

Sezione “Test e Materiali” del Progetto

“Alfabetizzazione Linguistica e Accesso all’Istruzione per MSNA – ALI MSNA 1° VOLO”

Indice

Premessa

1. Il Progetto: obiettivi, materiali, scansione temporale, singolo apprendente
2. Un target fortemente disomogeneo: gli obiettivi del progetto e gli obiettivi del singolo apprendente (a partire dai dati report ISMU)
 - 2.1 Età
 - 2.2 Aree di provenienza
 - 2.3 Periodo di arrivo
 - 2.4 Scolarità nel paese di provenienza
 - 2.5 Livello di competenza linguistica dell’italiano, mancata alfabetizzazione pregressa (*literacy*, vedi Appendici 3 e 4), scolarizzazione in Italia (Tabb. 19, 20, 21, 31)
3. Le competenze, i livelli e i materiali
 - 3.1 Sillabo
 - 3.2 Descrizione dei materiali
4. I test, la verifica delle competenze in ingresso e in uscita
5. Il modello complessivo: rapporto test/livello dei singoli apprendenti/materiali
 - 5.1 Modulo conoscenza
 - 5.2 I diversi materiali e il modello
 - 5.3. Il ruolo attivo dell’insegnante

Appendice 1. Quale scolarizzazione?

Appendice 2 Nota terminologica (‘corsi di alfabetizzazione’ e *literacy*)

Premessa

Il Dipartimento di Scienze Umanistiche dell'Università di Palermo nel Gennaio del 2021 ha firmato una convenzione con il MIUR tesa a utilizzare la ricerca sviluppata in questi anni all'interno della Scuola di Lingua italiana per Stranieri (ItaStra) dell'ateneo palermitano al fine di fornire materiali didattici scientificamente validi per il progetto "Alfabetizzazione Linguistica e Accesso all'Istruzione per MSNA – ALI MSNA 1° VOLO" (N. HOME/2019/AMIF/AG/EMAS/0093), cofinanziato dall'UE entro le Misure emergenziali del Fondo Asilo Migrazione e Integrazione.

Il gruppo dei supervisori scientifici del progetto per l'Università di Palermo è formato da Mari D'Agostino, docente ordinaria di Linguistica italiana, referente e coordinatrice dello stesso, Adriana Arcuri, Egle Mocciaro e Chiara Amoroso docenti del Master di II livello in *Teoria progettazione e didattica dell'italiano L2/LS* del Dipartimento, e Luisa Amenta, Giuseppe Paternostro e Vincenzo Pinello, docenti di Linguistica italiana e del Master di II livello in *Teoria progettazione e didattica dell'italiano L2/LS* del Dipartimento.

Si specifica che il lavoro dei docenti del Dipartimento di Scienze Umanistiche non graverà in nessuna forma sui costi dello stesso.

1. Il Progetto: obiettivi, materiali, scansione temporale, singolo apprendente

La convenzione siglata da Dipartimento di Scienze Umanistiche dell'Università di Palermo e il MIUR ha come obiettivo fornire materiali didattici per docenti di lingua italiana idonei a realizzare le seguenti attività:

1. Azioni di alfabetizzazione di base individuale (*Literacy*, vedi Appendice 2 nota terminologica)
2. Attività di insegnamento individuale per l'italiano di base (Lingua italiana orale per la comunicazione, ItalBase)
3. Attività di insegnamento per classi di lingua italiana per lo studio (orale e scritta), ItalStudio
4. Contenuti di educazione civica

Più nello specifico i materiali ripartiti nei seguenti moduli: Attività 1 (1 modulo idoneo all'insegnamento di 40 ore); Attività 2 (1 modulo relativo all'insegnamento di 20 ore); Attività 3 (2 moduli relativi all'insegnamento di 20 ore ciascuno); Attività 4 (1 modulo di 20 ore).

Inoltre la Convenzione mira a fornire un test per fornire a ogni studente il percorso idoneo alle sue competenze alfabetiche e linguistiche.

Seguendo le indicazioni concordanti del MIUR (Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento -Art.11, comma 10, DPR 263/2012) e degli Enti Certificatori (*Università per Stranieri di Siena, Università per Stranieri di Perugia, Società Dante Alighieri e Università Roma Tre*) ogni singolo apprendente avrà un suo percorso individuale a partire anzitutto dalle sue competenze in ingresso (valutate attraverso un test iniziale). Rispetto all'insieme dei materiali forniti dal Dipartimento, ogni singolo apprendente si dislocerà quindi in maniera differente. I giovani analfabeti, ad esempio, dovranno lavorare in una prima fase a recuperare intensamente abilità di letto-scrittura prima di potere essere immessi in un qualsiasi programma volto a sviluppare la lingua per lo studio.

In particolare per il percorso che conduce analfabeti e soggetti a bassa alfabetizzazione ad essere inseriti in una classe con soggetti pienamente alfabetizzati e ad affrontare i materiali didattici predisposti per loro il *Sillabo degli Enti certificatori* dà questa indicazione:

Nessuna alfabetizzazione

Secondo le indicazioni del Sillabo degli enti certificatori per l'alfabetizzazione (nei livelli previsti dal nostro test passaggio dal livello "nessuna alfabetizzazione" a quello "bassa alfabetizzazione") sono necessarie più di 150 ore: "un'offerta formativa riconducibile a 150 ore d'aula non potrà mai essere sufficiente in caso di analfabetismo totale in L1". Inoltre secondo il sillabo va considerata un'altra categoria, quella dei prealfabeti: "alcuni individui di questo gruppo non hanno sviluppato l'idea di scrittura come sistema semiotico" che necessitano di tempi assai più lunghi. Riteniamo, alla luce dello studio condotto dall'ISMU che sia sufficiente ai fini del nostro lavoro ipotizzare un'unica categoria di analfabeti.

Bassa alfabetizzazione

Secondo le indicazioni del Sillabo degli enti certificatori il passaggio dal livello preA1 al livello A1 (nei livelli previsti dal nostro test passaggio dal livello "bassa alfabetizzazione" al livello "alfabetizzazione") sono necessarie da un minimo di 100 a un massimo di 150 ore".

Inoltre i giovani neo-arrivati, anche se pienamente alfabetizzati, non immersi in nessun percorso spontaneo di apprendimento (a causa non solo dell'inserimento in comunità formate tutte da giovani che non hanno l'italiano come lingua materna ma anche della pandemia in corso) avranno bisogno di non meno di 100 ore per raggiungere il livello di lingua italiana per la comunicazione sufficiente per affrontare la lingua per lo studio. Si affronterà meglio questo rapporto fra obiettivi generali del progetto, materiali a disposizione, percorso del singolo apprendente, nella sezione 5 (Modello complessivo).

Data la grande variabilità delle situazioni di partenza (vedi sezione 2) ogni apprendente seguirà un percorso individuale il cui esito dipenderà da un ampio ventaglio di elementi dei quali citiamo solo alcuni: materiali utilizzati, rispondenza della piattaforma informatica agli obiettivi generali del progetto, modalità di utilizzo degli stessi da parte degli insegnanti, percorsi scolastici contemporaneamente frequentati, livello di esposizione alla lingua, durata del progetto, etc.

2. Un target fortemente disomogeneo: gli obiettivi del progetto e gli obiettivi del singolo apprendente (a partire dai dati report ISMU)

A partire da una serie di importanti ricerche negli ultimi anni si è progressivamente messo a fuoco il profilo dei MSNA accolti sul territorio nazionale. Il report della Fondazione ISMU relativo a circa 1200 MSNA inseriti al novembre 2020 all'interno del sistema di accoglienza nazionale, e che almeno in parte saranno beneficiari del progetto, è in grado di orientare alcune scelte di fondo in grado di rispondere ai loro bisogni formativi. Questa prima indagine, impostata e realizzata dalla Fondazione ISMU, è rivolta ai centri di prima e seconda accoglienza che ospitano MSNA. L'intero insieme dei dati su cui ragioneremo è stato fornito da un vasto sottoinsieme dei centri di accoglienza ai quali si è chiesto di fornire una serie di informazioni sui MSNA ospitati dalla struttura (oltre che dati sulla struttura stessa che non prenderemo qui in esame).

Prenderemo in considerazione solo i dati che direttamente serviranno per orientare le scelte in merito alla forma e ai contenuti del materiale che verrà fornito da parte di ItaStra/Dipartimento di Scienze Umanistiche. Essi riguardano: aree di provenienza, età, livello di istruzione in patria, competenze linguistiche all'arrivo, programmi di apprendimento frequentati in passato e i "corsi di alfabetizzazione" frequentati; la fase attuale, programmi di apprendimento frequentati al 30/09/2020 e i "corsi di alfabetizzazione frequentati" sempre al 30/09/2020 (per la dizione 'corsi di alfabetizzazione' si veda Appendice 2). Si farà riferimento al numero delle Tab. del Report ISMU.

Riteniamo importante sottolineare che l'insieme dei dati a disposizione sono stati forniti dai responsabili delle strutture di accoglienza e in parte soffrono degli stessi problemi riscontrabili in altri tipi di dati attualmente utilizzabili sui MSNA (vedi infra per quanto riguarda scolarità e livello delle competenze linguistiche).

2.1 Età (Tab. 10)

I giovani adulti (16, 17 anni) sono più del 90% del campione. Si ritiene dunque indispensabile orientare su questa fascia di età il materiale didattico, che non sarà quindi adatto ai pochissimi bambini presenti fra i MSNA accolti nel sistema di accoglienza.

2.2 Aree di provenienza (Tab. 9)

Le aree di provenienza più significative sono Nord Africa (Egitto, Tunisia, Marocco), Africa Sub-sahariana (Costa d'Avorio, Gambia, Mali, Somalia, Nigeria, Guinea Conakry); Asia Meridionale (Bangladesh, Pakistan); Penisola Balcanica (Albania, Kosovo). Si segnalano come elementi rilevanti di queste aree: a) la presenza di aree a grande tasso di multilinguismo (soprattutto area Subsahariana, Pakistan) b) la diffusa presenza di lingue post-coloniali nei sistemi scolastici (Africa subsahariana, Pakistan); c) la presenza di sistemi di scrittura diversificati (alfabeto arabo, urdu, bangla, oltre che latino).

Particolare attenzione verrà data a:

a) emersione della varietà e ricchezza linguistica e sua valorizzazione (vedi Modulo conoscenza da effettuare con mediatori previsti dal progetto);

b) rilevazione della presenza di altri sistemi di scrittura (vedi Test di ingresso) che possono ingannare sul reale analfabetismo dei giovani.

2.3 Periodo di arrivo in Italia (Tab. 14)

Questo dato è particolarmente rilevante per la lingua orale per la comunicazione. I nuovi arrivati (2020) sono il 48 %; gli arrivati nel 2019 sono 27%. Vi è quindi un nucleo rilevante di giovani che non ha potuto apprendere a sufficienza la lingua italiana per semplice immersione nel contesto linguistico, al di là delle esperienze di apprendimento guidato (sistema scolastico, ente, altri soggetti). In particolare il quasi 50% arrivato nel 2020 nel periodo della pandemia non è stato certamente esposto al contatto con coetanei italiani e ha potuto beneficiare solo di forme di apprendimento a distanza particolarmente problematiche per soggetti a) analfabeti, b) principianti assoluti in italiano L2 c) che non beneficiano di forme di immersione spontanea nel contesto linguistico.

Questo dato insieme ai successivi (scolarità, competenze di arrivo, percorsi di apprendimento seguiti in passato e in corso) ha orientato il materiale in direzione dello sviluppo e del rafforzamento delle competenze di comunicazione orale a livello A1 e A2 (vedi Sillabo).

2.4 Scolarità nel paese di partenza (Tab. 12)

I dati sulla scolarità forniti dagli enti accoglienti segnalano che il 9,5 % non ha avuto alcuna forma di scolarizzazione, il 32,2 ha frequentato da 1 a 5 anni, il 34,4 da 6 a 8 anni e il 24, 2 da 9 a 13 anni.

I dati sulla scolarità nel paese di partenza non distinguono fra sistemi scolastici formali e non formali (vedi Appendice 1). Particolarmente rilevante è la presenza di sistemi scolastici non formali che non hanno come obiettivo l'apprendimento di forme di *literacy* in tutta l'area di provenienza dei giovani MSNA (in particolare Nordafrica, Africa subsahariana, Asia meridionale). Vi è inoltre da rilevare che i modelli scolastici a cui sono esposti parte dei giovani (scolarizzazione in lingue che non fanno parte del repertorio linguistico), oltre che la frequenza non regolare, non garantiscono alfabetizzazione piena se non dopo una scolarizzazione protratta.

È importante la lettura incrociata di questi dati con quelli sul livello di alfabetizzazione all'arrivo (vedi 2.5).

D'altra parte la presenza di un nucleo rilevante di giovani per cui si dichiara una lunga scolarizzazione è un elemento di sicuro interesse e da approfondire anche in vista di un sostegno alla frequenza a percorsi scolastici avanzati anche in Italia (scuola secondaria di II grado).

2.5 Livello di competenza linguistica dell'italiano, mancata alfabetizzazione pregressa (*literacy*, vedi Appendici 3 e 4), scolarizzazione in Italia (Tabb. 19, 20, 21, 31)

I dati della Tab. 19, che rendono conto dell'arrivo del ragazzo nella struttura, paiono indicare in un 32% (ALFA) il numero dei non alfabetizzati all'arrivo. Questo dato è da intendere come puramente orientativo sia per la possibilità che entro questo numero vi siano anche coloro che sono alfabetizzati in alfabeto non latino (arabo, bangla, urdu), sia per la natura assai oscillante della categoria Pre-A1 (da alcuni intesa come principianti assoluti pienamente alfabetizzati e da altri come soggetti con parziali problemi di alfabetizzazione).

Tab. 19 MSNA per livello di competenza linguistica di italiano in ingresso all'ente

Livello italiano L2	V.a	%
Alfa	370	32,2
Pre A1	480	41,8
A1	137	11,9
A2	106	9,2
B1	56	4,9
Totale	1149	100

Ulteriori elementi di valutazione delle competenze linguistiche attualmente possedute dal nucleo di giovani a cui si rivolge il progetto, relativamente all'italiano per lo studio sono date dalla lettura delle tabelle relative alla situazione attuale (20 e 21).

La Tabella 31 (qui non riportata) ci indica che una parte del campione ha già il diploma di terza media (217) ed è stato quindi esposto in passato a percorsi che prevedono competenze di italiano per lo studio; di questi con tutta probabilità 94 stanno proseguendo in percorsi di Scuola Secondaria di II grado e 134 sono inseriti attualmente nell'obbligo formativo. A questi è utile aggiungere chi attualmente frequenta corsi di I e II livello al Cpia e la Scuola secondaria di I grado. Complessivamente si tratta di circa il 40% del campione. Ne deriva quindi che il 60% circa non ha competenze di base dell'italiano per lo studio.

Tab. 20 MSNA per programma di apprendimento attualmente frequentato

	Programma di apprendimento attuale	Va	%
CPIA	Alfabetizzazione in Lingua italiana	307	26
	Corso I livello	134	11,4
	Corso II livello	56	4,7
Sc Secondaria	Scuola I grado	67	5,7
	Scuola II grado	94	7,9
Formazione Professionale	Obbligo formativo	134	11,4
	Altra formazione professionale (brevi o non strutturati)	44	3,7
Altro	Corsi brevi o non strutturati	40+44+49	3,4+3,7+4,1
	Nessun programma di formazione	153	12,9

Poco aggiunge al quadro già fornito la Tab. 21 che riguarda un piccolo sottocampione (meno di 1/3) del campione esaminato e i cui dati non coincidono per altro con quelli forniti dall'ente nella Tab. 20 (percorsi di 'alfabetizzazione' attualmente frequentato)

Tab. 21 MSNA per livello del corso di alfabetizzazione attualmente frequentato %

Livello italiano L2	Presso Ente	Presso CPIA
Alfa Pre A1	32	19,8
A1	51	43,7
A2	5,4	33,9
B1	0,8	0,7
Non noto	10,8	1,8
Totale	100	100
Totale casi	394	277
Totale frequentanti "corsi di alfabetizzazione"	418	307

Dall'insieme di questi dati sappiamo quindi che la stragrande maggioranza dei giovani non ha la terza media, 1183 minori - 217 = 966, che una parte di essi potrebbe conseguirla nel 2020 (corsi di I e II livello CPIA, Scuola di I grado in tutto il 25% del campione). Da ciò la particolare attenzione del progetto a chi ha bisogno ora della lingua per lo studio e a chi potrebbe averla l'anno prossimo.

3. Le competenze, i livelli e i materiali

Alla luce di quanto qui visto, si è costruito un progetto di sviluppo delle competenze linguistiche articolato che tiene conto della diversità dei singoli apprendenti rispetto ad alfabetizzazione, italiano per la comunicazione, italiano per lo studio. Ci sembra utile esplicitare il sillabo di riferimento che ha guidato la costruzione dei test, il posizionamento del singolo apprendente, la costruzione delle classi di livello almeno parzialmente omogeneo, la valutazione dei risultati.

3.1 Sillabo

Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa 2001) descrive le competenze di letto-scrittura in lingua seconda con una progressione che rispecchia il parallelo sviluppo delle competenze orali. In altri termini, le competenze linguistiche in lingua seconda presuppongono il possesso di competenze scritte in lingua materna, che possono più o meno facilmente (secondo il sistema scritto di partenza e secondo l'apprendente e le esperienze di apprendimento) trasferirsi nella lingua seconda. Questa assunzione permane nel più recente volume di accompagnamento al *Quadro (Companion volume)*, Consiglio d'Europa 2018, <https://rm.coe.int/common->

europa-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4), che pure riconosce l'esistenza di un livello Pre-A1 e prevede per questo livello alcuni descrittori ad hoc.

L'alto tasso di nuovi migranti con competenze letto-scrittorie nulle o carenti mostra con evidenza come la congruenza tra oralità e scrittura in L2 non possa essere data per scontata per tutti i profili di apprendimento. L'assenza o la carenza di competenze letto-scrittorie costituisce, piuttosto, una delle specificità dei profili di apprendimento che conseguono ai recenti flussi migratori. Questa situazione rende urgente:

1) la progettazione e la sperimentazione di percorsi formativi non solo adeguati a colmare l'assenza o la carenza di competenze letto-scrittorie, ma che pure tengano conto del peso che questa assenza o carenza esercita sullo sviluppo delle competenze orali (es. materiali ad hoc che non presuppongano una pregressa competenza di letto-scrittura o testuale o di strumenti e materiali connessi alla pratica scolastica);

2) strumenti diagnostici in grado di cogliere e descrivere adeguatamente: a) le competenze in ingresso (orali e di letto-scrittura) e b) lo sviluppo longitudinale di tali competenze nell'ambito dei corsi di lingua e/o di lingua e alfabetizzazione (cfr. sezione 4).

Per quanto riguarda il punto 1), non sono certo mancati negli ultimi anni importanti proposte di sillabi e materiali specifici per la alfabetizzazione e/o la formazione linguistica di migranti con competenze letto-scrittorie e orali assenti o solo incipienti (cfr. Borri et al. 2014; Minuz et al. 2016; cfr. anche il Toolkit del Consiglio d'Europa per il supporto linguistico per i rifugiati adulti, <https://rm.coe.int/supporto-linguistico-per-rifugiati-adulti-il-toolkit-del-consiglio-d-e/16808b2cb0> e, ancora, il progetto lanciato dallo stesso Consiglio d'Europa che dovrebbe portare nel 2021 alla pubblicazione di un framework di riferimento per l'alfabetizzazione e la L2, cfr. Kurvers-Minuz in pubblicazione).

In questa sede, si assumerà come sfondo di riferimento dei materiali proposti l'insieme dei Sillabi predisposti dagli Enti certificatori (2016) e, in particolare, il Sillabo Pre-A1 (<http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/SILLABOPreA1.pdf>), il Sillabo A1 (<https://retescuolemigranti.files.wordpress.com/2011/09/sillabo-a1.pdf>), il Sillabo A2 (<https://www.unistrappg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-A2.pdf>) e, in continuità con questi, il Sillabo Alfa (a cura di Casi-Minuz, https://www.unistrappg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo_alfa.pdf).

Diversamente dal *Quadro* e dal *Companion*, per i quali, come si è detto, il livello Pre-A1 presuppone individui scolarizzati, il livello Pre-A1 cui gli Enti certificatori si riferiscono "riguarda il percorso di adulti funzionalmente analfabeti, che devono rafforzare le loro competenze generali di lettura e di scrittura mentre apprendono a leggere e a scrivere in italiano" (Casi-Minuz). D'altra parte, il Sillabo Alfa "ha dunque come profilo di riferimento il migrante adulto principiante nell'apprendimento della lingua italiana, orale e scritta, e analfabeta con nulla o limitatissima scolarizzazione, una persona cioè che non ha imparato a leggere e a scrivere né nella lingua madre né in altre lingue. Tuttavia la sezione del Sillabo dedicata alla letto-scrittura potrà essere utilizzata anche con quegli apprendenti che già sono in grado di interagire in italiano a livello orale e che devono apprendere la lettura e la scrittura" (Eadd.).

4. I test, la verifica delle competenze in ingresso e in uscita

Per individuare i livelli di competenza orale (in L2) e di scrittura (in qualsiasi lingua) dei partecipanti al progetto e consentire ai docenti un sicuro posizionamento nelle classi, si propone un test di ingresso. Caratteristiche di tale strumento diagnostico sono la leggerezza e l'ergonomia:

1. lo strumento deve essere accurato ma al tempo stesso semplice nella struttura e abbastanza rapido da somministrare;
2. chi amministra il test deve anche essere in grado di interpretare autonomamente e univocamente i dati ottenuti (almeno in termini di univoca identificazione dei fenomeni);
3. è indispensabile predisporre griglie analitiche altamente strutturate (es. in cui a ogni descrittore viene attribuito un punteggio o una risposta secca) per limitare la soggettività inevitabilmente operante in fase valutativa (De Meo et al. 2020);
4. considerato che il test potrebbe essere somministrato a molte persone anche nello stesso giorno, non solo il test ma anche la valutazione del test deve potere essere rapida.

Il test di ingresso si articola in tre fasi e include le quattro macro-abilità linguistiche:

a) Prima fase: profilo sociolinguistico (che verrà fatto in un secondo momento in quanto necessita di un mediatore, nel caso in cui il livello dell'apprendente sia inferiore al B2).

b) Seconda fase: letto-scrittura

c) Terza fase: competenze orali (comprensione e produzione)

Per tutto quanto si riferisce nello specifico ai test di ingresso si rinvia alle indicazioni contenute nella Cartella Test di Ingresso

5. Il modello complessivo: rapporto test/livello dei singoli apprendenti/materiali

Si indica qui di seguito il modello complessivo, che parte dal test, passa dal modulo conoscenza (che riguarda tutti indistintamente ma che verrà attuato con il sostegno dei mediatori in una fase successiva) e continua con la individuazione del livello e dei materiali adatti al singolo apprendente come descritti nello schema 1.

5.1 Il modulo conoscenza

Sulla base del modello complessivo dei materiali e del ruolo attivo dell'insegnante tutta la batteria dei test può essere inserita in un MODULO CONOSCENZA (di 4/6 ore) in cui insieme ai test di alfabetizzazione e di competenza dell'italiano si possano raccogliere dati importanti sul plurilinguismo di partenza, sugli obiettivi del percorso migratori, sulle motivazioni relative all'apprendimento della lingua per la comunicazione e per lo studio. Nel caso in cui l'apprendente sia di livello linguistico inferiore al B2 il modulo conoscenza verrà fatto successivamente con l'aiuto di un mediatore.

5.2 I diversi materiali e il modello

I materiali proposti si differenziano per destinazione d'uso e contenuti (alfabetizzazione, lingua per la comunicazione, lingua per lo studio, educazione civica) e per il livello.

Essi però sono accomunati da alcune caratteristiche teoriche e didattiche che rispondono a un modello messo a punto e sperimentato negli anni da ItaStra.

Di seguito, sinteticamente le caratteristiche del modello:

- La progressione delle attività modulari tiene conto delle progressioni acquisizionali (sviluppo dell'interlingua) ricostruite nella letteratura scientifica di riferimento per l'italiano L2.
- Le abilità sono trattate in modo integrato, tenendo costantemente presente l'efficacia dell'uso consapevole della ricezione in ordine alla produzione e la possibilità che ciascun apprendente utilizzi le competenze meglio padroneggiate, ad esempio nell'oralità rispetto alla scrittura per il progresso nelle altre.
- La lingua è presentata sin dalle fasi iniziali di apprendimento come strumento di azione sociale e pertanto sin dalle fasi iniziali, accanto all'acquisizione delle competenze strumentali gli studenti sono guidati a confrontarsi con i testi e con la loro funzione pragmatica. In questo modo la competenza testuale e la competenza linguistica si rinforzano reciprocamente a favore della competenza comunicativa.
- Lo studente è guidato sin dalle prime fasi ad acquisire il controllo del proprio apprendimento e dei contenuti appresi, al fine di garantirgli attraverso l'acquisizione di strategie consapevoli la stabilità e la generatività degli apprendimenti.

I materiali sono immediatamente spendibili dai docenti nei diversi contesti di apprendimento previsti dal Progetto (con singoli apprendenti e/o con gruppi di 8/12 apprendenti); essi tuttavia mirano a fornire un modello didattico che possa essere utilizzato dai docenti anche in altri contesti o nello stesso contesto in nuove attività.

I materiali si articolano secondo i livelli dei destinatari previsti dal test e risultano pertanto così distribuiti:

SCHEMA 1. LIVELLO DI PARTENZA / PROGETTO FORMATIVO

Livelli di entrata attraverso i test	Materiali	Ore	Modalità
Nessuna alfabetizzazione (indipendentemente dal livello di oralità) *	1 modulo finalizzato all'apprendimento della lettoscrittura mediante la mobilitazione di competenze comunicative e testuali. <u>Il modulo comprende i materiali multimediali necessari al suo funzionamento.</u>	20	individuale
Bassa alfabetizzazione (indipendentemente dal livello di oralità)*	1 modulo finalizzato alla lingua per la comunicazione che prevede il consolidamento delle competenze lettoscrittorie di base. <u>Il modulo comprende i materiali multimediali necessari al suo funzionamento.</u>	20	individuale
*Si ricorda che servono un numero di ore molto più alto per passaggio da Nessuna alfabetizzazione o Bassa alfabetizzazione a piena alfabetizzazione.			
A1 con piena alfabetizzazione**	1 modulo finalizzato alla lingua per la comunicazione di livello A1.	20	individuale
** Si ricorda che secondo QCER servono circa 80 ore per passaggio da A1 a A2 per soggetti di questo livello			
A2 con piena alfabetizzazione	1 modulo finalizzato alla lingua per lo studio di livello A2 su contenuti utili per affrontare l'esame di licenza media e centrato sulla comprensione scritta e sulla produzione orale. 1 modulo finalizzato alla lingua per lo studio su contenuti utili per affrontare l'esame di licenza media e centrato sulla comprensione scritta e sulla produzione scritta (modulo).	20 + 20	classe
	1 Modulo finalizzato alla lingua per lo studio su contenuti di educazione civica e centrato sulla comprensione e produzione.	20	classe

Il modello ha articolazione modulare, consentendo che le attività formative siano tarate in base alle competenze specifiche del singolo MSNA.

Per i MSNA non alfabetizzati l'intero monte-ore della formazione potrà essere destinato alle attività di alfabetizzazione di base (130/150 ore).

5.3 Ruolo attivo degli insegnanti

I materiali essi sono immediatamente spendibili. Segnatamente per i livelli iniziali essi vanno utilizzati secondo la scansione prevista, sperimentata per intercettare le caratteristiche di apprendimento di giovani adulti analfabeti o debolmente alfabetizzati.

Ciò consentirà inoltre un uso corretto dei materiali per la valutazione. È, infatti, estremamente importante ai fini della significatività del processo di valutazione che esso riguardi esclusivamente i contenuti sui quali si è lavorato e sia con essi coerente. Ciò per ricavare informazioni sull'efficacia del percorso e degli stessi materiali, ma anche per consentire alla valutazione di svolgere la sua funzione formativa, fornendo all'apprendente indicazioni funzionali al proprio miglioramento.

Per quanto riguarda invece i materiali relativi alla lingua per lo studio, poiché la loro articolazione rende trasparenti le scelte che li hanno generati, sarà possibile a ciascuno docente che ne ravvisi la necessità predisporre materiali nuovi avvalendosi del modello, per esempio nei casi in cui gli studenti abbiano bisogno di percorsi di lingua per lo studio relativi a contenuti ulte

Appendice 1. Quale scolarizzazione?

La semplice richiesta di individuare gli anni di scolarizzazione con domande del tipo “Sei andato a scuola?”, “ Per quanti anni?” si scontra con la complessità delle risposte in presenza di sistemi di scolarizzazione diversi. Per tutta l’Africa subsahariana, ad esempio, vi è la contemporanea presenza di più sistemi con obiettivi e pratiche assai differenti che qui riassumiamo nello Schema 1. La risposta quindi può riferirsi a uno (o più d’uno) dei sistemi formativi sotto elencati assolutamente diversi per obiettivi, modelli e pratiche. È noto infatti che le forme di educazione non formale arabo islamica, diffuse in maniera capillare, non hanno come obiettivo, né praticano forme di apprendimento della literacy e della numeracy.

Schema 1. Modelli educativi non formali e formali in Africa occidentale subsahariana.

	Educazione formale non arabo-islamica (scuole pubbliche e private)	Educazione formale arabo-islamica (madrasa, scuola franco-araba, etc.)	Educazione non formale arabo-islamica (scuole coraniche classiche)
Ispezione	Controllo del Ministero dell’educazione	Controllo teorico del Ministero dell’educazione	Nessun controllo
Obiettivi educativi	Insegnamento scolastico elementare sul modello occidentale	Insegnamento della lingua araba, del Corano e delle scienze islamiche, ma anche di materie scolastiche (da <i>literacy</i> a <i>numeracy</i> a molto altro). Una parte dell’insegnamento si fa in arabo, l’altra in francese	Memorizzazione del Corano; in una seconda fase apprendimento basilare della lingua araba (e della <i>literacy</i>); apprendimento delle pratiche rituali ed acquisizione delle scienze islamiche: saper-essere; saper fare relazionale
Orari	Orario e calendario scolastico	Orario e calendario scolastico	Tempo pieno (l’alunno dorme dall’insegnante o in un posto dedicato) o tempo parziale condiviso anche con l’educazione formale
Organizzazione delle classi	Le lezioni sono formate in base all’età e al livello degli studenti	Le lezioni sono formate in base all’età e al livello degli studenti	La scuola coranica accoglie insieme alunni d’età e livello diverso
Ruolo dell’insegnante	L’insegnamento è destinato a tutto l’insieme della classe	L’insegnamento è destinato a tutto l’insieme della classe	L’insegnamento è basato su un rapporto individuale tra l’allievo e l’insegnante coranico
Organizzazione dentro la classe	Gli alunni si siedono su delle panche di fronte alla lavagna e all’insegnante	Gli alunni si siedono su delle panche di fronte alla lavagna e all’insegnante	Gli alunni si siedono in cerchio attorno all’insegnante o in triangoli davanti lui
Materiale pedagogico	Gli alunni scrivono con delle penne su un quaderno	Gli alunni scrivono con delle penne su un quaderno	Gli alunni memorizzano il Corano sulle tavolette di legno chiamate <i>lawh</i>
Valutazione e diploma	Gli alunni vengono valutati alla fine di ogni anno scolastico per passare al livello superiore, con un esame alla fine del ciclo	Gli alunni vengono valutati alla fine di ogni anno scolastico per passare al livello superiore, con un esame alla fine del ciclo. La lingua araba fa parte della valutazione	Valutazione in funzione ai versi e ai capitoli memorizzati dei 114 capitoli del Corano

Anche limitandoci al solo ambito della educazione formale non arabo-islamica, sul modello occidentale, la pratica assai diffusa delle frequenze irregolari e della ripetenza più volte della stessa classe dice poco sulle competenze di base della persona che dichiara anche di avere frequentato 2 o 3 anni di una scuola sul modello occidentale. D’altra parte, all’opposto, la dichiarazione di non avere frequentato alcuna forma di scolarizzazione non significa l’assenza di forme di numeracy di base e di literacy specie se accompagnate dall’uso alfabeto non latino.

Appendice 2. Nota terminologica (literacy e 'corsi di alfabetizzazione')

1. Chi è un analfabeta?

La distinzione fra un individuo alfabetizzato e uno non alfabetizzato è, in apparenza, cosa assai semplice. In realtà si tratta di nozioni assai complesse legate a tradizioni culturali e linguistiche diverse e che continuamente vengono ridefinite in rapporto a una serie di cambiamenti sociali, ai risultati della ricerca scientifica, alle scelte delle grandi istituzioni internazionali.

I modelli di costruzione dei dati sono, come sempre, cruciali nella individuazione dell'oggetto della ricerca, nel nostro caso l'individuazione di chi è analfabeta vs chi è alfabetizzato. Un punto di riferimento, che lascia fuori molte aree ma che focalizza l'attenzione su saperi in qualche maniera misurabili è definizione adottata dall'Unesco nel 1958 per designare la dicotomia *literate/illiterate*. Tale definizione presiede la raccolta dei dati delle statistiche internazionali ("*Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics*"):

a) A person is literate who can, with understanding, both read and write a short simple statement on his (her) everyday life.

b) A person is illiterate who cannot, with understanding, both read and write a short simple statement on his (her) everyday life. (Unesco 1959, pag. 91).

2. Corsi di alfabetizzazione vs literacy

Negli ultimi anni si è ampiamente diffusa in Italia l'etichetta percorsi (o corsi di alfabetizzazione). La dizione *percorsi di alf. e apprendimento della lingua italiana* e *alf. linguistica* è presente nei testi ministeriali (con particolare frequenza a partire dal DPR 29 ottobre 2012 che istituisce i CPIA) in una infinità di circolari e linee guida ministeriali, oltre che in testi prodotti dalle singole realtà scolastiche. Sempre in aree che si riferiscono alla didattica dell'italiano a migranti assai diffusi sono: *prima alf.; alf. in lingua italiana, corso di /piano di alf. in/di lingua italiana*. La stessa terminologia sembra si stia diffondendo nell'insegnamento di altre lingue dove troviamo ora: *corso di/piano di alf. in/di lingua inglese, tedesca, friulana, etc.*

Molto diffusi in ambito educativo sono inoltre: *alf. informatica; alf. musicale; alf. digitale, alf. visuale, alf. emotiva (emozionale, affettiva); alf. motoria, alf. ai (nuovi) media*, etc. Se guardiamo in particolare a questo secondo gruppo di esempi è del tutto evidente che si tratta di calchi dall'inglese dove ampissima diffusione hanno etichette quali *media literacy, emotional literacy, digital literacy, visual literacy*, etc. fino al recentissimo *oceanic literacy* (di cui esiste anche l'italiano: *alf. oceanica*). In tutti questi casi *literacy* significa semplicemente "conoscenza o esperienza in un determinato campo". Questo è, per altro, il primo significato dell'inglese *literate* (esperto, ben educato). Solo nell'ultima parte dell'800 *literate* e *literacy* hanno iniziato a riferirsi specificamente alle abilità di leggere e scrivere. Il significato generico di *literacy* in inglese (utilizzato per altro in testi chiave di svariate organizzazioni internazionali: si veda ad esempio *health literacy*, promosso dall'Organizzazione Mondiale della Sanità) sorregge anche in italiano la diffusione di questi costrutti formati da *alfabetizzazione* più un aggettivo che individua una specifica area di sapere. Anche nel primo gruppo di costrutti, di recente introduzione nel lessico scolastico, *alfabetizzazione* è probabilmente da intendersi ormai come sinonimo di "percorso formativo", "educazione". Si tratta di calchi, assai infelici, dall'inglese: ad esempio *prima alfabetizzazione* pare essere una traduzione di *primary literacy*, locuzione che però si riferisce nel mondo anglosassone all'apprendimento della lettura e scrittura in età infantile (nella *primary school*), cosa che non ha nulla a che vedere con il generico apprendimento di una L2 a livelli basici (A1, A2), come la dizione *prima alf.* è usata nella normativa italiana. Un ultimo esempio per chiarire come questo profluvio di novità terminologiche stiano solo causando confusione è dato proprio dalla scheda per l'Anagrafe degli Studenti del CPIA. I percorsi formativi previsti vengono chiamati "*livelli di alfabetizzazione*", invece che semplicemente *livelli linguistici* o *livelli di italiano* come si dovrebbero chiamare percorsi formativi (di livello A1, A2) che fanno riferimento alla terminologia internazionale adottata dal Quadro Comune di Riferimento delle Lingue (QCRL) che non prende in considerazione il livello di alfabetizzazione degli utenti. Forse anche qui si tratta di un calco da *literacy levels* che nel mondo anglosassone indica i livelli di *alfabetizzazione funzionale* degli adulti sia di madrelingua inglese che inglese L2.