applied Linguistics. Innovative Second Language Education in Egypt/XCELING*), un programma europeo del progetto Erasmus+, parte del programma KA2 *Cooperazione per l'innovazione e lo scambio di buone pratiche - per uno sviluppo delle capacità nel campo dell'istruzione superiore*. 7LING è stata rilasciata sia per iOS sia per Android e può essere utilizzata senza registrazione. È concepita come uno strumento multilingue: la stessa struttura e lo stesso metodo vengono applicati a sei diverse lingue target: tedesco, inglese, spagnolo, francese, italiano e portoghese.

Mentre *Ataya App* fornisce solo esercizi e attività interattive, *7LING* include diverse sezioni in cui vengono presentati argomenti e risorse dedicate all'introduzione della grammatica. A seconda della lingua target, è possibile trovare una sezione di riferimento per le regole grammaticali e persino sfogliare curiosità e contenuti di diversa natura su pratiche culturali o informazioni utili alla vita quotidiana.

Essendo stata sviluppata da università europee ed egiziane con un gruppo specifico di immigrati in mente, un particolare riguardo è stato riservato agli studenti che hanno l'arabo come lingua madre. Nonostante non ci siano altri strumenti per navigare l'app oltre al testo scritto nella lingua target e alcune icone, *7LING* fornisce una traduzione araba di alcune parti dei suoi contenuti. Questa agevolazione è garantita soprattutto nel glossario e nella sezione "informazioni rilevanti" all'interno di ogni unità.

Per questi motivi, *7LING* può essere proficuamente utilizzata dagli studenti individualmente, non solo come strumento di apprendimento ma anche come supporto immediato per la vita di tutti i giorni o come rapido riferimento per eventuali dubbi emergenti. Tuttavia, poiché l'app è composta principalmente da testo scritto, può essere difficile da usare per gli studenti che non riescono a (o trovano particolarmente difficile) leggere nella lingua di destinazione (o nella loro lingua madre).



Screenshot dall'applicazione 7Ling



### COME USARE 7LING: UNA PANORAMICA

Dopo aver scaricato l'app dal Play Store o dallo Store di iOS, è possibile aprirla e scegliere una lingua target cliccando sulla sezione corrispondente (è indicata con il nome della lingua e la bandiera dei paesi corrispondenti). Dopo un paio di secondi necessari a scaricare tutti i materiali, la nuova homepage compare ed è possibile iniziare la navigazione.

Una volta nel menu principale della lingua target, gli utenti possono scegliere tra cinque diverse sezioni: "Dove sono? (Unità)", "Numeri e lettere", "Informazioni Utili", "Risorse e Glossario". Le sezioni sono presentate con icone riconoscibili, che vengono utilizzate in modo coerente in tutta l'app, aiutando gli studenti a comprendere meglio la struttura dell'app.

Cliccando su "Dove sono?" è possibile accedere a tutte le unità tematiche dell'app. Al momento, sono disponibili sei unità, rispettivamente dedicate a saluti e presentazioni ("Appena arrivato"), spazi pubblici e servizi della città ("In città"), shopping ("Fare shopping"), casa e alloggio ("In cerca di alloggio"), lavoro e politiche del lavoro ("In cerca di lavoro") e sanità ("Dal dottore"). All'interno di ogni unità è disponibile un nuovo menu, che fornisce cinque diverse sezioni tra cui navigare. La prima sezione è sempre "Frase utili" e include un elenco di funzioni comunicative: ogni voce può essere cliccata per aprire un elenco di frasi di uso comune con la loro traduzione araba. "Regole e parole" rimanda a una doppia sezione contenente regole grammaticali spiegate in modo

esplicito e un elenco di categorie contenenti un glossario illustrato di parole fondamentali. La sezione "Conversazione" rimanda a brevi dialoghi registrati, tutti corredati di una trascrizione integrale di quanto detto, mentre la sezione delle "Attività" contiene due diverse serie di esercizi volti a testare la grammatica (prima serie) e il vocabolario (seconda serie). L'ultima sezione, indicata come "Informazioni utili", contiene una raccolta di suggerimenti e buone pratiche per comprendere meglio le procedure burocratiche e le pratiche comuni dei paesi in cui viene utilizzata la lingua presa in esame.

Tornando al menu principale, è possibile aprire "Numeri e lettere" per avere un rapido riepilogo di numero lettere dell'alfabeto. Tutte le voci sono dotate di una traccia audio contenente la pronuncia corretta.

"Informazioni utili" contiene un riepilogo di tutte quelle normative politiche e convenzioni sociali presentate nella relativa sezione delle varie unità: in questa sezione è possibile imparare come rivolgersi alle persone in modo formale o informale, ricevere informazioni sul trasporto pubblico o sul tipo di bollette che è normale ricevere quando si affitta una casa. Tutte queste voci possono essere trovate anche nell'unità corrispondente, ma questo elenco è un modo più rapido per accedervi facilmente.

Allo stesso modo, "Risorse" è la raccolta di tutte le voci grammaticali sparse nelle varie unità dell'app. È un modo più veloce e organizzato per cercare regole specifiche e può essere navigata come un vero libro di testo. Come nella corrispondente sezione nelle unità, anche questa parte contiene il lessico illustrato suddiviso per argomenti.

Infine, il "Glossario" include un elenco di parole (ordinate in ordine alfabetico) con l'indicazione della pronuncia corretta e la traduzione araba.

### + Per saperne di più

Per la lingua tedesca, l'app *Ankommen* è un progetto congiunto del Goethe-Institut, dell'Ufficio federale, del Bayerischer Rundfunk e dell'Agenzia Federale del Lavoro. È disponibile in arabo, inglese, farsi, francese e tedesco ed è facilmente scaricabile dal Play Store e dallo store di iOS. Secondo la sua presentazione, l'app "è un *companion* pratico e contiene informazioni sulla vita in Germania, sulla procedura di richiesta di asilo, nonché sulle questioni del lavoro e della formazione". L'app include anche un corso gratuito di lingua tedesca, correData di materiale audiovisivo e di tante attività.



Screenshot dell'applicazione Ankommen

Oltre a quelle già menzionate, esiste una grande quantità di altre app per l'apprendimento delle lingue che gli studenti possono scaricare e utilizzare liberamente sui loro telefoni senza il suggerimento o il supporto dell'insegnante. Mentre 7LING e l'app Ataya sono state due delle risorse più citate dai docenti e dagli operatori e sono esplicitamente rivolte ai migranti, alcuni studenti a volte preferiscono utilizzare altre app, generalmente suggerite nel loro app store come corsi di lingua generici. Sebbene questa pratica sia spesso incoraggiata dagli insegnanti poiché mostra un interesse proattivo degli studenti nella ricerca di materiali disponibili, questi corsi sono generalmente progettati per altre categorie di studenti, rendendo il processo di acquisizione particolarmente difficile per coloro che non hanno molta familiarità con il paradigma occidentale dell'insegnamento delle lingue.

Per quanto riguarda i corsi di lingua digitale disponibili su Internet senza la necessità di scaricare una applicazione, ne esiste un gran numero. Anche se alcuni di essi sono in realtà gratuiti e offrono una buona varietà di esercizi e argomenti, studenti e insegnanti tendono a non menzionarli molto spesso quando vengono interrogati sulle risorse TIC maggiormente in uso.

#### 4.2.2. Risorse online

Oltre a veri e propri corsi di lingua, l'uso delle risorse digitali comprende un'ampia varietà di siti web, materiali scaricabili e **contenuti audiovisivi** facilmente accessibili da studenti e operatori. Questo numero significativo di possibilità e approcci è in costante crescita ed esplora nuovi modi per supportare l'apprendimento delle lingue, comprese attività individuali, giochi, *podcast* e piattaforme di *streaming*.

Negli ultimi anni, la crescente necessità di strumenti adatti alla **didattica a distanza** ha accelerato un processo già in evoluzione, contribuendo alla diffusione di sperimentazioni digitali e di nuove proposte. Il risultato di questa mobilitazione ha portato a un gran numero di buone pratiche e idee innovative, difficili da analizzare a causa del loro sviluppo costante.

Per questo motivo, per classificare al meglio le diverse tipologie di risorse online per l'apprendimento della lingua seconda rivolte a studenti migranti, sono necessarie diverse distinzioni basate su diversi criteri.

In primo luogo, sono disponibili raccolte e **piattaforme online** in cui è possibile scaricare materiali gratuiti e utilizzarli in classe. È il caso dei siti web degli editori di libri di testo, che normalmente forniscono materiali ad accesso libero per tutti e contenuti speciali dedicati a chi possiede una copia fisica dei propri libri.

Uno dei più citati dagli insegnanti è il sito web di Loescher che contiene quasi quattrocento **attività scaricabili** tra giochi, riassunti, *mock test* ed esercizi. Ogni risorsa è presentata con una breve descrizione contenente il livello richiesto o

#### + Per saperne di più

##### APLICACIONES PARA APRENDER ESPAÑOL Y OTROS IDIOMAS DE LA UE:

- Duolingo
- Busuu
- Speakoo
- Mondly
- Babbel
- Rosetta Stone
- Tandem
- Memrise
- Chatterbug
- Xeropan

suggerito e un elenco di temi, lessico e regole che vengono trattati nell'attività. Sebbene non vi sia un riferimento esplicito ai rifugiati o agli studenti migranti come target privilegiato, molte attività sembrano rivolgersi a questa specifica categoria di studenti, facendo riferimento ad alcuni dei libri di testo rivolti a loro pubblicati dall'editore.



**Materiale Didattico**

Quante domande!

Livello: A1 Attività di reimpiego delle strutture necessarie per porre semplici domande e per rispondere ad esse. Funzione...

Approfondisci




**Materiale Didattico**

Indovina il ritratto!  
(Uomini)


Livello: A1 Attività ludica utile per praticare le funzioni comunicative legate alla descrizione fisica, L'attività è...

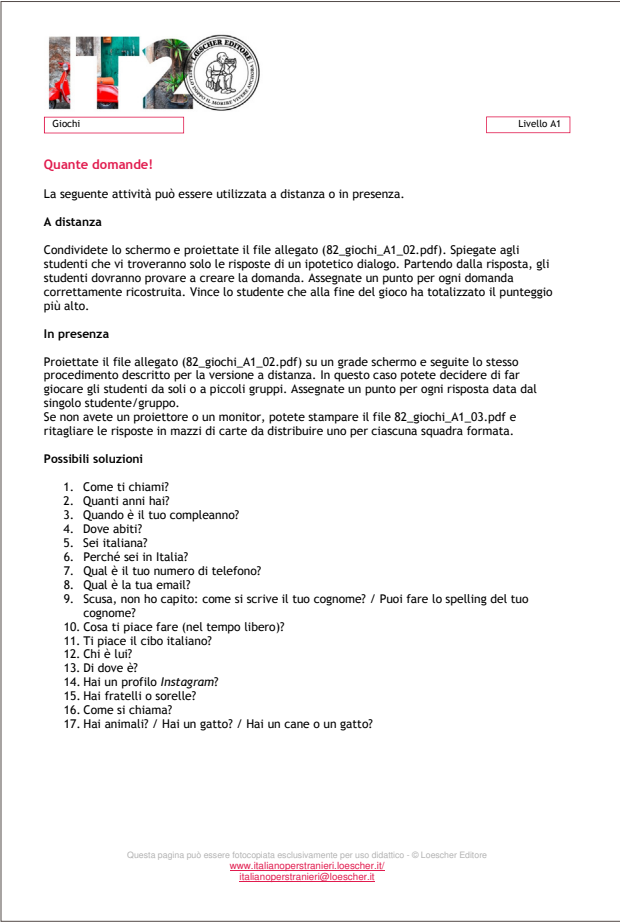
Approfondisci

Attività dal sito web <https://italianoperstranieri.loescher.it/>



**LOESCHER EDITORE**





**COME SCARICARE UN'ATTIVITÀ DAL SITO DI LOESCHER?**

Sul sito di Loescher sono disponibili più di settanta attività ludiche pensate per essere utilizzate in classe: sono tutte accessibili selezionando "Italiano per Stranieri" nel menu "Portali" e poi cliccando "Materiale didattico" e "Giochi didattici" nei successivi menu a comparsa. Una volta aperta la nuova pagina, appare un lungo elenco di giochi e attività. La selezione può essere filtrata per livello in modo che tutti i giochi suggeriti per una specifica competenza si trovino nella stessa pagina.

Dopo che un gioco è stato scaricato, è possibile accedere a un PDF contenente un foglio di riferimento e tutto il materiale stampabile necessario per giocare.

Per esempio, il gioco di livello A1 "Tombola dei verbi" è presentato con il numero minimo di giocatori necessari (tre), un elenco dei materiali necessari per giocare (diverse copie dei fogli allegati e alcuni gettoni per coprire le caselle di controllo), l'obiettivo del gioco, le istruzioni per un corretto setup e una breve descrizione delle regole e delle possibili variazioni. In questo caso, l'attività consiste in una variante della tombola in cui i numeri estratti vengono sostituiti con verbi letti ad alta voce; gli studenti sono invitati a riconoscere le immagini che rappresentano le persone che compiono quella particolare azione per spuntare la casella corrispondente.

Dopo la spiegazione dell'attività, le ulteriori pagine del PDF contengono tutte le cartelle della tombola (sole immagini) preparate per gli studenti e la matrice dei verbi da tagliare per creare il sacchetto di estrazione. L'insegnante deve solo stampare il file e leggere ad alta voce l'introduzione in classe per presentare l'attività senza alcuno sforzo aggiuntivo.

Fonte: <https://italianoperstranieri.loescher.it>

Anche Alma Edizioni fornisce un'ampia raccolta di attività aggiuntive, direttamente collegate ai loro volumi editi. Sono tutte disponibili sul sito ufficiale dell'editore, ma per scaricarle e accedervi è necessaria la registrazione. Mentre la maggior parte dei libri fornisce un insieme relativamente piccolo di risorse supplementari, composte prevalentemente da tracce audio e video per integrare ciò che è incluso nel volume fisico, alcune pagine includono giochi, esercizi basati sulla didattizzazione di canzoni o attività di natura differente.

Sebbene siano spesso citati dagli insegnanti come un buon esempio di risorse online, questi materiali non sono molto diversi da quelli che si possono trovare stampati nei libri di testo o autoprodotti dagli insegnanti. La maggior parte di essi ha bisogno di essere stampata per essere utilizzata e, anche se vengono raccolti e distribuiti online, il loro utilizzo è concepito prevalentemente per le lezioni in presenza.

Meno legata a un uso analogico è l'importante tipologia di materiali online riconducibile ai **contenuti audiovisivi**. Dal momento che l'idea di essere in costante contatto con la lingua target (possibilmente accedendo a risorse prodotte da madrelingua) è considerata sempre più essenziale e garantisce un modo di esercitarsi particolarmente efficace, il numero di pagine web, programmi, corsi che propongono raccolte di materiale autentico è in grande aumento, insieme alla diffusione risorse che forniscono contenuti semplificati pensati per l'apprendimento delle lingue.

Anche se trovare video e risorse utili è abbastanza facile anche su piattaforme non mirate come *Youtube* o *Tiktok*, alcuni editori forniscono canali dedicati a cui è possibile accedere attraverso i loro siti web. Mentre il primo approccio è spesso scelto dagli studenti, il secondo è stato spesso menzionato dagli insegnanti come uno strumento noto e utilizzato.

Un esempio è la piattaforma *ALMA.tv*, il canale promosso dall'editore *Alma Edizioni*. Organizzata come piattaforma streaming con proprio sito web, *ALMA.tv* si presenta come una "web TV tematica dedicata alla lingua e alla cultura italiana che si rivolge a tutti coloro che nel mondo, per motivi professionali o anche solo per semplice passione, sono interessati alla lingua e alla cultura del nostro Paese: insegnanti di italiano per stranieri; studenti stranieri che imparano l'italiano; amanti della lingua e della cultura italiana". Come si può vedere, la presentazione del progetto non fa alcun riferimento agli studenti migranti come target specifico e molte delle attività proposte non sono concepite tenendo conto dei gruppi di studenti svantaggiati. Tuttavia, *Alma.tv* raccoglie una così vasta raccolta di video e risorse da essere una delle migliori piattaforme online menzionate dagli insegnanti.

Esistono due modalità di fruizione per questo servizio: come *live streaming* in un flusso ininterrotto di programmi trasmessi 24 ore su 24 o come *video on demand*, accedendo ad un archivio di video visualizzabili a piacimento divisi per categorie. Queste categorie, parzialmente open access parzialmente riservate agli *utenti*



Fuente: <https://www.almaedizioni.it/italmatv>

*premium*, comprendono interviste ad autori o a celebrità italiane, serie tematiche dedicate a diversi argomenti riguardanti la lingua e la cultura italiana, videocorsi completi e brevi esercizi di comprensione.

In generale, il numero dei servizi di *streaming* e di podcast progettati per l'apprendimento delle lingue disponibili sul web è elevato e in continuo aumento, caratterizzato da un numero di risorse specificatamente per i migranti in continua crescita.

### 4.3. Risorse didattiche autoprodotte

Per concludere questa panoramica è doveroso passare brevemente in rassegna le possibilità e le potenzialità dei **materiali autoprodotti**. Volatili per natura, questo tipo di risorse è particolarmente difficile da indagare a causa del fatto che non sono pubblicate in nessuna raccolta ufficiale, né disponibili per il *download*. Sebbene spesso citato dai docenti come soluzione per proporre attività personalizzate per esigenze specifiche, l'uso di materiali autoprodotti è una pratica ampia che con una sola definizione può applicarsi tanto ad esercizi molto semplici improvvisati dal docente in risposta a una domanda emersa in classe quanto a sperimentazioni estremamente complesse che possono portare a progetti a lungo termine come **workshop, lavori di gruppo e progetti di classe**.

I materiali e le attività autoprodotte possono includere: esercizi scritti dagli insegnanti per rivedere un tema specifico, canzoni usate come strumenti didattici, *task* della vita reale trasformati in simulazioni in classe, consegne per *roleplay*, giochi autoprodotti, materiale originale nella lingua target adattato da usare in classe e molto altro. L'unico tratto comune tra tutte queste risorse è da ricercarsi nella volontà spontanea dei docenti di colmare una lacuna creata dalla mancanza di materiale a disposizione su una particolare esigenza comunicativa o dall'intenzione di creare qualcosa di esplicitamente pensato per i propri studenti. Per questo motivo, questi materiali hanno sempre un collegamento diretto con il gruppo di studenti per cui sono progettati e non sono pensati per essere utilizzati con altri gruppi. Per indagarli al meglio, sarebbe necessario analizzarne diversi casi di studio in relazione ai gruppi per i quali sono stati creati, monitorandone la ricezione nelle classi target resultó su aplicación.

#### LA MIA CITTÀ, UN GIOCO DA TAVOLO DIDATTICO

Ecco un esempio di gioco da tavolo didattico progettato con lo scopo di aiutare un gruppo specifico di studenti rifugiati a ripassare e sistematizzare il lessico e alcune strutture grammaticali presentate in classe mettendo in pratica le quattro abilità linguistiche di base. Questo gioco è stato autoprodotta e nasce nell'ambito di una ricerca-azione riguardante un approccio ludico alla didattica dell'italiano come lingua seconda.



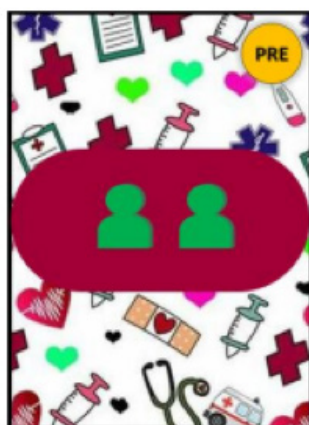
COMPONENTI

- 1 plancia di gioco
- da 2 a 4 mazzi unità formati da carte fronte e retro
- 1 mazzo riflessione sulla lingua
- 1 mazzo edifici
- 40 token risorse:
  - denaro (corrispondenti all'abilità leggere)
  - persone (corrispondenti all'abilità parlare)
  - documenti (corrispondenti all'abilità scrivere)
  - luoghi (corrispondenti all'abilità ascoltare)

PREPARAZIONE

Scegliere i mazzi unità da portare in gioco, mescolarli e posizzarli a faccia coperta nell'apposito spazio della plancia. Mescolare il mazzo edifici, posizzarlo a faccia coperta nell'apposito spazio della plancia e pescare 3 edifici da posizionare nell'area mercato.

Facoltativo: Mescolare il mazzo riflessione sulla lingua e posizzarlo nell'apposito spazio della plancia. Disporre tutti i token risorse dove possano essere raggiunti da tutti i giocatori. Stabilire il primo giocatore chiedendo chi vive in Italia da meno tempo.



Esempio di una carta da un mazzo unità. Fonte: Castorri e Caviglia (2020)

TURNI DI GIOCO

Ogni turno è composto di due fasi: una risoluzione task e acquisizione di risorse e una (eventuale) di acquisto. Non è possibile spendere le proprie risorse al di fuori del proprio turno.

FASE DI RISOLUZIONE

Il giocatore dichiara da quale mazzo unità vuole pescare, in base alle risorse offerte dalle carte disponibili, e svolge il task proposto sul fronte della carta. Se il task è svolto correttamente, preleva dalla riserva il numero di risorse indicato sul retro della carta.

FASE DI ACQUISTO

Quando le sue risorse lo consentono, il giocatore può scegliere di utilizzarle per comprare uno degli edifici disponibili tra i tre del mercato. In questo caso, dopo aver pagato, preleva la carta che intende comprare dall'area mercato e la sposta davanti a sé. Prima di passare il turno, gira una nuova carta mercato in modo tale da averne sempre tre disponibili.

FACOLTATIVO: IL MAZZO RIFLESSIONE SULLA LINGUA

Qualora il docente lo ritenesse adeguato, può essere inserito in gioco il mazzo riflessione sulla lingua. Questo mazzo funziona come i mazzi unità ma, a differenza di questi, permette di aggiungere alla propria riserva una risorsa di qualsiasi tipo (\*due risorse per la versione a2). I task proposti da questo mazzo sono più teorici e includono sempre la verifica delle competenze grammaticali.

FINE DEL GIOCO

Il gioco finisce quando il docente chiama l'ultimo giro. Alternativamente, si può stabilire come condizione di end-game il momento in cui viene pescata l'ultima carta di uno dei mazzi unità.

CONTEGGIO PUNTI

Ogni giocatore procede quindi al conteggio dei punti vittoria. Ogni edificio costruito nella propria città fa guadagnare il numero di punti vittoria riportato sulla carta. Se lo stesso edificio è stato costruito più volte, dalla seconda volta in poi il punteggio vale la metà. Le risorse non utilizzate valgono un punto ogni due risorse dello stesso tipo.



Esempio plancia di gioco: Castorri e Caviglia (2020)



## PÚBLICO META: ADULTOS

- Andrés, R. de et al. (2002). *Aprendiendo un idioma para trabajar*. Cruz Roja-Santillana Formación.  
[http://www.cruzroja.es/portal/page?\\_pageid=33,80171&\\_dad=portal30&\\_schema=PORTAL30](http://www.cruzroja.es/portal/page?_pageid=33,80171&_dad=portal30&_schema=PORTAL30)
- Associació Sociocultural La Formiga. (2003). *Manual para la enseñanza de castellano y catalán para personas de origen chino*.
- Bedmar Moreno, M. (2002). *Proyecto integra. Educación social de inmigrantes*. Grupo Editorial Universitario.
- Campos, C. (dir.) (2006). *¿Cómo se dice? Manual de español para inmigrantes. Escuelas de idiomas*. Caja Madrid. Niveles A1 y A2.  
<https://www.fundacionmontemadrid.es/proyecto/manual-de-espanol-para-inmigrantes>
- Castillo, P. (1998). *Manual de formación intercultural para grupos multiculturales*. Cáritas Española.
- CC.OO. (1998). *Lengua española para inmigrantes*.
- Delgado, C., García-Rosell, B., Melón, P. y Sánchez del Cerro, F. J. (2020). *Tejiendo el español 1, A1*. La Rueda asociación.
- Dirección General de Tráfico. (2004). *Educación Vial para personas adultas. Aprendizaje del español I y II*. Madrid: Ministerio del Interior.  
<http://www.dgt.es/es/seguridad-vial/educacion-vial/recursos-didacticos/personas-adultas/aprendizaje-espanol>
- Galvín, I. et al. (1998). *Proyecto Forja. Lengua española para inmigrantes*. FOREM.
- Jiménez Ortiz, A. (1999). *Curso de castellano para inmigrantes y refugiados*. Fundación Largo Caballero.
- Martínez, J. (2002). *Portal: Español para inmigrantes*. Prensa Universitaria.  
<http://aulaintercultural.org/2006/11/05/portal-espanol-para-inmigrantes-nivel-0>
- Mata, J. L. y S. Fuster. *Manéjate en español. Guía del alumno*. Cruz Roja Española.
- Sanz, F. I. (coord.) (2008). *Horizontes. Español nueva lengua*. SM, Instituto Cervantes y Cruz Roja.
- VV. A. (20075). *Manual de lengua y cultura para inmigrantes*. Cáritas Española.
- VV. AA. (2005). *Encuentros. Español para inmigrantes*. Universidad de Alcalá. Niveles A1, A2, B1, B2.

## TARGET: BAMBINI E ADOLESCENTI

- Álvarez Alonso, M. A. et al. (1996). *¡Hola escuela! CPR de Villaverde*.  
[https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=14161\\_19](https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=14161_19)
- Arias Casares, P. et al. (1998). *Una escuela para todos*. CPR de Naval Moral de la Mata.
- Arrate, G. (2010). *¡Adelante! Nivel A1-A2*. Edinumen.
- Cabrera Medina, J. C., García Valle, A. y Gil Sánchez, F. J. (2009). *Hablemos español. Orden sintáctico para marroquíes*. Junta de Andalucía.  
<http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/13371609561450770.pdf>
- Candela, P. et al. (2000). *Una Rayuela*. SGEL.
- CEIP Joaquín Carrión Valverde. (2001). *Udicom. Unidades Didácticas de compensatoria*. Murcia: CPR de Torre Pacheco.  
<http://servicios.educarm.es/udicom/indexb.htm>

Galvín, I., Llanos, C. y Montemayor, S. (2006). <i>Proyecto Llave Maestra</i> . Santillana.
Hervás López et al. (2002). <i>Español para ti. Iniciación en ambientes educativos multiculturales</i> . Almería: Consejería de Educación. <a href="https://aulainter-cultural.org/2013/07/13/el-espanol-para-ti-iniciacion-en-ambientes-educativos-multiculturales">https://aulainter-cultural.org/2013/07/13/el-espanol-para-ti-iniciacion-en-ambientes-educativos-multiculturales</a>
Muñoz, B. (2002). <i>Mis primeros días. Cuaderno de español para alumnos inmigrantes</i> . SGEL.
Orte, P. e Viana, M. (2004). <i>Vine/ven</i> . Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
Pisonero, I. et al. (1996). <i>Pido la palabra. Método de lengua y cultura españolas</i> . Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <a href="https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/10782/19/1">https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/10782/19/1</a>
Viana, C. e Orte, P. (2004). <i>Amigos. Español Lengua Extranjera</i> . Ediciones Dylar.
Villalba Martínez, F. y Hernández García, M.ª T. (2005). <i>Español segunda lengua. Educación Secundaria. A1-A2</i> . Anaya.

### MANUALES DE ALFABETIZACIÓN

Díaz Sanroma, J. et al. (2001). <i>En contacto con... ASTI</i> . <a href="http://www.astimadrid.es/asti/pags/encontacto">http://www.astimadrid.es/asti/pags/encontacto</a>
Cruz Roja Española. (2011). <i>Manual de alfabetización</i> . Cruz Roja Española y Pearson.
Delgado Pérez, F. (2004). <i>Uruk Método multimedia para la alfabetización de adultos</i> . Editorial Popular. <a href="http://www.alfabetizacion.net/">http://www.alfabetizacion.net/</a>
Equipo Contrastes. (1998). <i>Contrastes. Método de alfabetización en español como lengua extranjera</i> . Salamanca: Ministerio de Educación y Cultura.
Equipo Signa. (1998). <i>Método significativo de alfabetización de adultos</i> . Nau Libres.
Iñigo, S. e Rey, I. (2007). <i>¿Cómo se escribe...? Manual de Alfabetización para inmigrantes</i> . Escuela de idiomas, Obra Social Caja Madrid.
Menéndez Mayoral, M.ª J., Ochoa Gómez, G. y Ortí Teruel, R. (2010). <i>Trazos. Curso de español y lectoescritura</i> . Edinumen.
Orientación Andújar: <i>Método Castuera</i> . <a href="https://www.orientacionandujar.es/descarga-de-contenidos-lectoescritura">https://www.orientacionandujar.es/descarga-de-contenidos-lectoescritura</a>
Usero Alijarde, A. (2004a). <i>Letrilandia. Cuaderno de escritura</i> . Edelvives.
Usero Alijarde, A. (2004b). <i>Letrilandia. Libro de lectura</i> . Edelvives.

## CAPITOLO 6

# Alfabetizzazione



### 1. CONCETTI DI BASE

- 1.1. Cosa è l'alfabetizzazione?
- 1.2. La relazione tra parlato e scrittura
- 1.3. I sistemi di scrittura

### 2. ALFABETIZZAZIONE E INCLUSIONE/ESCLUSIONE SOCIALE

- 2.1. Alfabetizzazione: un diritto umano universale
- 2.2. Alfabetizzazione come fattore di inclusione sociale
- 2.3. L'impatto sociale della tradizione scritta

### 3. IMPARARE A LEGGERE E SCRIVERE

- 3.1. Processi coinvolti nella lettura e nella scrittura
- 3.2. Profili di alfabetizzazione
- 3.3. Politiche per promuovere l'alfabetizzazione sulla base dei profili di alfabetizzazione

# 1 | Concetti di base

## 1.1. Cosa è l'alfabetizzazione?

Il termine **alfabetizzazione**, tradizionalmente associato **all'alfabetizzazione di base**, è usato per descrivere un insieme diversificato di abilità utilizzate dagli individui per acquisire competenze di base nella lettura, nella scrittura e nella matematica. Queste competenze sono parte integrante del diritto umano universale all'istruzione e all'apprendimento permanente. La Commissione europea (2021:3) definisce tre **livelli di alfabetizzazione**:

- 1. Alfabetizzazione di base:** può essere definita come l'aver una conoscenza primaria sufficiente di lettere, parole e testi per permettere all'individuo di leggere e scrivere a un livello tale da dargli fiducia in se stesso e la motivazione necessaria e la motivazione necessaria per progredire nell'apprendimento, ma non è sufficiente per un uso sociale efficace.
- 2. Alfabetizzazione funzionale:** include la capacità di leggere e scrivere a un livello che permetta all'individuo di integrarsi attivamente all'interno della società, a scuola, sul posto di lavoro e a casa.
- 3. Alfabetizzazione multipla:** è descritta come la capacità di usare le abilità di lettura e di scrittura per produrre, capire, interpretare e valutare criticamente testi provenienti da una gamma di diversi media in vari formati (stampa, digitale e audiovisivo). È necessaria, quindi, per entrare in contatto con il mondo digitale e fare scelte informate relative a diverse aree della società, come la finanza, la sanità e l'educazione. Questa è la definizione di alfabetizzazione utilizzata nelle indagini internazionali condotte per valutare il livello di alfabetizzazione di una determinata popolazione.



*Gli analfabeti funzionali sono persone che hanno frequentato la scuola e hanno acquisito i rudimenti della lettura e della scrittura, ma non sono in grado di applicare con costanza queste competenze nelle situazioni di vita quotidiana.*

Adami (s.d.: 3)



Per saperne di più



### GIORNATA INTERNAZIONALE DELL'ALFABETIZZAZIONE

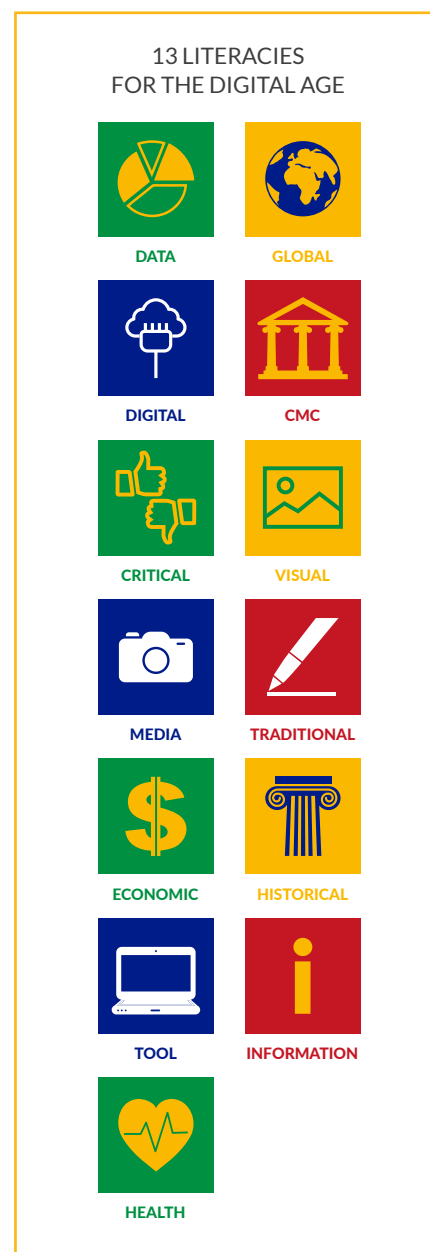
L'8 settembre è la Giornata internazionale dell'alfabetizzazione. La Giornata Internazionale dell'Alfabetizzazione è stata introdotta dall'UNESCO nel 1966 ed è stata celebrata per la prima volta nel 1967. L'obiettivo principale dell'evento è quello di sottolineare l'importanza dell'alfabetizzazione per gli individui e le società come diritto umano da salvaguardare. Le celebrazioni mirano anche a sensibilizzare sulla necessità di far progredire il processo di alfabetizzazione globale, al fine di creare una società più alfabetizzata e sostenibile.



Il concetto tradizionale di alfabetizzazione, si è molto evoluto negli ultimi decenni. Storicamente, il concetto di **alfabetizzazione di base** precede quello di alfabetizzazione e copre l'insegnamento e l'apprendimento della lettura, della scrittura e dell'aritmetica, cioè le competenze dell'istruzione di base obbligatoria. Tuttavia, l'acquisizione di queste abilità non si è dimostrata sufficiente per la piena partecipazione alla vita sociale. In paesi con alti tassi di frequenza scolastica e anni di istruzione obbligatoria, sezioni significative della popolazione hanno ancora difficoltà ad approcciarsi proficuamente a testi scritti. È quindi necessario riconoscere che il fatto che gli individui acquisiscano un insieme di conoscenze che permetta loro di accedere al materiale scritto non è sufficiente; essi devono anche sviluppare la capacità di elaborare le informazioni scritte che incontrano nella vita quotidiana. Per questa ragione è emerso un nuovo concetto: l'**alfabetizzazione propriamente detta**, che comprende non solo le abilità (acquisite a scuola) di lettura, scrittura e aritmetica ma anche la capacità di saperle usare in contesti reali.

Il processo di spostamento verso un mondo sempre più digitale, ricco di informazioni e mediato da tante tipologie di testo, ha quindi portato a un cambiamento nella definizione tradizionale di alfabetizzazione, che si è ampliata e rimodellata. Oggi si parla infatti di diversi tipi di alfabetizzazione.

- **Alfabetizzazione digitale:** implica la capacità di utilizzare la tecnologia in modo critico, di capire come funziona e di manipolarla in modo creativo per risolvere i problemi.
- **Alfabetizzazione mediatica:** si riferisce all'accesso, alla comprensione, alla valutazione e alla creazione dei messaggi trasmessi da vari media (televisione, radio, cinema, reti sociali). Presuppone una capacità di comprendere criticamente i media e il modo in cui presentano immagini e rappresentazioni del mondo, utilizzando diversi linguaggi.
- **Alfabetizzazione matematica e numerica:** riguarda la capacità di usare le abilità matematiche di base nella vita quotidiana, per esempio per risolvere problemi o gestire le proprie finanze.
- **Alfabetizzazione finanziaria:** può essere definita come la conoscenza, l'abilità e le competenze necessarie per prendere decisioni finanziarie responsabili (presupponendo uno specifico livello di alfabetizzazione matematica).
- **Alfabetizzazione sanitaria:** include la capacità di trovare informazioni sulla salute, usare queste informazioni per promuovere e mantenere una buona salute e prendere semplici decisioni per preservare la propria salute.
- **Alfabetizzazione culturale:** è la capacità di comprendere tutti gli aspetti che costituiscono una data cultura (lingua, comportamento, usanze), ossia l'insieme di norme tacite accettate dalla comunità necessarie alla piena integrazione nella comunità.



- **Alfabetizzazione giuridica:** è la capacità di gestire l'informazione burocratica o giuridica che implica la comprensione del linguaggio della legge e delle sue formalità come condizione essenziale per l'accesso alla giustizia.

Al giorno d'oggi è necessario che gli individui usino una vasta gamma di abilità e competenze per acquisire conoscenze. Queste alfabetizzazioni sono interconnesse, dinamiche e malleabili. Pertanto, al fine di garantire l'integrazione all'interno di una società globale, gli individui devono essere in grado di:

- partecipare efficacemente e criticamente in un mondo iperconnesso;
- esplorare i contenuti di un'ampia gamma di testi in modo critico e verificato, utilizzando diversi strumenti;
- promuovere una comunicazione culturale sostenibile e riconoscere qualsiasi bias che possa essere presente nelle interazioni;
- preservare i diritti, le responsabilità e le implicazioni etiche associate all'uso e alla creazione di contenuti informativi;
- determinare come e in che misura i testi e gli strumenti estendono le possibilità comunicative dell'individuo e quelle degli altri;
- riconoscere e valorizzare le identità di alfabetizzazione multilingue e le esperienze culturali che gli individui portano all'apprendimento, e fornire opportunità per promuovere, estendere e incoraggiare queste diverse varietà linguistiche.

Quindi, l'alfabetizzazione è oggi intesa come un fattore essenziale per lo sviluppo sostenibile della società ed è uno strumento indispensabile per comprendere, interpretare, creare e comunicare in tutti i settori della conoscenza e della vita umana.

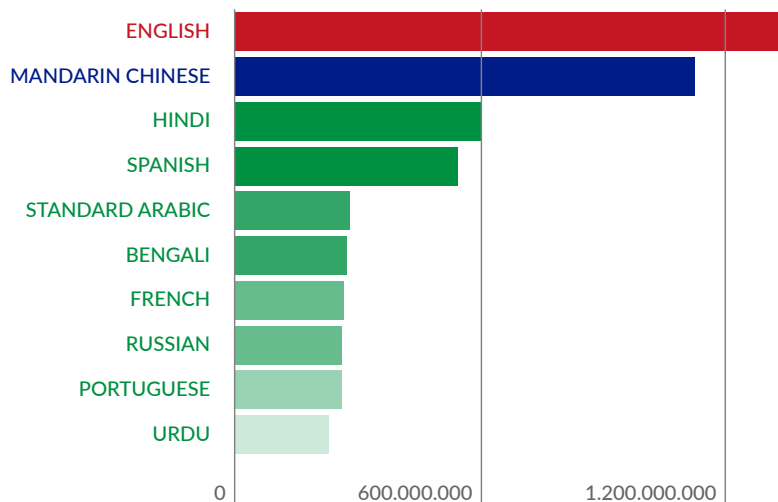
## 1.2. La relazione tra parlato e scrittura

Le lingue sono orali per natura: l'oralità precede la scrittura, sia ontologicamente sia storicamente. Impariamo a parlare naturalmente senza sforzo e senza una vera e propria consapevolezza, semplicemente attraverso l'esposizione a una lingua, mentre imparare a leggere e scrivere richiede un'istruzione e uno sforzo intenzionale.

Il linguaggio scritto è, per una certa misura, una rappresentazione visiva del linguaggio orale. Il linguaggio scritto è, in una certa misura, una rappresentazione visiva del linguaggio orale. Tuttavia, obbedisce alle sue regole specifiche che sono diverse da quelle del parlato, sia per quanto riguarda i contesti in cui viene prodotto che per la costruzione dei testi. La lingua scritta ha un sistema separato dalla lingua orale.



## LAS 10 LENGUAS MÁS HABLADAS (2021)

Grafico 1. Le 10 lingue più parlate (2021). Fonte: [www.ethnologue.com/guides/ethnologue200](http://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200)

Il primo sistema di scrittura è emerso in Mesopotamia intorno al 3500 a.C. in un periodo molto remoto della storia dell'uomo e certamente del linguaggio umano. I primi documenti scritti erano essenzialmente funzionali e di natura commerciale e amministrativa. Inizialmente, i simboli rappresentavano concetti, ma si sono evoluti fino ad includere rappresentazioni più astratte. Nel corso del tempo, molte altre lingue crearono sistemi di scrittura, anche se ancora oggi più della metà delle lingue parlate nel mondo non hanno alcun sistema di rappresentazione grafica, mentre le lingue che hanno una forma scritta usano sistemi di diversa natura.

### 1.3. Sistemi di scrittura

Un sistema di scrittura può essere definito come un insieme di simboli grafici con un sistema di convenzioni per il loro uso. ci sono diversi sistemi di scrittura:

- **I Sistemi logografici** usano logogrammi (ideogrammi o pittogrammi) che rappresentano unità significative della lingua (morfemi, parole o concetti). Un esempio di una lingua che usa questo sistema di scrittura è il cinese.
- **I sistemi alfabetici** sono sistemi di scrittura in cui ciascun simbolo grafico rappresenta un'unità minima di suono (consonanti e vocali). Sono i sistemi più diffusi al mondo ed esistono vari tipi di alfabeti. I sistemi più ampiamente usati sono:
  - Alfabeto Latino ALPHABETUM;
  - Alfabeto Greco ΑΛΦΑΒΗΤΟ;
  - Alfabeto Cirillico ΑΛΦΑΒΙΤΕ.
- **L' abjad** è un tipo di alfabeto, descritto anche come consonantico, in cui i grafemi rappresentano consonanti, mentre le vocali sono

#### + Per saperne di più

Nel 2021 sono state registrate nel mondo un totale di 7.139 lingue (fonte web: *Ethnologue*). Tuttavia, questo panorama è in continua evoluzione, poiché le lingue sono organismi viventi e dinamici, parlati da comunità che sono a loro volta caratterizzate da uno stato di continuo cambiamento. **3.018 lingue** (circa il 40% del totale) rischiano l'estinzione, essendo utilizzate da comunità con poco più di mille parlanti. Invece, solo 23 lingue sono parlate da più della metà della popolazione mondiale.

العربية

Fonte: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=4229616>.

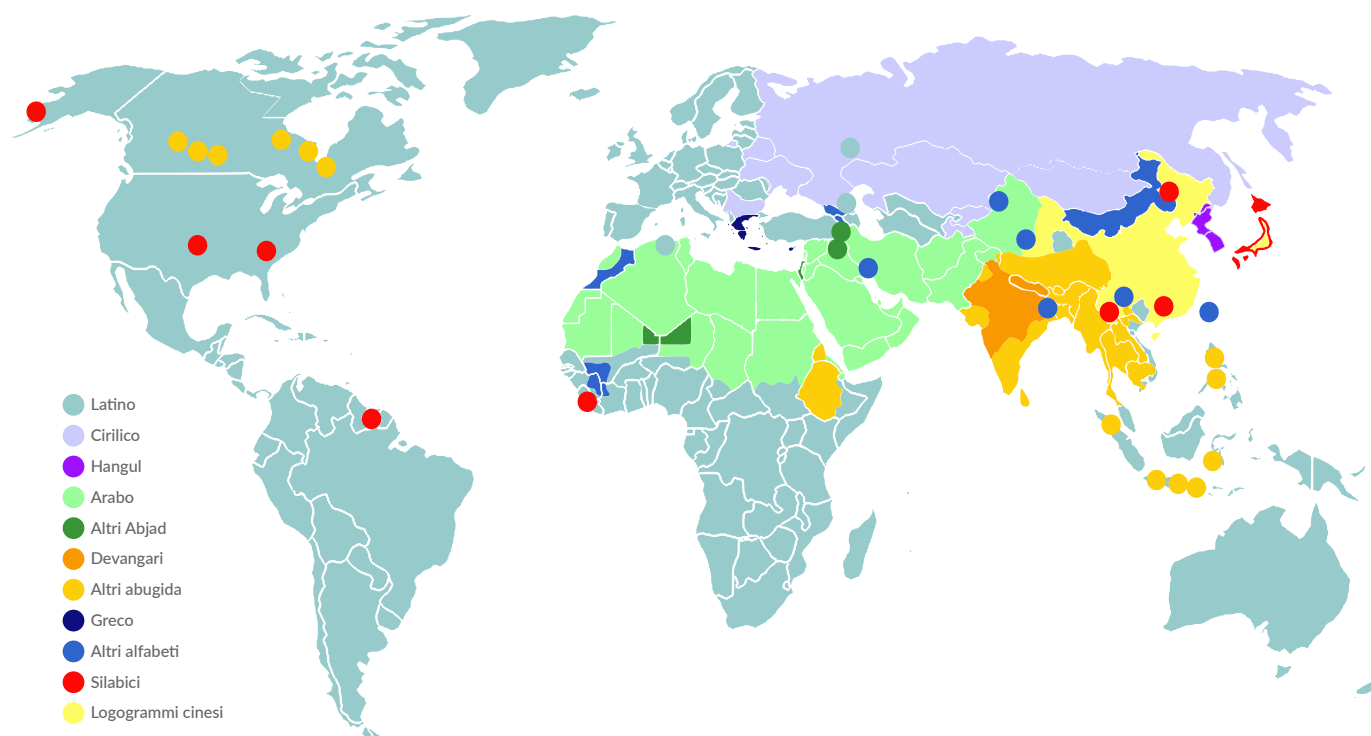
derivate dal contesto e sono talvolta rappresentate da segni diacritici. L'arabo scritto e l'ebraico scritto sono esempi di sistemi Abjad.

- **I sistemi sillabici o sillabari** usano simboli che rappresentano sillabe. Tipicamente, un simbolo rappresenta una consonante e una vocale, o solo una singola vocale (sillabari semplici). Il giapponese ha due sillabari: hirigana e katakana.
- **I sistemi alfa sillabici** sono sistemi di scrittura in cui i grafemi rappresentano le consonanti, a cui si aggiungono modifiche per rappresentare le vocali, dando luogo a simboli complessi usati per rappresentare le sillabe. Le scritture Devanagari, Bengali e Tamil sono esempi di sistemi alfa sillabici.

Imparare a scrivere implica la comprensione di diverse forme di simboli grafici. Inoltre, è possibile distinguere tra stampa e scrittura a mano (o corsiva), che sono formati diversi per gli stessi grafemi. La scrittura a mano, come suggerisce il nome, è più probabile che mostri caratteristiche individuali (calligrafia), può essere irregolare nelle dimensioni e nella forma, e le lettere in ogni parola appaiono di solito unite insieme. Le lettere stampate corrispondono al carattere usato dalla stampa e possono essere riprodotte manualmente; le lettere non sono di solito unite insieme.

Entrambe le forme di scrittura vengono insegnate e apprese durante il processo di alfabetizzazione

### I SISTEMI DI SCRITTURA NEL MONDO



Mappa 1. I sistemi di scrittura nel mondo. Fonte: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=36655731>



## Attività

1. Individua i sistemi di scrittura utilizzati per le seguenti lingue inserendoli nella casella corretta nello schema sottostante

RUSO      FRANCESE      UCRANINO      GRECO      GIAPPONESE      ESTONE  
TURCO      PERSIANO      CHEROKEE      URDU      YORUBA      CINESE

SISTEMA ALFABETICO			ABJAD	SISTEMA SILLABICO	SISTEMA LOGOGRAFICO
ALFABETO LATINO	ALFABETO CIRILICO	ALFABETO GRECO			

2. Indica se le seguenti affermazioni sono vere (V) o false (F):

1. L'alfabetizzazione consiste nel saper leggere e scrivere.	
2. L'alfabetizzazione multipla è necessaria per esercitare la piena cittadinanza.	
3. La capacità di comunicare come parte di un gruppo è una componente fondamentale dell'alfabetizzazione.	
4. L'alfabetizzazione di base e l'alfabetizzazione sono la stessa cosa.	
5. Il linguaggio orale ha maggior valore sociale di quello scritto.	
6. La lingua scritta ha un proprio sistema di regole che si distinguono da quelle della lingua parlata	
7. Fa parte dell'alfabetizzazione mediatica comprendere come le rappresentazioni della realtà siano costruite dai media usati per diffondere informazioni.	
8. L'alfabetizzazione digitale e quella mediatica hanno bisogno delle stesse competenze.	
9. In tutti i sistemi di scrittura i caratteri rappresentano unità di suono di una lingua.	
10. Un numero molto ridotto di lingue non ha forma scritta.	

## 2 | Alfabetizzazione e inclusione/esclusione sociale

### 2.1. Alfabetizzazione: un diritto umano universale

Nel suo lavoro, l'UNESCO (l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura) riconosce l'alfabetizzazione come un diritto umano universale associato al diritto all'educazione.



*L'alfabetizzazione è un diritto umano fondamentale e la base per l'apprendimento permanente. È fondamentale ed essenziale per lo sviluppo sociale e umano nella sua capacità di trasformare la vite. Per gli individui, le famiglie e le società, è uno strumento di emancipazione per migliorare la propria salute, il proprio reddito e il proprio rapporto con il mondo.*

UNESCO



Articolo

Il riconoscimento del diritto all'educazione e alla formazione permanente è molto più che una necessità: è il diritto di leggere e scrivere, di fare domande e analizzare i fatti, di accedere alle risorse, di sviluppare le competenze e le abilità individuali e collettive.

*Dichiarazione di Amburgo sull'educazione degli adulti (punto 12)*

L'UNESCO ha organizzato varie campagne per promuovere l'alfabetizzazione di base e altre forme di alfabetizzazione a livello mondiale, concentrandosi sul sistema di educazione per i giovani e per gli adulti. **Queste campagne mirano a:**

- costruire infrastrutture che garantiscano a tutti l'accesso all'educazione primaria e per l'infanzia;
- fornire un'istruzione di base di qualità a tutti i bambini
- sviluppare livelli di alfabetizzazione funzionale per i giovani e gli adulti che non hanno le competenze di base per accedere al testo scritto;
- sviluppare ambienti alfabetizzati.

L'alfabetizzazione è stata definita un diritto umano universale in diversi accordi internazionali (per maggiori informazioni (se recogen en <http://www.read.org.za/useful-info/literacy-as-a-human-right>):

- 1948:** Dichiarazione Universale dei Diritti Umani
- 1966:** Patto Internazionale sui Diritti Civili e Politici
- 1966:** Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali
- 1960:** Convenzione contro la discriminazione nell'educazione
- 1975:** Dichiarazione di Persepoli: "L'alfabetizzazione non è fine a sé stessa. È un diritto umano fondamentale".
- 1979:** Convenzione per l'eliminazione di ogni forma di discriminazione nei confronti delle donne
- 1989:** Convenzione sui Diritti del Bambino
- 1990:** Dichiarazione Mondiale sull'Educazione per Tutti: soddisfare i bisogni di apprendimento di base
- 1993:** Dichiarazione e Programma d'Azione di Vienna
- 1997:** Dichiarazione di Amburgo sull'apprendimento degli adulti (punto 11).

**2003:** Tavola rotonda UNESCO “Alfabetizzazione come libertà”:  
l’alfabetizzazione deve essere intesa all’interno di un  
approccio basato sui diritti e tra i principi di inclusione per  
lo sviluppo umano

**2005:** Iniziativa UNESCO B@bel

**2015:** Agenda 2030 - 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile  
(punto 4).

Articolo

GARANTIRE UN’EDUCAZIONE DI QUALITÀ INCLUSIVA ED EQUA E PROMUOVERE  
OPPORTUNITÀ DI APPRENDIMENTO PERMANENTE PER TUTTI.

Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze  
necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un’educazione volta  
ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere,  
alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla  
valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo  
sostenibile.

Agenda 2030 - 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (punto 4).

**4** EDUCAZIONE  
DI QUALITÀ



## 2.2. Alfabetizzazione come fattore di inclusione sociale



Adattata da: <https://dokterandalan.com/international-literacy-day-infographic-with-images>

I bambini che iniziano la scuola senza le competenze linguistiche e comunicative  
necessarie per sviluppare il loro apprendimento troveranno il loro futuro  
compromesso ancor prima di iniziare. Se i bambini non sono in grado di avere  
successo a scuola, incontreranno innumerevoli difficoltà nell’accedere al  
mercato del lavoro nella vita adulta e, come genitori, non saranno in grado di  
sostenere l’apprendimento dei propri figli, compromettendo così il processo  
di integrazione attiva nella società.



*Un bambino a cui viene negata l’opportunità  
di frequentare la scuola primaria non solo  
ne viene privato da bambino, ma è anche  
svantaggiato per tutta la vita (come persona  
incapace di fare alcune cose di base che  
dipendono dalla lettura, dalla scrittura e  
dall’aritmetica).*

Sen (1999: 284)



**ALFABETTIZZAZIONE  
E SVILUPPO  
SOSTENIBILE**



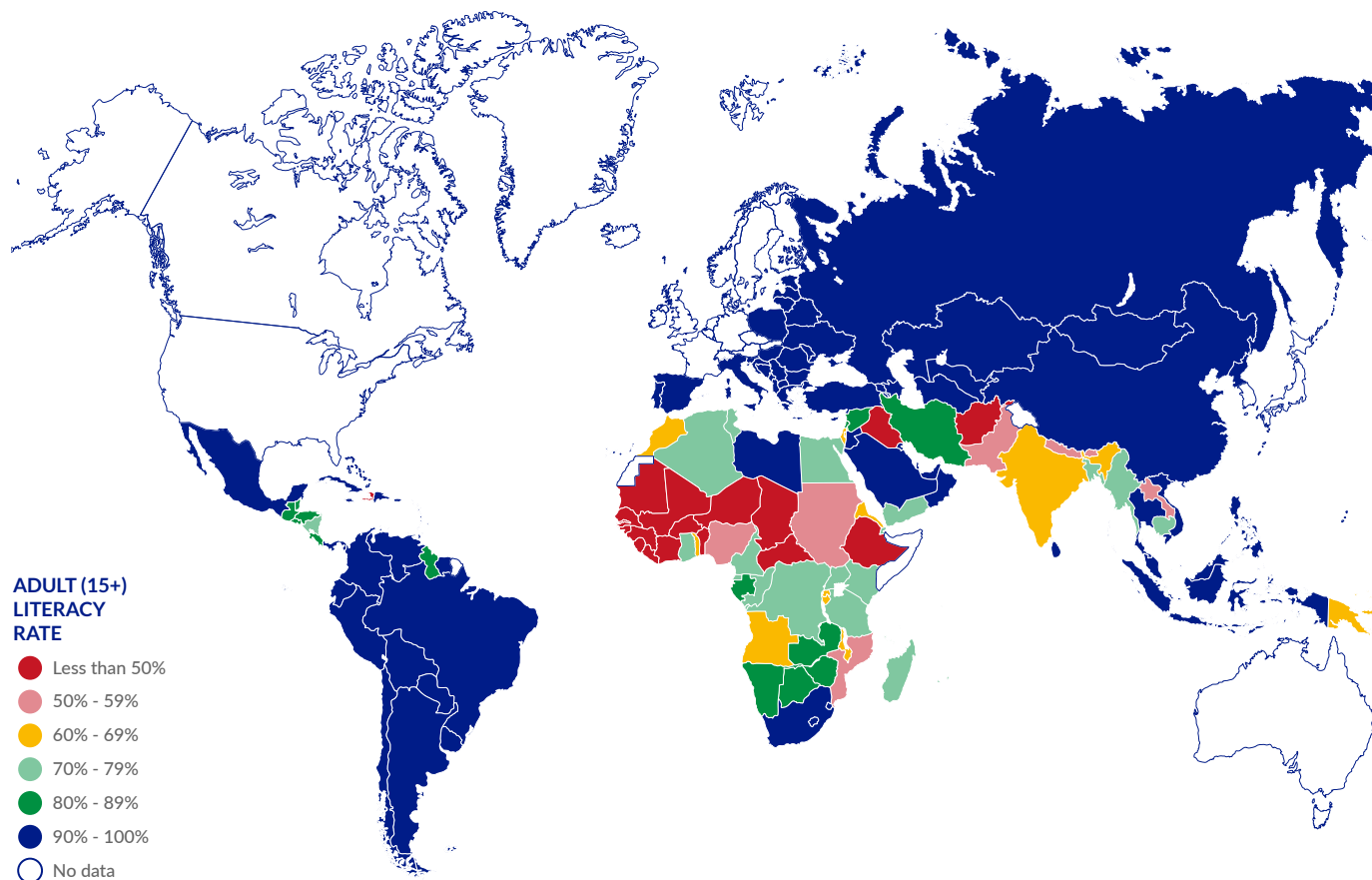
**171 MILIONI  
DI PERSONE**  
sarebbero fuori dalla povertà  
se tutti gli studenti nei paesi  
a basso reddito lasciassero  
la scuola con abilità di lettura  
di base

**FINO AL 10%  
DI AUMENTO  
DEL REDDITO**  
per ogni anno aggiuntivo  
di scolarizzazione

Adattata da: <https://dokterandalan.com/international-literacy-day-infographic-with-images>

La mappa mondiale dei livelli di alfabetizzazione mostra che i tassi di alfabetizzazione sono ancora bassi in parte del continente africano e nel sud-est asiatico, il che ha un impatto negativo sullo sviluppo di queste comunità. Tuttavia, diversi studi rivelano che anche in alcuni paesi dove la maggioranza della popolazione sa leggere e scrivere, molti hanno ancora grandi difficoltà a capire testi più complessi.

**PERCENTUALI DI ALFABETTIZZAZIONE DEGLI ADULTI PER PAESE (2016)**





Mappa 2. Percentuali di alfabetizzazione degli adulti per paese (2016). Fonte: Istituto di statistica dell'UNESCO, luglio 2017.

Infatti, in un mondo sempre più digitale e dipendente dalle nuove tecnologie, l'alfabetizzazione di base o, in altre parole, il saper leggere e scrivere, non è più sufficiente. Per garantire l'inclusione nella società i bambini, i giovani e gli adulti devono sviluppare buone competenze di alfabetizzazione che consentano loro di comprendere il mondo che li circonda e il loro ruolo come membri della comunità.

Nel 2012, **Act Now**, il rapporto dell'Unione europea sull'alfabetizzazione, ha dichiarato che un gran numero di cittadini europei "non sono sufficientemente alfabetizzati". Indagini nazionali e internazionali mostrano che circa un adulto su cinque e un quindicenne su cinque non hanno le competenze di alfabetizzazione necessarie per integrarsi pienamente in una società moderna".




Programme for International Student Assessment


Dal 2000, il Programma per la valutazione internazionale dello studente (PISA) è stato implementato in vari paesi del mondo. Si tratta di uno studio triennale sviluppato dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) che misura l'alfabetizzazione degli studenti di 15 anni in tre aree: lettura, scienze e matematica. In ogni fase di valutazione viene monitorato uno dei tre ambiti.

È quindi necessario garantire alti livelli di alfabetizzazione per migliorare la qualità della vita degli individui e promuovere la conoscenza, l'innovazione e la crescita. I cambiamenti nel mercato del lavoro, nell'economia e nella società, in generale, mostrano che l'alfabetizzazione sta diventando sempre più importante e i diversi paesi devono garantire che ci siano condizioni adeguate al pieno sviluppo dell'alfabetizzazione funzionale di tutti i cittadini.



- Per riassumere, è importante garantire un buon livello di alfabetizzazione perché*
- il mercato del lavoro richiede livelli sempre più alti di competenze e di alfabetizzazione;*
  - in un mondo digitale, la partecipazione sociale e civica dipende dall'alfabetizzazione;*
  - la digitalizzazione sta cambiando la stessa natura dell'alfabetizzazione e la sta rendendo più importante, Dati che l'interazione e la comunicazione sociale, civica ed economica si concentrano sulla scrittura;*
  - la popolazione sta invecchiando e le competenze di alfabetizzazione, comprese quelle associate al dominio digitale, devono essere aggiornate;*
  - la povertà e i bassi livelli di alfabetizzazione sono correlate e si influenzano a vicenda in un circolo vizioso*
  - la crescente mobilità e le migrazioni stanno rendendo l'alfabetizzazione sempre più multilingue, combinando una vasta gamma di contesti culturali e linguistici.*

Commissione Europea, Agenzia Esecutiva per l'istruzione e la cultura (2012)



Nella società attuale, il livello di specializzazione raggiunto in molti settori della conoscenza e della tecnologia si riflette in documenti molto complessi il cui contenuto è molto spesso accessibile solo ai professionisti. Tuttavia, è anche essenziale per i cittadini comuni accedere a molti di questi documenti per fare fronte le loro esigenze quotidiane ed è essenziale sviluppare progetti che rendano il linguaggio dei testi tecnici accessibile a tutti.

PROGETTI EUROPEI PROMOTOT PROMOTORES DEL USO DE UN LENGUAJE MÁS SENCILLO		
	<p><b>PLAIN ENGLISH</b> (Inglese di base) <a href="https://www.plainlanguage.gov">https://www.plainlanguage.gov</a></p>	<p>L'espressione <i>Plain English</i> si riferisce all'uso di una forma linguistica semplice, con parole più basilari e strutture sintattiche. È un tipo di linguaggio che evita l'oscurità, un vocabolario elaborato e poco conosciuto e strutture di frasi complesse. L'obiettivo dell'utilizzo di questo linguaggio semplice è garantire che i destinatari dei diversi documenti scritti comprendano chiaramente il messaggio trasmesso, senza fraintendimenti.</p>
	<p><b>CLARO</b> (portoghese) <a href="https://claro.pt">https://claro.pt</a></p>	<p>In Portogallo esiste un'agenzia (privata) che aiuta le aziende pubbliche e private a semplificare il modo in cui comunicano con i propri clienti. Inoltre, l'agenzia organizza programmi di formazione per insegnare ai relatori a scrivere in una forma più chiara e semplice del portoghese "perché ciò che è complesso non deve essere complicato"</p>
 <p><b>Lebenshilfe</b> Bremen   Leichte Sprache</p>	<p><b>LEICHTE SPRACHE</b> (tedesco) <a href="https://leichte-sprache.de">https://leichte-sprache.de</a></p>	<p>L'espressione <i>Leichte Sprache</i> (lingua semplice) è usata per descrivere l'insieme delle misure adottate al fine di semplificare la lingua tedesca, soprattutto nella sua forma scritta. Supporta l'uso di un linguaggio semplice in modo che le persone che non parlano la lingua o che hanno difficoltà a comprendere testi scritti possano comprendere testi più complessi.</p>

L'accesso all'informazione trasmessa in un linguaggio semplificato e comprensibile a tutti dà potere agli individui, permettendo loro di agire pienamente nella società, di beneficiare dei loro diritti e di comprendere le loro responsabilità. Questo è particolarmente importante per le comunità migranti, affinché possano stabilire buone relazioni con i membri della società di cui fanno parte e per la loro realizzazione personale, sociale e professionale.

### 2.3. L'impatto sociale della tradizione scritta

La creazione della scrittura fu un evento molto precoce nella storia dell'umanità e, per molti secoli, la sua padronanza fu un privilegio di un gruppo molto ristretto di individui. Saper leggere e scrivere garantiva status sociale e potere, dal momento che solo le élite avevano accesso al linguaggio scritto. Diversi fattori hanno contribuito al suo uso limitato, uno dei quali la rarità dei documenti (spesso esisteva solo una singola copia di un testo). L'invenzione della stampa nel XV secolo permise di riprodurre i libri su una scala che prima era impossibile e questo permise l'accesso ai testi scritti a molte più persone rispetto ai tempi precedenti.

Tuttavia, l'alfabetizzazione è emersa come un fenomeno diffuso solo durante il ventesimo secolo, quando la scolarizzazione di massa è stata introdotta nella maggior parte dei paesi. Già dal secolo precedente, con il progressivo affermarsi della lingua scritta, saper leggere e scrivere era diventato un

requisito obbligatorio per la vita in società, poiché una quantità sostanziale di comunicazioni era ormai trasmessa per iscritto e la maggior parte delle formalità sociali, come le leggi, gli accordi politici ed economici e i contratti, avevano forma scritta. L'alfabetizzazione è la porta d'accesso alla conoscenza, che viene trasmessa principalmente in questa forma.



*Tutta la società è organizzata grazie alla scrittura: amministrazione, scuola, imprese, servizi, tempo libero e persino le relazioni interpersonali, se si tiene conto, per esempio, della crescita esponenziale del numero di email e sms spediti giornalmente. Lo spazio pubblico e privato è saturo di scrittura e internet non fa che rafforzare questa tendenza dominante. Tutti i gradi di analfabetismo nelle società avanzate sono oggi considerati deficit sociali, (...) perché tutto ciò che non è una totale padronanza della scrittura è un vero svantaggio sociale in queste società ipertestualizzate.*

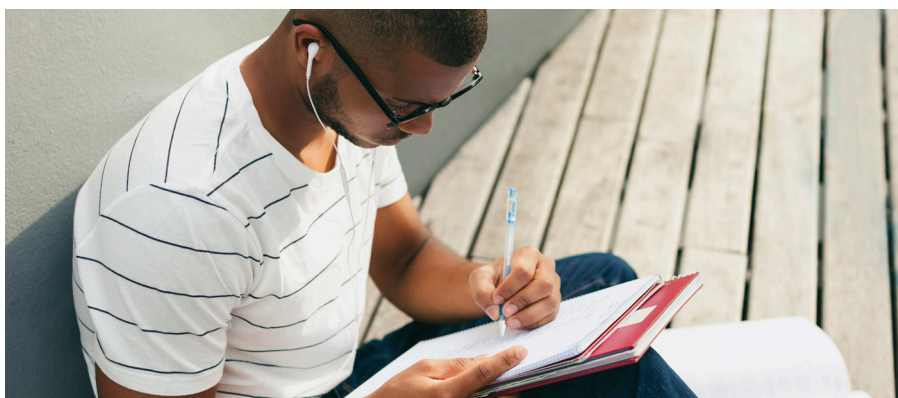
Adami (s.f.: 5)



In termini storici e sociali, le lingue che hanno avuto sistemi di scrittura più longevi hanno goduto di maggior prestigio di quelle sprovviste di forma scritta. La creazione di sistemi di scrittura per le lingue minoritarie conferisce loro un prestigio sociale, una forma simbolica di riconoscimento che non viene conferita all'oralità e che, in alcuni casi estremi (lingue parlate da un piccolo numero di persone), può addirittura garantire la sopravvivenza della lingua.

Una gran parte di quelle che sono considerate **lingue minoritarie** non hanno un sistema di scrittura e i loro parlanti, quindi, affrontano molte difficoltà per integrarsi nella società globale. Il fatto che queste lingue non abbiano una forma scritta ha un effetto negativo sulla partecipazione attiva degli individui di queste comunità nelle società in cui vivono, che affrontano anche altri problemi sociali, come l'accesso all'istruzione di qualità e ai servizi sanitari.

L'esistenza di un sistema di scrittura per queste lingue non sradica, di per sé, i problemi affrontati dalle loro comunità, ma può dare un contributo positivo allo sviluppo economico e sociale degli individui. Quindi, diverse organizzazioni internazionali, tra cui l'UNESCO, riconoscono l'importanza di sviluppare sistemi di scrittura come mezzo per assicurare uno sviluppo sostenibile nelle comunità in cui si parlano queste lingue.

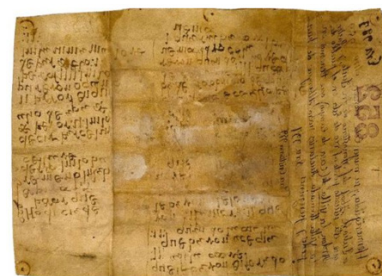


Per saperne di più

#### QUAL È IL PRIMO TESTO SCRITTO IN ITALIANO?

Quello che è considerato il primo testo conosciuto in volgare italiano è il cosiddetto *Indovinello veronese*, tracciato da un copista anonimo tra la fine del VIII e il IX secolo a margine di una pergamena più antica.

Non tutti gli studiosi sono concordi nel definirlo un testo in volgare a pieno titolo, dal momento che la vicinanza al latino è ancora molto spiccata.



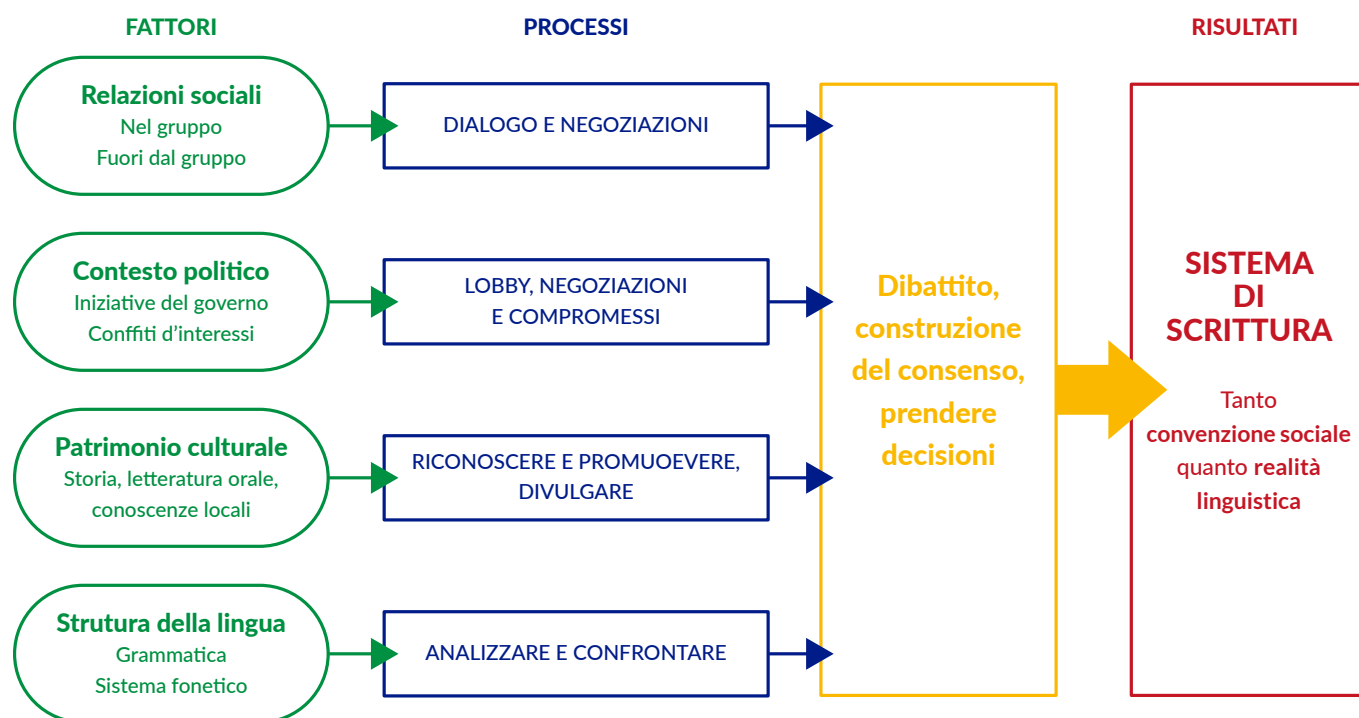


Figura 1. Elementi chiave nello sviluppo di un sistema di scrittura. Adattato da Robinson e Gadelii (2003: 13) [propria traduzione in italiano].





## Attività

3. Indica se le seguenti affermazioni sono vere (V) o false (F):

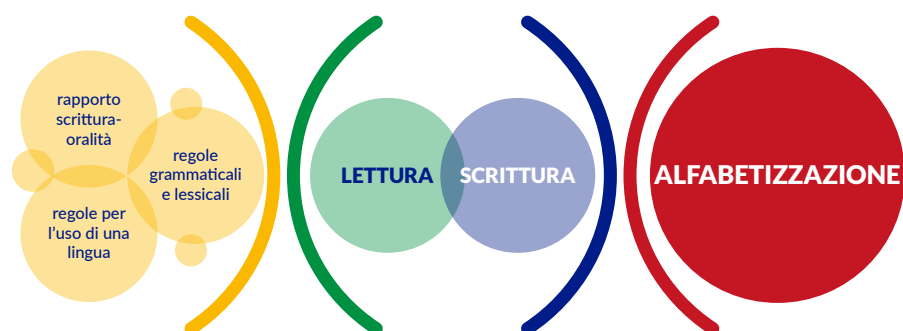
1. In tutti i paesi economicamente più sviluppati tutti i cittadini hanno alti livelli di alfabetizzazione.	
2. Le abilità di base di lettura e scrittura non sono sufficienti a garantire la piena integrazione degli individui nel mercato del lavoro.	
3. È essenziale semplificare la lingua per permettere ai migranti di integrarsi nelle comunità ospitanti.	
4. Solo gli stranieri beneficiano dell'introduzione di un linguaggio semplice.	
5. La possibilità che una lingua sopravviva non dipende dall'esistenza di un sistema di scrittura.	
6. La maggior parte dei cittadini in Europa ha un basso livello di alfabetizzazione.	
7. La creazione di un sistema di scrittura è sufficiente a garantire il pieno sviluppo delle comunità di parlanti di lingue minoritarie.	

## 3 | Imparare a leggere e a scrivere

### 3.1. Processi coinvolti nella lettura e nella scrittura

Ci sono molte più abilità coinvolte nell'alfabetizzazione di quanto si possa immaginare a prima vista. Sebbene l'alfabetizzazione implichi evidentemente saper leggere e saper scrivere, in realtà, entrambe le forme di conoscenza sono il risultato di una padronanza combinata e interconnessa di molte altre abilità, che prendono la forma di sottoprocessi di lettura e scrittura.

Alcuni di questi sottoprocessi sono più strettamente legati alla relazione tra le convenzioni del codice scritto e il discorso, mentre altri riguardano da un lato, la padronanza delle regole grammaticali e del vocabolario, dall'altro, le convenzioni sociali per l'uso della lingua e le sue forme scritte. La padronanza delle convenzioni sociali d'uso permette di recuperare le intenzioni di chi scrive durante la lettura e permette la codificazione appropriata delle intenzioni durante la scrittura.



La **lettura** di un testo scritto in una **scrittura alfabetica** implica quindi, tra gli altri processi, la capacità di:

- identificare le lettere
- associare le lettere ai suoni parlati che rappresentano, riconoscendo che in molti casi non c'è una relazione lineare sequenziale tra lettere e suoni;
- associare altre convenzioni usate nella scrittura (per esempio, segni di punteggiatura, lettere maiuscole, spazi bianchi) al loro significato;
- abbinare la forma grafica delle parole al loro significato
- elaborare la struttura delle frasi scritte per recuperarne il significato;
- cogliere la struttura di un testo e comprendere la rete di significati che risultano dalle relazioni tra le sue parti;
- recuperare l'intenzione dell'autore del testo.

#### + Per saperne di più

Va notato che, sebbene siano strettamente correlate, saper leggere e saper scrivere sono due abilità diverse anche se entrambe necessarie per l'alfabetizzazione.

SAPER LEGGERE



SAPER SCRIVERE



ALFABETTIZZAZIONE



Scrivere un testo in scrittura alfabetica implica, tra gli altri processi, la capacità di:

- convertire rappresentazioni astratte di suoni parlati in lettere;
- combinare le lettere in sequenze che corrispondono a rappresentazioni grafiche di parole che portano significato, osservando l'orientamento appropriato (orizzontale) e la direzione (da sinistra a destra, o da destra a sinistra);
- organizzare le parole scritte in frasi che contengono le strutture grammaticali appropriate;
- usare correttamente i segni di punteggiatura e altri marcatori (come gli ac-centi in certi sistemi di scrittura);
- combinare frasi in una sequenza logica che codifichi debitamente l'intenzione comunicativa dello scrittore.



Dati il numero di sottoprocessi coinvolti in ciascuna di queste abilità, la loro complessità e il livello di interconnessione, l'apprendimento della lettura e della scrittura dovrebbe idealmente iniziare all'età di sei o sette anni, poiché ci vogliono molti anni per svilupparla e consolidarla. L'alfabetizzazione si costruisce lentamente, attraverso tappe in cui gli studenti padroneggiano e interconnettono gradualmente i sottoprocessi correlati e progrediscono verso una maggiore padronanza.

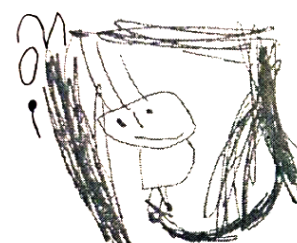
**FASI INIZIALI DELL'APPRENDIMENTO DELLA SCRITTURA UTILIZZANDO UN SISTEMA ALFABETICO (ESEMPIO DAL PORTOGHESE)**

(a) Rappresentazione di una figura umana con una proto-firma nell'angolo in alto a sinistra, composta da tre lettere disposte verticalmente (MOI), come simbolo di identificazione personale (bambino di 4 anni e 2 mesi);

(b) Un tipo più sviluppato di proto firma, con una maggiore varietà di tratti e un orientamento orizzontale. Tuttavia, il bambino di 4 anni e 7 mesi non è ancora in grado di leggere i segmenti di questa forma scritta (ad esempio, "ana", "mar", "ia") e di stabilire una relazione tra lettere e suoni specifici, e questa forma di scrittura è in realtà un simbolo logografico (che funge da disegno) che non rivela la padronanza del principio dell'alfabeto.

(c)-(d) Avendo iniziato la scuola all'età di sei anni e mezzo, il bambino ora comprende la differenza tra i due tipi di rappresentazione grafica, cioè il disegno e la scrittura. Inizia copiando le parole, poi le parole organizzate in frasi e, a poco a poco, impara a organizzare spazialmente le parole scritte. Impara anche, attraverso la pratica, a controllare i gesti motori necessari per scrivere a mano.

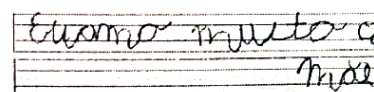
Castro y Gomes (2000: 153-155)



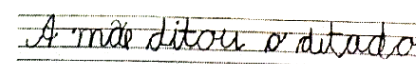
(a)



(b)



(c)



(d)

### 3.2. Profili di alfabetizzazione

Ognuno di noi dovrebbe avere l'opportunità di imparare a leggere e scrivere nella lingua (o nelle lingue) che parla e che ha acquisito in un ambiente familiare nella prima infanzia (note come lingue madri-LM). Questa conoscenza è molto importante per varie ragioni, compreso il fatto che facilita l'apprendimento di leggere e scrivere in una nuova lingua (diversa dalla lingua madre). La nozione stessa che le lingue parlate possono anche essere scritte, e che ci sono sistemi di simboli che ci permettono di farlo, non è intuitiva e deve essere appresa.

Purtroppo, sappiamo che per vari motivi ci sono molte persone nel mondo che non hanno mai imparato a leggere e scrivere nella lingua o nelle lingue che hanno acquisito durante l'infanzia. Ci sono altri individui che hanno avuto questa opportunità come parte della loro educazione di base, ma che poi non sono stati in grado di perfezionare le loro rudimentali abilità di lettura e scrittura e non sono riusciti a utilizzare in modo fluente il relativo insieme di sottoprocessi. Ovviamente, ci sono anche molte altre persone che, fortunatamente, hanno livelli medi o addirittura alti di alfabetizzazione che permettono loro di leggere e scrivere testi con vari livelli di complessità nelle rispettive lingue madri.

Quando ognuno di questi tipi di persone si confronta con la necessità di imparare una nuova lingua e, più specificamente, la necessità di imparare a leggere e scrivere in una nuova lingua che non è la propria lingua madre, le sfide che devono affrontare sono naturalmente molto diverse.

Tuttavia, anche se hanno raggiunto un alto livello di alfabetizzazione nella propria lingua madre o nelle loro lingue madri, tutti coloro che apprendono una nuova lingua affrontano sfide, in misura maggiore o minore, quando tentano di sviluppare o estendere le loro abilità di alfabetizzazione a una nuova lingua.

“ *Alcuni studi (Strategic Social Policy Group, 2008) dimostrano che acquisire familiarità con la lingua del paese ospitante è essenziale per fare amicizia al di fuori della propria comunità, trovare e mantenere un lavoro e mantenere il benessere sociale e psicologico (Benseman 2012: 5).* ”

Consideriamo, per esempio, coloro che sanno leggere e scrivere ma la cui lingua madre ha un sistema di scrittura diverso da quello usato nella nuova lingua. Questo è il caso, per esempio, degli individui la cui lingua madre ha un sistema di scrittura non alfabetico, come un sistema logografico, che hanno bisogno di imparare il sistema alfabetico usato per scrivere nella nuova lingua (o viceversa). È anche il caso di individui la cui lingua madre ha un sistema alfabetico diverso da quello usato nella nuova lingua. Per esempio, un individuo può aver imparato a leggere e scrivere in una lingua che usa l'alfabeto cirillico, ma poi trovarsi di fronte a una nuova lingua che usa l'alfabeto latino o greco.



Ora esamineremo alcune opzioni per definire i profili di alfabetizzazione degli apprendenti di una lingua che non è la loro lingua madre.

Per aiutarci a definire questi profili, saranno considerate le risposte alle seguenti domande:

<p style="text-align: center;"><b>La lingua madre (LM) dello studente ha una tradizione scritta?</b></p> <div style="border: 1px solid green; width: 100px; margin: 5px auto; text-align: center; padding: 5px;"><b>SÍ</b></div> <div style="border: 1px solid green; width: 100px; margin: 5px auto; text-align: center; padding: 5px;"><b>NO</b></div>	<p style="text-align: center;"><b>Se la LM ha una tradizione scritta, ha lo stesso sistema di scrittura della L2?</b></p> <div style="border: 1px solid blue; width: 100px; margin: 5px auto; text-align: center; padding: 5px;"><b>SÍ</b></div> <div style="border: 1px solid blue; width: 100px; margin: 5px auto; text-align: center; padding: 5px;"><b>NO</b></div>
--	---

Oltre alla questione dell'esistenza della scrittura nella/e lingua/e materna/e e, se esiste, il grado di somiglianza tra i sistemi di scrittura MT e NMT, si dovrebbe considerare anche l'esperienza precedente dell'apprendente, in particolare per quanto riguarda le sue capacità di lettura e scrittura nella/e lingua/e materna/e.

#### Gruppo A. PRE-ALFABETIZZATI

- La lingua madre non ha un sistema di scrittura
- Gli apprendenti non hanno imparato né a leggere né a scrivere nella loro lingua madre
- Gli apprendenti possono non aver sviluppato la nozione che la scrittura trasmette un significato

#### Gruppo B. NON ALFABETIZZATI

- La lingua madre ha una tradizione scritta
- Gli apprendenti possono non aver imparato né a leggere né a scrivere nella loro lingua madre ma potrebbero riconoscere la funzione dei sistemi di scrittura e la grafica del sistema di scrittura LM
- È importante prendere in considerazione l'esistenza di similitudini tra il sistema di scrittura LM e L2

**Gruppo C. SEMI-ALFABETIZZATI**

- La lingua madre ha una tradizione scritta
- L'apprendente ha imparato a leggere e a scrivere nella sua lingua madre, ma a un livello base (meno di 5 anni di scolarizzazione)
- Le abilità di leggere e scrivere dell'apprendente potrebbero essere in declino a causa della mancanza dell'uso
- È importante prendere in considerazione l'esistenza di similitudini tra il sistema di scrittura LM e L2

**Gruppo D. ALFABETIZZATI**

- La lingua madre ha una tradizione scritta
- L'apprendente ha imparato a leggere e scrivere nella propria lingua ad un livello medio-alto
- Questo è un gruppo molto vario, Dati il livello di alfabetizzazione LM raggiunto
- È importante prendere in considerazione l'esistenza di similitudini tra il sistema di scrittura LM E L2.

Infine, è anche importante considerare il **tipo** e la **frequenza** dei contatti che il migrante ha con la lingua della comunità ospitante (mediati, rari, frequenti o quotidiani), così come gli ambiti in cui la lingua non materna è utilizzata da questi diversi profili di apprendenti, cioè privati o pubblici (educativi, professionali, ecc.), poiché ciò determina gli obiettivi specifici di acquisizione delle competenze di alfabetizzazione.

### 3.3. Politiche per promuovere l'alfabetizzazione sulla base dei profili di alfabetizzazione

Si dovrebbero adottare pratiche diverse per ciascuno dei gruppi di apprendenti di una L2 citati precedentemente per favorire l'alfabetizzazione di una nuova lingua, nel rispetto delle caratteristiche di ciascun caso senza perdere di vista l'obiettivo dell'integrazione sociale.

Nel complesso, gli obiettivi di formazione all'alfabetizzazione saranno:

- i. una graduale padronanza dei principi e delle tecniche necessarie per acquisire competenze di lettura/scrittura (alfabetizzazione strumentale - cfr. Sezione 1);
- ii. lo sviluppo della capacità di utilizzare la lettura e la scrittura nella vita quotidiana e come strumento di apprendimento permanente (alfabetizzazione funzionale);
- iii. la promozione delle abilità associate alla capacità di studiare e sviluppare la consapevolezza del processo di apprendimento (Borri et al).



Quindi, ci sono obiettivi nei programmi di formazione all'alfabetizzazione che sono più adatti a certi profili che ad altri.

### Gruppo A. PRE-ALFABETIZZATI

Per quanto riguarda il gruppo A (Pre-alfabetizzati), che comprende i soggetti più vulnerabili, oltre a sviluppare le competenze strumentali di base come l'imparare a tracciare i simboli grafici, una componente essenziale dell'insegnamento è lo sviluppo del concetto stesso di scrittura come rappresentazione della forma orale e il concetto di parola come unità linguistica che può essere trasposta in scrittura. Per questo tipo di allievo possono essere progettate attività che, per esempio, prevedono l'associazione di una particolare immagine con la parola corrispondente, presentata in forma scritta e orale (Borri et al., s.d: 10). Questo tipo di attività aiuta a sviluppare la nozione che l'enunciato linguistico è composto da unità più piccole che hanno potere referenziale, e che queste unità non solo corrispondono a una sequenza organizzata di suoni ma anche a un'immagine grafica con una configurazione specifica.

#### EJEMPLO:

Abdi, un uomo bantu di 45 anni dalla Somalia. La sua lingua madre, un sottogruppo cuscitico, è l'unica che parla. Entra in classe come rifugiato. Il suo livello di oralità è principiante; non ha contatti con il mondo esterno, se non attraverso i mediatori

(Borri et al. s.d: 10).

**Gruppo B. NON ALFABETIZZATI**

Nel gruppo B (non alfabetizzati) è possibile identificare (e prendere in considerazione) diverse situazioni e profili secondo le variabili menzionate sopra (cfr. Sezione 2). Per esempio, è importante tenere presente che la distanza tipologica tra la LM e la lingua target (L2) e le eventuali somiglianze o dissimilarità tra i loro sistemi di scrittura possono creare sensazioni di familiarità o di estraneità nell'apprendente, in particolare per quanto riguarda i testi scritti nella LM.

Gli obiettivi che presiedono al processo di educazione degli individui che hanno questo profilo sono vari ma interconnessi:

- alcuni sono "tecnici" e sono associati allo sviluppo dell'alfabetizzazione strumentale;
- alcuni sono comunicativi e sono associati allo sviluppo dell'alfabetizzazione funzionale
- altri sono metacognitivi o, in altre parole, sono associati alla capacità di imparare ad imparare (Borri *et al.* s.d.: 10).

Per ogni tipo di obiettivo che caratterizza i programmi di formazione per gli individui del gruppo B c'è un insieme corrispondente di competenze da sviluppare con gli apprendenti (Borri *et al.* s.d.: 10).

**EJEMPLO:**

Hnia, una donna di 70 anni originaria del Marocco, non ha fatto studi nel paese di origine. È nel paese ospitante da più di 5 anni. La sua capacità di parlare la lingua di arrivo è limitata, non risponde a semplici domande come: "Come ti chiami? Da dove vieni?". Non ha mai usato la scrittura, quindi le prime attività in classe sono per abuiarsi allo scritto. Il suo contatto con l'ambiente esterno è inesistente, tutti i bisogni, anche personali, sono curati dalla famiglia. Si è iscritta al corso di alfabetizzazione per ottenere il certificato di permesso di soggiorno europeo per soggiornanti di lungo periodo (Borri *et al.* s.d.: 11).

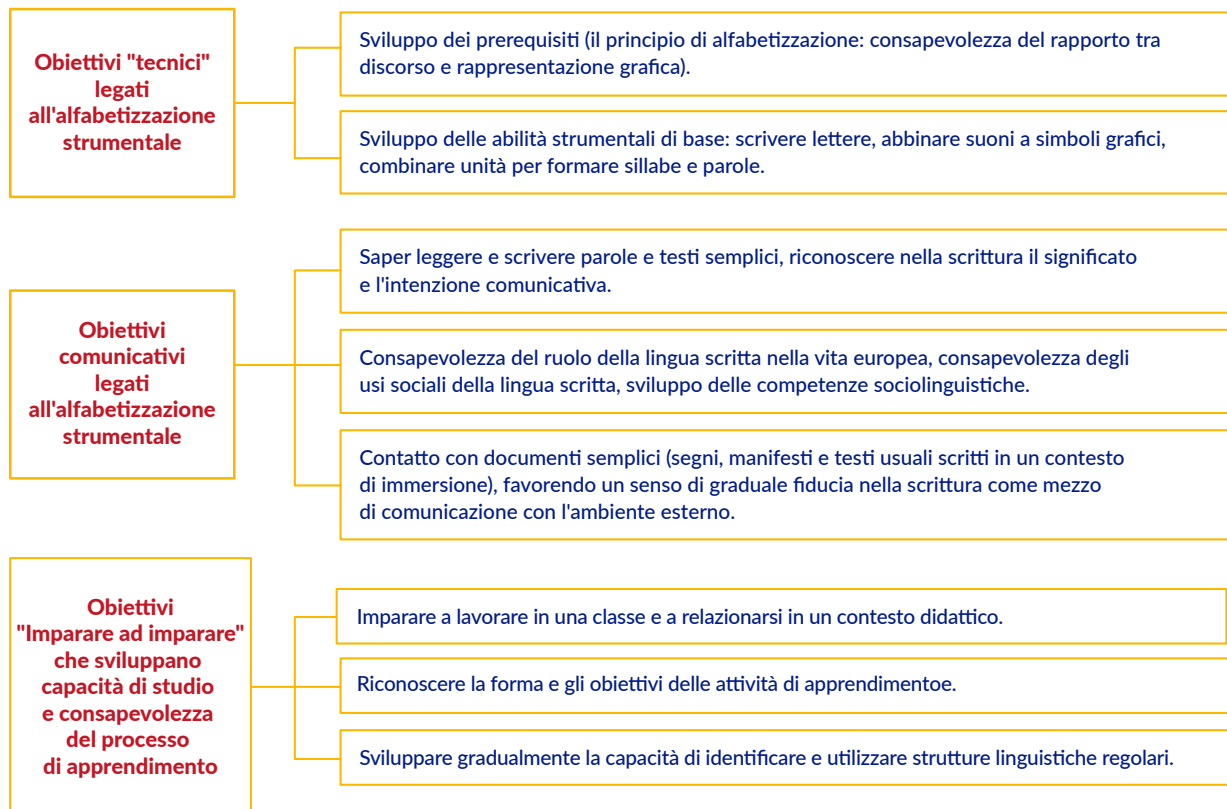


Figura 2. Obiettivi e competenze degli studenti del gruppo B. Adattato da Borri *et al.* (s.f.: 10)



### Gruppo C. SEMI-ALFABETIZZATI

Il gruppo C (semi-alfabetizzati) comprende anche individui con caratteristiche diverse in termini di variabili (linguistiche, educative e sociolinguistiche) già identificate. È il caso di Li, una studentessa cinese di 30 anni (Borri *et al.* s.d.: 13).

Nel caso degli apprendenti la cui lingua madre, a differenza della lingua target, utilizza un sistema di scrittura logografico, e a volte anche per quelli la cui LM utilizza un sistema di scrittura alfabetico che non è lo stesso di quello utilizzato nel L2, i programmi di alfabetizzazione devono considerare che l'apprendente ha a che fare con un sistema di scrittura diverso da quello che già conosce. Quindi, sia per gli apprendenti (non alfabetizzati) del gruppo B che per quelli del gruppo C, gli obiettivi del processo educativo sono comunicativi e metacognitivi, ma anche strumentali.

Infatti, essere analfabeti nella LM (una situazione che di solito corrisponde a esperienze di vita che hanno poca o nessuna esperienza scolastica) ha profonde implicazioni per lo sviluppo delle competenze di alfabetizzazione nella L2, rendendo il processo più lento e difficile. D'altra parte, oltre ad aver padroneggiato le competenze "tecniche" di lettura e scrittura che possono essere trasferite all'apprendimento della lingua target, un individuo alfabetizzato ha il vantaggio di essere in grado di elaborare le informazioni in modo qualitativamente diverso, il che semplifica il processo di apprendimento in un contesto educativo. (Benseman 2012).

#### EJEMPLO:

Li, una donna di 30 anni dalla Cina. Livello di istruzione basso, corrispondente a 4 anni di scuola. Sistema di scrittura logografica. È nel paese ospitante da 3 anni per motivi di lavoro, ma non conosce la L2 parlata. Ogni contatto con l'ambiente esterno è mediato dalla cerchia familiare e dagli amici. Si è iscritta al corso di alfabetizzazione perché vuole essere autonoma.

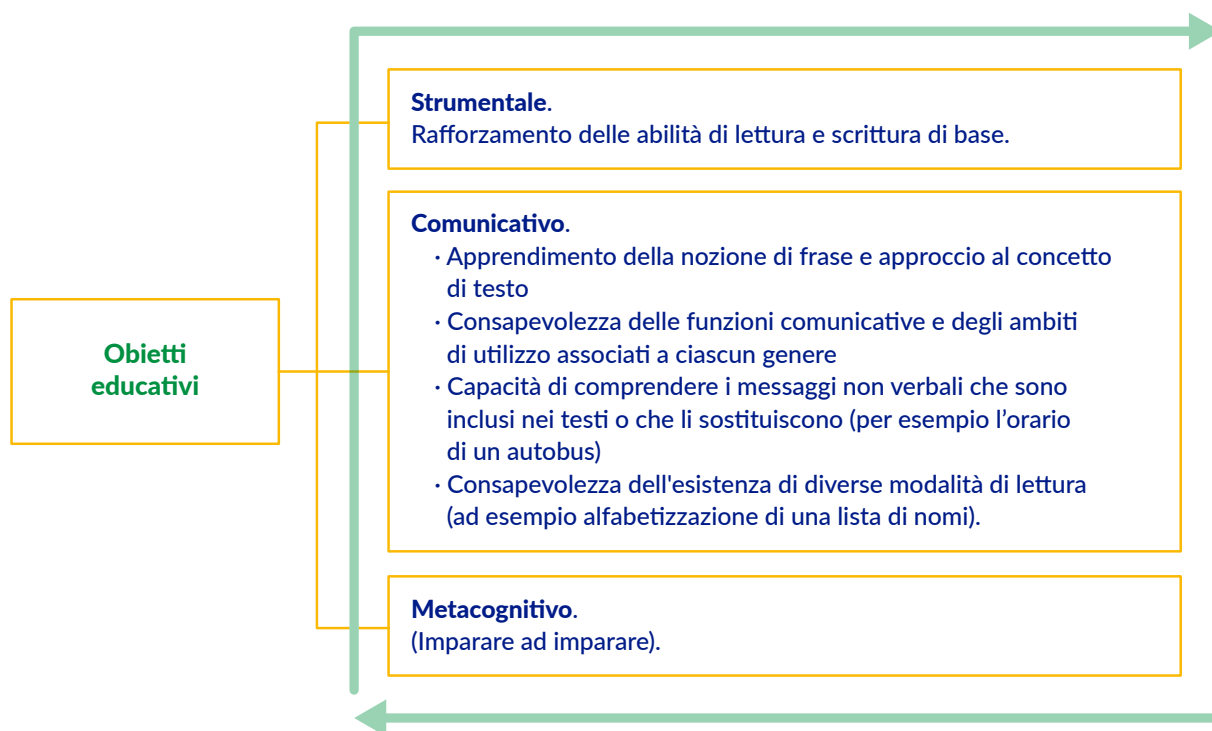


Figura 3. Obiettivi educativi del gruppo C. Adattato da Borri *et al.* (s.f.).

### Gruppo D. ALFABETTIZZATO

Come nei casi precedenti, il gruppo D (alfabetizzato) comprende studenti con profili diversi a seconda della loro rispettiva LM, del livello di istruzione, dell'età, delle motivazioni e di altre variabili personali e sociolinguistiche (vedi il caso di Ludmila). Tuttavia, quando si studia la L2 come lingua scritta non c'è bisogno di corsi preliminari per compensare i bassi livelli di alfabetizzazione e la mancanza di abitudini o modelli di studio. In queste circostanze, il processo di apprendimento può concentrarsi fin dall'inizio sullo sviluppo della competenza comunicativa e sarà possibile utilizzare attività di lettura e scrittura oltre all'insegnamento esplicito della grammatica.

Inoltre, dal momento che questo gruppo avrà già acquisito capacità di "imparare a imparare", i test formali possono essere utilizzati per preparare gli studenti agli esami di certificazione linguistica spesso richiesti per ottenere il riconoscimento dei loro diritti nella comunità ospitante. Va notato che, dal momento in cui implicano determinati livelli di competenza linguistica, tali test possono rivelarsi discriminatori. Infatti, il successo dipenderà da una serie di variabili e, fondamentalmente, dalla storia educativa precedente dei rispettivi individui; somministrarli a individui con profili A o B richiede quindi un'attenta considerazione. Gli obiettivi formativi per gli apprendenti con questi profili sono stabiliti principalmente sulla base del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER), che mira alla padronanza delle strutture linguistiche necessarie all'individuo per interagire, anche se in forma semplice,

- con la pubblica amministrazione,
- con i sistemi sanitari ed educativi nazionali,
- sul posto di lavoro.

#### EJEMPLO:

Liudmila, 48 anni, livello di istruzione medio-alto (diploma di scuola media superiore). La sua lingua madre (il russo) ha un sistema di scrittura alfabetico, ma non latino. Vive nel paese ospitante da 4 mesi per motivi di lavoro e ha un livello Pre-A1 nel parlato L2. Si è iscritta al corso per essere autonoma e possedere i requisiti della normativa vigente. (Borri et al. s.d.: 15).



*L'apprendimento della lingua target può essere un processo più lento per gli studenti formati in un sistema di scrittura alfabetica non latino o in un sistema di scrittura logografico, poiché implica la familiarizzazione con un nuovo sistema di scrittura.*

Borri et al. (s.d.:14)



È importante notare l'impatto che le differenze culturali possono avere sull'apprendimento della lingua target e, ovviamente, sul processo di integrazione per gli individui nelle comunità ospitanti. Sebbene le differenze culturali esplicite derivanti da diverse forme di organizzazione e relazioni sociali siano importanti, le differenze culturali implicite nella lingua dovrebbero essere prese in considerazione anche quando si organizzano programmi di formazione. Per esempio, il modo in cui un parlante:

- si scusa o ringrazia qualcuno,
- rifiuta un invito,
- chiede un favore.

È costruito in modo culturalmente specifico e quindi qualsiasi violazione o mancato rispetto delle convenzioni stabilite spesso compromette il successo dell'interazione e compromette il rapporto tra gli interlocutori. Nel caso specifico dell'accesso al mercato del lavoro, la capacità di esprimersi in modo socialmente accettabile è una capacità cruciale per quanto riguarda l'integrazione del candidato (Borri *et al.* s.f.:14).

**+** Per saperne di più

Le statistiche e gli studi di fattibilità mostrano che i test linguistici e di integrazione hanno portato a un calo del numero di richiedenti ricongiungimento familiare, permesso di soggiorno permanente e cittadinanza. (...) Occorre quindi riconsiderare seriamente la politica della semplice verifica e della richiesta di un certo livello di conoscenza, invece di promuovere le competenze linguistiche e l'integrazione.

Consiglia de Europa (2014)



## Attività

4. Abbina ogni persona a uno specifico profilo di alfabetizzazione.

Jin, un uomo cinese di 50 anni che non ha ricevuto alcuna istruzione nel suo paese di origine. Vive nel paese ospitante da sei mesi e non conosce l'alfabeto latino utilizzato nel sistema di scrittura in questo paese.

---

Raissa, una donna araba di 30 anni che ha ricevuto un basso livello di istruzione nel suo paese di origine. Il sistema di scrittura usato nella sua lingua madre è l'alfabeto Abjad. Vive nel paese ospitante, che utilizza un sistema di scrittura alfabetica (greco) da 2 anni.

---

Aleksandr, un uomo bielorusso di 20 anni che ha ricevuto un livello medio di istruzione nel suo paese. Il sistema di scrittura utilizzato nella sua lingua madre è alfabetico (cirillico). Vive nel paese ospitante da un anno e sa leggere l'alfabeto latino usato nel sistema di scrittura.

5. Considera le seguenti attività. Indicane due che sarebbero adatte ad essere incluse in un programma di formazione per Jin, Raissa e Aleksandr.

A. Mettere in ordine alfabetico una lista di nomi di dipendenti di un'azienda.

---

B. Creare una sequenza significativa mettendo in ordine una serie di frammenti di un testo scritto.

---

C. Dividere le parole in sillabe, oralmente.

---

D. Utilizzando una mappa dei trasporti urbani, identificare una linea e un orario adatti per una visita a un determinato servizio pubblico, tenendo conto degli orari di apertura del servizio.

---

E. Mostrare immagini accompagnate dalla parola (scritta e parlata) che descrive la situazione rappresentata e chiedere informazioni sulle immagini /parole in cui compare la (stessa) lettera data.

---

F. Scrivere un'email a un Datore di lavoro, richiedendo un colloquio.

# Soluzioni

## CAPITOLO 1.

**Migrazioni e lingue nel contesto europeo****ATTIVITÀ 1.**

Risposta aperta.

**ATTIVITÀ 2.**

Risposta d'esempio: Nell'arte si può citare l'arte germanica; tra i movimenti letterari per esempio il realismo o il naturalismo. In gastronomia, i movimenti migratori hanno segnato i modelli alimentari di epoche diverse; oggi la globalizzazione riguarda anche il cibo, poiché consente l'arrivo di nuovi alimenti nei paesi che accolgono gli immigrati.

**ATTIVITÀ 3.**

Risposta aperta.

Maggiori informazioni sulle famiglie linguistiche su <http://www.proel.org/a>.

**ATTIVITÀ 4.**

*Actual* in inglese è sinonimo di reale, mentre in spagnolo è sinonimo di presente. *Angel* in inglese si riferisce a uno spirito celeste, mentre in tedesco significa 'canna da pesca'. *Nombre* in francese significa "numero", mentre in spagnolo significa "nome".

**ATTIVITÀ 5.**

Si possono percepire aspetti come l'eterogeneità del gruppo in base alla nazionalità, alla lingua materna, alla cultura, all'età, ecc. Si mimetizzano una serie di fattori psicosociali legati al cosiddetto *lutto dell'immigrazione*.

**ATTIVITÀ 6.**

Risposta aperta.

**ATTIVITÀ 7.****ALLA RICERCA DI UN APPARTAMENTO**

SEZIONI	CONTENUTO
<b>FRASI UTILI</b>	Descrivere una casa e i suoi servizi Richiedere informazioni su un contratto di affitto e le sue condizioni Fissare appuntamenti
<b>REGOLE GRAMMATICALI</b>	Frase interrogative ed esclamative Usare i verbi <i>essere</i> e <i>avere</i> per descrivere un appartamento
<b>LESSICO</b>	Oggetti nell'appartamento Parti della casa Tipi di alloggi
<b>CONVERSAZIONE</b>	Conversazione per fissare un appuntamento per visitare un immobile Richiesta di informazioni su un contratto di affitto e sulle sue condizioni
<b>INFORMAZIONI SOCIOCULTURALI</b>	Prendere una casa in affitto: documenti, prezzi, servizi inclusi, spese... Regole sociali di comportamento nel quartiere

**CAPITOLO 2.****Profili linguistici dei migranti****ATTIVITÀ 1.**

- A | Risposta aperta.
- B | Alcuni fattori di spinta nel contesto della migrazione internazionale sono guerre, persecuzioni, carestie, siccità, disordini politici, disoccupazione, ecc. Sono fattori negativi che fanno desiderare alle persone di trasferirsi in una nuova area.
- C | Alcuni fattori di attrazione per gli emigranti sono la stabilità politica, la riduzione dei rischi naturali, la diminuzione della criminalità, una migliore tutela legale, le prospettive economiche, ecc. Sono fattori positivi che fanno desiderare alle persone di trasferirsi in una nuova area.

**ATTIVITÀ 2.**

La diversità linguistica è una parte importante della società umana. Tutte le lingue, anche quelle con pochi parlanti, offrono un modo speciale di vedere il mondo e fanno parte della cultura di una società. Linguaggi diversi ci permettono di esprimere le nostre esperienze, pensieri e comprensione in modo diverso. Le lingue stanno scomparendo e molte sono in pericolo di estinzione. I governi a volte si frappongono e impediscono alle lingue di prosperare, ma ci sono molti esempi in cui la legislazione aiuta le diverse lingue parlate in una comunità (regionale o immigrata) a prosperare, anche promuovendo il multilinguismo nei media, attraverso la lingua classi o l'accesso a diversi servizi linguistici. Piuttosto che costare alle società, questo tipo di azione contribuisce all'economia locale, favorisce la comprensione reciproca e promuove un ambiente più creativo. Esistono molti modi economici per sostenere l'uso delle lingue regionali, minoritarie e immigrate nella società. Il multilinguismo offre alla regione molti vantaggi e opportunità.

**ATTIVITÀ 3.** Risposta aperta.

**ATTIVITÀ 4.**

Questa affermazione ("Se vuoi vivere in un posto, devi parlare le lingue parlate lì") sembra sensata alla maggior parte delle persone quando viene chiesta la loro opinione. Tuttavia, quando scaviamo un po' più a fondo, solleva anche alcuni problemi. Quando ci spostiamo in una nuova regione o paese, ha molto senso imparare la nuova lingua della nostra comunità ospitante, accedere a servizi, integrazione, opportunità di lavoro, ecc. Tuttavia, questo passaggio alla lingua della comunità ospitante spesso avviene a scapito delle lingue già conosciute. I linguisti parlano di un processo di cambiamento linguistico intergenerazionale, termine coniato da Joshua Fishman, che descrive come, in tre generazioni, gli immigrati perdano la lingua con cui sono arrivati e passino alla lingua della loro nuova casa. Ciò implica una perdita di bilinguismo/multilinguismo, nonché una rottura della comunità familiare in cui le generazioni più anziane non sono in grado di comunicare con i propri nipoti. Sebbene l'apprendimento della nuova lingua sia importante, va affrontato da una prospettiva "additiva" (gli immigrati continuano a parlare entrambe le lingue o tutte) e non da una prospettiva "sottrattiva" (le lingue vengono abbandonate a favore dell'uso esclusivo della nuova lingua).

**ATTIVITÀ 5.** Risposta aperta.

**CAPITOLO 3.**

# **Interculturalità, educazione interculturale e insegnamento della lingua**

**TUTTE LE ATTIVITÀ DI QUESTO CAPITOLO (1-8) SONO A RISPOSTA APERTA.**



## CAPITOLO 4.

# La formazione degli insegnanti per l'insegnamento delle lingue

## ATTIVITÀ 1.

Classificazione ISCED per...

Bambini in età prescolare: 0

Studenti di formazione professionale che raggiungono un titolo intermedio: 2

Dottorandi: 8

## ATTIVITÀ 2.

A | Un esempio:

Paese: Germania

Regione: Berlino

Programma linguistico e sito web: Germannow (<https://germannow.de/>)

B | ) Esempio di risoluzione per Berlino, Germania:

Offerte di formazione per i volontari dell'Università di Berlino (FU Berlin): [https://www.fu-berlin.de/presse/informationen/fup/2017/fup\\_17\\_029-sprachschulung-ehrenamt/index.html](https://www.fu-berlin.de/presse/informationen/fup/2017/fup_17_029-sprachschulung-ehrenamt/index.html)

## ATTIVITÀ 3.

Lorcan: lingua straniera

Maryam: seconda lingua

Anaïs: francese: prima lingua; inglese: lingua straniera

## ATTIVITÀ 4

DOMANDE ALL'INSEGNANTE	LIVELLO COGNITIVO	LIVELLO METACOGNITIVO	LIVELLO EMOTIVO
LAVORARE IN GRUPPO TI AIUTA?		✓	
IMPARI NUOVI TERMINI QUANDO PRESENTI I TUOI RISULTATI IN CLASSE?		✓	
QUALI PIATTI IRLANDESI CONOSCI?	✓		
QUALI PIATTI IRLANDESI VORRESTI PROVARE?			✓
HAI IMPARATO QUALCOSA DI NUOVO SUI PIATTI IRLANDESI?	✓		

## La formazione degli insegnanti per l'insegnamento delle lingue

### ATTIVITÀ 5.

- A | Conoscenza dichiarativa
- B | Abilità procedurale
- C | Conoscenza dichiarativa
- D | Caratteristiche personali
- E | Conoscenza dichiarativa
- F | Opinione personale

### ATTIVITÀ 6.

Un esempio:

In questa fase voglio che i miei apprendenti...

- Conoscano il vocabolario e le frasi utili per ordinare qualcosa in un ristorante.
- Siano in grado di scrivere un dialogo che si svolge in un ristorante, ad esempio un ordine.
- Riflettano sul fatto che in alcuni paesi è consuetudine che ognuno paghi la propria bolletta invece di dividerla.

### ATTIVITÀ 7.

DESCRIZIONE	ATTIVITÀ FORMATIVA E DIDATTICA	FASE
L'insegnante disegna una tabella alla lavagna composta da tre colonne: posizione delle parole 1, 2 e 3. Gli apprendenti inseriscono domande sì/no per osservare la posizione del verbo e il corretto ordine delle parole.	Sistematizzazione	Consolidamento
Gli apprendenti sono familiarizzati alle regole della sintassi delle frasi principali. Essi ricevono delle carte con sopra scritta una parola. Dovrebbero costruire una frase corretta alzandosi nelle posizioni corrette.	Pratica riproduttiva	Consolidamento
L'insegnante crea una mappa concettuale scrivendo "nel ristorante" al centro della lavagna. Gli apprendenti dovrebbero aggiungere vocaboli ed espressioni che vengono loro in mente per attivare la loro conoscenza precedente.	Attivazione dei concetti precedenti	Introduzione
Gli apprendenti simulano una situazione nello studio del dottore. Un apprendente fa il paziente che vuole un appuntamento, l'altro fa il segretario.	Transfer	Consolidamento

**CAPITOLO 5.****Analisi dei materiali didattici:  
risorse TIC e altri materiali per la didattica a migranti****ATTIVITÀ 1.**

Risposta aperta.

**ATTIVITÀ 2.**

Possibili soluzioni:

Si può notare che tre etichette non sono sufficienti per rispondere in modo soddisfacente alle esigenze di ciascun gruppo. Ecco alcuni esempi di buone, ma non esaustive, opzioni:

1. Multilivello, incentrato sulla cultura, incentrato sulla lingua parlata.
2. Gratuito, con tante foto, incentrate su un argomento specifico (quello studiate a scuola)
3. Libero, multilivello, incentrato sul lessico
4. Incentrato sul lessico, facile da usare da solo, focalizzato su un argomento specifico.

**ATTIVITÀ 3.**

Risposta aperta.

## CAPITOLO 6.

# Alfabetizzazione

### ATTIVITÀ 1.

SISTEMA ALFABETICO			ABJAD	SISTEMA SILLABICO	SISTEM LOGOGRAFICO
ALFABETO LATINO	ALFABETO CIRILICO	ALFABETO GRECO			
francese	russo	greco	persiano	giapponese	cinese
estone	ucraino		urdu	cherokee	
turco					
yoruba					

### ATTIVITÀ 2.

1. L'alfabetizzazione consiste nel saper leggere e scrivere.	falso
2. L'alfabetizzazione multipla è necessaria per esercitare la piena cittadinanza.	vero
3. La capacità di comunicare come parte di un gruppo è una componente fondamentale dell'alfabetizzazione.	vero
4. L'alfabetizzazione di base e l'alfabetizzazione sono la stessa cosa.	falso
5. Il linguaggio orale ha maggior valore sociale di quello scritto.	falso
6. La lingua scritta ha un proprio sistema di regole che si distinguono da quelle della lingua parlata.	vero
7. Fa parte dell'alfabetizzazione mediatica comprendere come le rappresentazioni della realtà siano costruite dai media usati per diffondere informazioni.	vero
8. L'alfabetizzazione digitale e quella mediatica hanno bisogno delle stesse competenze..	falso
9. In tutti i sistemi di scrittura i caratteri rappresentano unità di suono di una lingua.	falso
10. Un numero molto ridotto di lingue non ha forma scritta.	falso

# Alfabetizzazione

## ATTIVITÀ 3.

1. In tutti i paesi economicamente più sviluppati tutti i cittadini hanno alti livelli di alfabetizzazione.	falso
2. Le abilità di base di lettura e scrittura non sono sufficienti a garantire la piena integrazione degli individui nel mercato del lavoro.	vero
3. È essenziale semplificare la lingua per permettere ai migranti di integrarsi nelle comunità ospitanti.	vero
4. Solo gli stranieri beneficiano dell'introduzione di un linguaggio semplice.	falso
5. La possibilità che una lingua sopravviva non dipende dall'esistenza di un sistema di scrittura.	falso
6. La maggior parte dei cittadini in Europa ha un basso livello di alfabetizzazione.	vero
7. La creazione di un sistema di scrittura è sufficiente a garantire il pieno sviluppo delle comunità di parlanti di lingue minoritarie.	falso

## ATTIVITÀ 4.

- Jin: non alfabetizzato
- Raissa: semi-alfabetizzata
- Aleksandr: alfabetizzato

## ATTIVITÀ 5.

- Jin: e, c
- Raissa: a, d
- Aleksandr: b, f

# Glossario

# Glosario

## ABILITÀ PROCEDURALI

Abilità più o meno automatizzate. Gli alunni non sono (di solito) consapevoli di queste capacità.

## APPRENDIMENTO ESPLICITO

Lo studente è consapevole del proprio processo di apprendimento ed è disposto ad apprendere.

## APPRENDIMENTO IMPLICITO

Apprendimento inconscio che non è controllato volontariamente.

## APPRENDIMENTO INTERCULTURALE

Con questo termine si intende un processo che richiede di conoscere se stessi e le proprie origini, prima di poter comprendere gli altri. L'apprendimento interculturale è il punto di partenza per una pacifica convivenza, Dati lo stesso valore riconosciuto a tutte le culture.

## APPRENDIMENTO PERMANENTE

Costruzione continua di abilità e conoscenze per tutta la vita.

## BISOGNI LINGUISTICI OGGETTIVI

Bisogni linguistici prevedibili da un'altra persona, per esempio l'insegnante, e riferiti ad attività tipiche che gli studenti devono padroneggiare, come scrivere un CV o accedere a informazioni chiave.

## BISOGNI LINGUISTICI SOGGETTIVI

Bisogni personali del singolo apprendente, ad es. bisogni cognitivi/affettivi e scopi pratici rilevanti per ogni discente.

## COMPETENZA COMUNICATIVA

Capacità di una persona di interagire efficacemente in una data comunità linguistica, considerando le abilità linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche.

## CONOSCENZA DICHIARATIVA

Conoscenza fattuale, come vocabolario, grammatica, ortografia, intonazione o conoscenza culturale.

## CONSAPEVOLEZZA INTERCULTURALE

Questo termine si riferisce alla conoscenza, consapevolezza e comprensione della relazione tra il "nostro" mondo e il mondo oggettivo.

## DIALOGO INTERCULTURALE

È inteso come uno scambio aperto e rispettoso di punti di vista tra individui, gruppi con origini e patrimoni etnici, culturali, religiosi e linguistici diversi, basato su comprensione e rispetto reciproci.

## DIRITTI LINGUISTICI

I diritti linguistici sono una forma di diritti umani e civili legati all'uso della lingua che si riferiscono essenzialmente al diritto di esprimersi, in pubblico o in privato, nella lingua di propria scelta, di mantenere quella lingua e di trasmetterla alle generazioni future. Comprendono anche questioni come il diritto a un interprete qualificato (ad esempio, in un ambiente sanitario o legale), di poter svolgere affari nella lingua prescelta, di avere conversazioni private in quella lingua sul posto di lavoro senza essere discriminati, e di ricevere supporto per imparare la lingua della comunità ospitante.

## ESOL

Inglese per chi parla altre lingue.

## FATTORI DI ATTRAZIONE

motivi positivi che incoraggiano le persone a emigrare. Includono sicurezza, protezione, migliori condizioni di vita e libertà dalla persecuzione e possono essere classificati in base a fattori di attrazione economici, sociali, politici e ambientali.

**FATTORI DI SPINTA**

Gagioni negative che spingono le persone a migrare. Includono siccità, carestia, povertà, disastri naturali, disordini politici o violenze, guerre, persecuzioni, difficoltà economiche locali, mancanza di opportunità di avanzamento, scarse infrastrutture mediche, ecc. e possono essere classificati in fattori economici, sociali, politici e ambientali.

**GESTIONE DELLA CLASSE**

Descrive come funziona la classe: lavoro individuale, lavoro in coppia, lavoro di gruppo, istruzione condotta dall'insegnante o discussione plenaria.

**INTERCULTURALITÀ**

Presenza ed equa interazione di culture diverse, che consente la creazione di espressioni culturali condivise.

**IPERGENERALIZZAZIONE**

Trarre una conclusione troppo generale; per esempio da una regola grammaticale che vale per tutti i casi come se non ci fossero eccezioni alla regola.

**ISCED**

Classificazione standard internazionale dell'istruzione.

**ISTRUZIONE MULTILINGUE**

Uso nell'istruzione di almeno tre lingue nell'istruzione: la/le lingua/e madre/i, una lingua regionale o nazionale e una lingua internazionale.

**ISTRUZIONE PRIMARIA**

Livelli ISCED 0-2..

**ISTRUZIONE SECONDARIA**

Livelli CITE 3-4.

**ISTRUZIONE TERZIARIA**

Livelli CITE 5-8.

**L1 (LINGUA MADRE)**

Lingua che si apprende nei primi anni di vita e che normalmente diventa lo strumento naturale del pensiero e della comunicazione.

**L2 (SECONDA LINGUA)**

Lingua appresa da una persona dopo essere stata un parlante competente della propria lingua madre.

**LEMMA**

Informazione morfologica e sintattica di una voce del lessico mentale.

**LESSEMA**

El término *migrante* se refiere tanto a los emigrantes (que se alejan de otra zona) como a los inmigrantes (que se trasladan a una nueva zona). No existe una base jurídica específica relacionada con el término general de *migrante*.

**LINGUA OSPITANTE**

Lingua parlata nella società ospitante.

**LIVELLO DI ISTRUZIONE**

Si riferisce al livello di istruzione più alto che una persona ha completato con successo.

**MIGRANTI, EMIGRANTI, IMMIGRATI**

Il termine migrante si riferisce sia agli emigranti (che si allontanano da un'altra area) che agli immigrati (che si trasferiscono in una nuova area). Non esiste una base giuridica specifica relativa al termine generico migrante.

**MLT**

Memoria a lungo termine.

**MODELLO ICEBERG**

Il "modello iceberg" illustra le diverse componenti della cultura, evidenziando il fatto che alcune di esse sono visibili, mentre altre sono nascoste e quindi difficili da comprendere.



**MOTIVAZIONE**

Termine psicologico che cerca di spiegare perché decidiamo di fare qualcosa, per quanto tempo siamo disposti a mantenere quell'attività e quanto impegno ci mettiamo nel farlo.

**MULTICULTURALISMO**

Presenza di più culture che si accordano nello stesso spazio geografico, fisico o sociale.

**MULTILINGUISMO**

Coesistenza di più lingue nello stesso spazio geografico, fisico o sociale.

**PEL**

Portfolio Europeo delle Lingue.

**PIANO CURRICOLARE**

Documento in cui sono organizzati gli obiettivi, la metodologia, i criteri di valutazione e i contenuti che uno studente deve apprendere in una determinata fase formativa.

**PLURILINGUISMO**

Conoscenza di più lingue da parte di un individuo o di un gruppo sociale.

**QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE (QCER)**

Documento che fornisce una base comune per lo sviluppo di programmi linguistici, linee guida curriculari, esami, manuali, ecc. in tutta Europa).

**RICHIEDENTE ASILO**

Persona che ha lasciato il proprio Paese per paura della propria incolumità e di violazioni dei diritti umani, ma non è stata ancora legalmente riconosciuta come rifugiata in un altro Paese. Ciò significa che la tua domanda di asilo è in sospeso.

**RIFUGIATO**

Persona che ha lasciato il proprio paese perché rischia di essere perseguitata e di veder violati i propri diritti umani. I rifugiati hanno uno status speciale ai sensi del diritto internazionale.

**SEMANTIZZAZIONE**

Stabilire il significato di una parola o il significato e la funzione dei fenomeni grammaticali (ad esempio, il significato della voce passiva).

**SISTEMATIZZAZIONE**

Definizione di una regolarità (ordine delle parole, composizione delle parole, coniugazione, ecc).

**STEREOTIPO**

Questo termine si riferisce a una convinzione basata più su idee pregresse che su esperienze reali.

**TRANSFER**

Applicazione delle caratteristiche linguistiche dalla prima lingua (L1) alla seconda o lingua straniera (L2) da parte di un parlante bilingue o multilingue.

**TRANSLINGUISMO**

Quando le persone bilingui o multilingui utilizzano tutto il loro repertorio linguistico per massimizzare la loro comunicazione, e questo viene accettato e riconosciuto dalla persona che insegna.

**UE-27**

I 27 stati membri dell'Unione Europea.

# Bibliografia

## Bibliografia

- Abdallah-Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Presses universitaires de France.
- Adami, H. (s.d). The role of literacy in the acculturation process of migrants. Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1b7>
- Affinati, E. e Lenzi, A. (2020). *Italiani anche noi: corso di italiano per stranieri*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Alosi, E. e Perna, A. (2016). *Ataya manuale multilivello per adulti con bassa e nulla scolarità pregressa*. Sestante Edizioni.
- Alosi, E. e Perna, A. (2019). *Ataya prima. Italiano L2. Manuale multilivello per immigrati giovani e adulti analfabeti (PreAlfa-Alfa A1)*. Sestante Edizioni.
- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J. e Pilypaityt, L. (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? DLL 2*. Klett-Langenscheidt.
- Benseman, J. (2012). *Adult Refugee Learners with Limited Literacy: Needs and Effective Responses*. Ako Aotearoa. [https://www.researchgate.net/publication/267780697\\_Adult\\_Refugee\\_Learners\\_with\\_Limited\\_Literacy\\_Needs\\_and\\_Effective\\_Responses](https://www.researchgate.net/publication/267780697_Adult_Refugee_Learners_with_Limited_Literacy_Needs_and_Effective_Responses)
- Bimmel, P., Kast, B. e Neuner, G. (2013). *Deutschunterricht planen*. Neu. Klett-Langenscheidt.
- Boli J.e Elliott M. A. (2008). *Facade diversity. The individualization of cultural difference*. *International Sociology*, 23(4), 540-560.
- Bolzoni, A., Contin, M., Frascoli, D., Notar, P. e Perrella, P. (2016) *Italiano di base*. Alma Edizioni.
- Borghetti, C. (2018). *Otto criteri per analizzare la dimensione (inter)culturale dei manuali di lingua: il caso dell'italiano L2/LS*. In Tabaku Sörman, E., Torresan, P. e Pauletto, F. (Ed.), *Paese che vai, manuale che trovi* (pp. 81-100). Franco Cesati Editore.
- Borio M. e Ricker P. (2021). *Piano Piano: percorso di avvicinamento alla lingua italiana per adulti stranieri*. Guerrini e Associati.
- Borri, A., Minuz, F., Rocca, L. e Sola, C. (s.d.). *Italian language for adult migrants. Syllabus and descriptors for illiterate, semi-literate and literate users. From illiteracy to A1 level*. <https://rm.coe.int/16802fc1db>
- Cassiani, P. e Mattioli, L. (2010) *Facile Facile*. Nina Edizioni.
- Castaño Ruiz, J. (2004). *Discurso literario e inmigración: escritores e tipología de textos*, *Tonos digital. Revista electrónica de estudios filológicos*, 7.
- Castelloti, V., e Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de reference*. Consiglio d'Europa.
- Castorrini, A. e Caviglia, A. (2020). *La mia città: un gioco da tavolo per l'apprendimento dell'italiano L2*. *Italiano a Scuola*, 2(1), 249. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/10896>
- Castro, S. L. e Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Universidade Aberta.
- Commissione delle Comunità Europee (2005). *Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. Una nuova strategia quadro per il multilinguismo*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596&from=FR>

- Commissione Europea, Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (2012). Gruppo di esperti ad alto livello sull'alfabetizzazione: sintesi. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e816c4ba-33be-40b6-a86c-ac7ef9e2570c>
- Consiglio d'Europa (2002). Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Università degli Studi di Milano "Italiano LinguaDue", 2020 <https://www.ditals.com/wp-content/uploads/2021/02/QUADRO-COMUNE-EUROPEO-DI-RIFERIMENTO-PER-LE-LINGUE-APPRENDIMENTO-INSEGNAMENTO-VALUTAZIONE.pdf>
- Consiglio d'Europa (2009). Libro bianco sul dialogo interculturale "Vivere insieme con pari dignità". [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_ItalianVersion.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf)
- Consiglio d'Europa (2005). Dichiarazione di Faro sulla strategia del Consiglio d'Europa per lo sviluppo del dialogo interculturale. [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016805d91a9](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d91a9)
- Consiglio d'Europa (2007). Portfolio europeo per futuri insegnanti di lingue. [https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/C3\\_EPOSTL\\_ES\\_web.pdf?ver=2018-03-22-164313-200](https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/C3_EPOSTL_ES_web.pdf?ver=2018-03-22-164313-200)
- Consiglio d'Europa (2011). Portfolio Europeo delle Lingue. Definizione degli obiettivi e imparare a imparare. <https://mail.google.com/mail/u/1/#inbox/FMfcgzGmtXLWjtGmdbSDhQBSWCXnGWpm?projector=1&messagePartId=0.1>
- Consiglio d'Europa (2014). Test di integrazione: aiutare o ostacolare l'integrazione? <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=20482&lang=en>
- Consiglio d'Europa (2018). Immigrati al di fuori dell'UE-27 ed emigranti al di fuori dell'UE-27, 2013-2018. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/5/50/Immigrants\\_from\\_outside\\_EU-27\\_and\\_emigrants\\_to\\_outside\\_EU-27%2C\\_EU-27%2C\\_2013%E2%80%932018\\_%28million%29.png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/5/50/Immigrants_from_outside_EU-27_and_emigrants_to_outside_EU-27%2C_EU-27%2C_2013%E2%80%932018_%28million%29.png)
- Cortés, D., Velásquez, S. e Faone, E. (2017). Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata. *Italiano LinguaDue*, 2(9). DOI: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/9871>
- Dąbrowska, A., Pisarek, W. e Stickel, G. (Eds.) (2017). Stereotypes and linguistic prejudices in Europe. European Federation of National Institutions for Language
- De Lactos, Y., Guida, M., Stefanori, E. Pegoraro, C. e Vanni, E. (2017). *Andiamo fuori*. Alma Edizioni.
- Dervin, F. (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. *Recherches en éducation, Éducation et formation interculturelles: regards critiques*, 9, 32-41.
- Diamond, J. (2005). *Collapse: How Societies Choose to Fail or Succeed*. Penguin Books.
- Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea (2012). C326. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:326:FULL:ES:PDF>
- Dietrich, R., e Gerwien, J. (2017). *Psycholinguistik: Eine Einführung*. J.B. Metzler.
- Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura (2014). EU high level group of experts on literacy: final report, September 2012. Oficina de Publicaciones. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/34382>
- Dörnyei, Z. e Ema U. (2021). *Teaching and Researching Motivation*. Routledge.
- Edmondson, W. J., e House, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Francke.
- Ellis, Nick C. (Ed.). (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. Academic Press.
- Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K. y Mohr, I. (2013). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. DLL 6. Klett-Langenscheidt.

- Fischer Callus, M. e Heyse, I. (s.f.). Zehn Praxistipps für einen erwachsenengerechten Deutschunterricht mit Flüchtlingen und Asylsuchenden. [https://www.hueber.de/media/36/Hueber\\_Erste\\_Hilfe\\_Deutsch\\_10\\_Praxistipps.pdf](https://www.hueber.de/media/36/Hueber_Erste_Hilfe_Deutsch_10_Praxistipps.pdf)
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. e Wicke, R. (2014). Aufgaben, Übungen, Interaktion. DLL 4. Klett-Langenscheidt.
- Funk, H., Kuhn, C., e Demme, S. (2005). Studio D A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch. Cornelsen.
- García, O. e Li, W. (2014). Translanguaging: language, bilingualism and education. Palgrave Macmillan.
- Garrido Rodríguez, P. (2012). Inmigración y diversidad cultural en España. Un análisis histórico desde la perspectiva de los derechos humanos [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].
- Gildner, K. (2017). DaF für Flüchtlinge – Sprache ist Integration. <https://sprache-ist-integration.de/leitfaden-einstieg/>
- Guerra, I. (1993). A educação intercultural : contextos e problemáticas. Conferencia presentada en Formação dos Professores Participantes no Projeto de Educação Intercultural. Entreculturas.
- Gugenberger, E. (2020). Desde la asimilación hacia el transnacionalismo: dinámicas lingüístico-migratorias y cambios de paradigma en su estudio. *Lengua y Migración*, 12(1) monográfico, 13-37.
- Gutiérrez, R. (2007). Lengua, migraciones y mercado de trabajo. Fundación Telefónica e Instituto Complutense de Estudios Internacionales.
- Haataja, K. (2008). Content and Language Integrated Learning in German: State of the art and Development Potential in Europe. Final report. A complementary report to the DVD project synopsis. Juvenes Print.
- Hall, E. (1976). *Beyond culture*. Anchor Books
- Holliday, A., Hyde, M. e Kullman, J. (2004). *Intercultural communication: An advanced resource book*. Routledge.
- Hofstede, G. (2003). *Cultures and organizations: software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival*. Profile Books
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In Pride, J. B. y J. Homes (Eds.), *Sociolinguistics*, pp. 269-293. Penguin Books.
- Iglesias, J., Rúa, A. e Ares, A. (2020). Un arraigo sobre el alambre. La integración social de la población de origen inmigrante en España. Fundación Foessa.
- Instituto Cervantes (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes.
- Istituto di Statistica Unesco UNESCO (2017). Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017.pdf>
- Johnson, K. (2018). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Klein, W. (1992). *Zweitspracherwerb: eine Einführung*. Hain.
- Li, W. (Ed.). (2000). *The bilingualism reader*. Routledge, Taylor & Francis.
- Little, D. G. (2000). Meeting the language needs of refugees in Ireland. Refugee Language Support Unit. The University of Dublin, Trinity College Dublin.
- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language teaching*, 40(3), 243-249.

- Minuz, F., Borri, A. e Rocca, L. (2016). Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Loescher Editori.
- Miquel, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. *Carabela*, 53, 5-24.
- Moreno Fernández, F. (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y migración*, 1(1), 121-156.
- Morin, E. (2001). *La méthode. 5, L'humanité de l'humanité : l'identité humaine*. Editions du Seuil.
- Niebisch, D., Orth-Chambah, J., Weers Dörte e Zschärlich Renate. (2016). *Erste Schritte plus Neu Einstiegskurs. Deutsch Als Zweitsprache. Kursbuch*. Hueber Verlag.
- Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (s.d.). Programme for International Student Assessment. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Ouellet, F. (1991). *L'Éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*. L'Harmattan.
- Paredes García, F. (2020). Un modelo para el análisis de la integración sociolingüística de la población migrante: fundamentos, dimensiones e instrumentos. *Lengua y migración*, 12(1), 39-81.
- Parlamento Europeo (2009). Sobre el Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido. [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2009-0092\\_ES.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2009-0092_ES.html)
- Paz, O. (1983). *Sombras de Obras*. Seix Barral.
- Petersen, W. (1958). A General Typology of Migration. *American Sociological Review*, 23(3), 256-266.
- Petersen, W. (1978). International Migration. *Annual Review of Sociology*, 4, 533-575.
- Porcher, L. e Abdallah-Pretceille, M. (1998). *Éthique de la diversité en éducation*. Presses universitaires de France.
- Robinson, C. e Gadelii, K. (2003). *Writing unwritten languages: a guide to the process*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226475>
- Robinson, P. (Ed.). (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Routledge.
- Rösler, D. e Nicola W. (2014). *Lernmaterialien und Medien. DLL 5*. Klett Langenscheidt.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- Statistisches Bundesamt (2019). [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile#page=46](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf?__blob=publicationFile#page=46)
- UNESCO (2003). *La Educación en un mundo plurilingüe: UNESCO educación documento de orientación*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_spa)
- UNESCO (2005). *La convención de 2005 sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. [https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/2811\\_16\\_passport\\_web\\_s.pdf](https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/2811_16_passport_web_s.pdf)
- UNESCO (2018). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-iscled>
- Unione Europea (2000). *Carta dei diritti fondamentali dell'UE*. Gazzetta ufficiale delle Comunità europee
- Unione Europea (2012). C326. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*
- Valetopoulos, F. (2017). Intercultural encounters: representations of French students and contributions of FLE training. *International Colloquium Cultural Exchanges Today: Language and Literature*, pp. 115-136, Tamkang University.

- Van Avermaet, P. e Gysen, S. (2008). Language learning, teaching and assessment and the integration of adult immigrants. The importance of needs analysis. Thematic Studies: The Linguistic Integration of Adult Migrants, Strasbourg: Council of Europe, 59-70.
- Viale, M. (2017). Using Information and Communication Technology in Italian Language Learning and Teaching: from Teacher Education to Classroom Activities. *Caracteres*, 6(2), 343-366.
- Viale, M. (2018) Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per un reale rinnovamento della didattica dell'italiano, in Viale, M. (Ed.), *Tecnologie della comunicazione e dell'informazione e insegnamento dell'italiano*. Bologna University Press.
- Villalba Martínez, F. (2017). La formación de profesores de español como segunda lengua (L2). En N. Dimitrinka (Ed.), *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos*, pp. 371-390. Peter Lang.
- Waxman, H. C. e Tellez, K. (2002). *Research synthesis on effective teaching practices for English language learners*. Temple University, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, Laboratory for Student Success.
- Welt (2016). Zitate von Kanzlerin Angela Merkel zum EU-Gipfel. [https://www.welt.de/newsticker/dpa\\_nt/infoline\\_nt/thema\\_nt/article152335727/Zitate-von-Kanzlerin-Angela-Merkel-zum-EU-Gipfel.html](https://www.welt.de/newsticker/dpa_nt/infoline_nt/thema_nt/article152335727/Zitate-von-Kanzlerin-Angela-Merkel-zum-EU-Gipfel.html)
- Wöhler,T. (2016). Integration. Gesetz. Expertise. <https://www.exc16.uni-konstanz.de/intg-kommentar-woehler.html>
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. CREDIF.

# Guida

## per l'inclusione linguistica dei migranti

