

Elena Michelini

Formare alla lingua per il lavoro

Riassunto

L'analisi dei dati sul fenomeno migratorio in Italia evidenzia come l'immigrazione costituisca un elemento strutturale e richieda pertanto interventi sistemici. Molti migranti adulti non ancora autonomi in italiano necessitano di inserirsi nel mercato del lavoro prima ancora di poter acquisire adeguate competenze linguistiche. L'approccio *Language for work* propone una formazione linguistica pienamente integrata con la dimensione professionale; tuttavia, in Italia manca un'offerta pubblica dedicata e risultano scarsi i materiali di *italiano per il lavoro* destinati a principianti. Il contributo presenta parte degli esiti di una ricerca dottorale che ha sviluppato un ambiente informatico per consentire a docenti di italiano L2 di progettare autonomamente materiali specialistici per il settore ristorativo, grazie al corpus *RISTO* e al Moodle *ITAL2RISTO*. I risultati indicano ampia accettabilità dello strumento – ritenuto integrabile nei CPIA e potenzialmente replicabile per altri domini professionali – con potenziale ampliamento delle competenze professionali dei docenti di italiano L2.

Abstract

Analysis of migration data in Italy shows that immigration is a structural phenomenon requiring systemic intervention. Many adult migrants who are not yet proficient in Italian must enter the labour market before they can acquire adequate language skills. The *Language for Work* approach suggests a work-oriented second language training; Italy still lacks dedicated public courses, and there is a shortage of Italian language materials for beginners centered on the workplace. The paper presents part of the results of a doctoral research which developed an IT environment that

enabled teachers of Italian as L2 to independently design specialist teaching materials based on the catering sector, using the *RISTO* corpus and Moodle *ITAL2RISTO*. The results indicate widespread acceptance of the tool, which could be integrated into CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) and potentially replicated for other professional domains. The process also supports the growth of professional skills of Italian as L2 language teachers.

Parole chiave: adulti migranti, didattica della L2, *Language for work*, CPIA, tecnologie educative

Keywords: adult migrants, L2 instruction, language for work, CPIA, educational technologies

1. *Le migrazioni in Italia*

Al 31 dicembre 2024, il numero di cittadini e cittadine straniere presenti in Italia è di circa 5 milioni e 400 mila unità, ovvero il 9,2% dei/delle residenti totali¹. Fra le circa 194 nazionalità presenti sul territorio italiano, si riafferma predominante la presenza di persone originarie del continente europeo, con la comunità romena che si conferma la più numerosa. Seguono, in ordine di presenza numerica, l'Albania, il Marocco, la Cina e l'Ucraina, che rappresentano le prime 5 collettività presenti nel territorio; mentre Bangladesh, India, Egitto, Pakistan, Filippine chiudono la classifica delle prime 10 collettività presenti nel territorio italiano².

I dati disponibili sulle presenze nel territorio decostruiscono la percezione falsata, e alimentata dalla strumentalizzazione politica, di una presunta “invasione” da parte di individui maschi, musulmani e provenienti perlopiù dall'Africa subsahariana³. Il numero dei/delle migranti africani (circa 22%) viene intanto superato da quello degli/delle asiatici (circa 23%). I primi provengono perlopiù dal Nord Africa, in particolar modo da Marocco, Egitto e Tunisia e costituiscono peraltro collettività storicamente in movimento verso il nostro territorio. In realtà, e in continuità col passato, i dati ci informano che la popolazione straniera

¹ Cfr. Silvestrini 2025, pp. 101.

² Cfr. Simone 2025, pp. 336.

³ Di Sciullo 2025, pp. 7.

regolarmente residente in Italia è in prevalenza femminile, di origine europea e di fede cristiana (circa la metà del totale, per quest'ultimo fattore) – quindi non maschile, non musulmana, non subsahariana e non giunta attraverso canali “irregolari”.

Ciononostante, l'ultimo rapporto della *Carta di Roma*⁴ (2024) ci mostra come nell'informazione mediatica continui a prevalere la narrazione emergenziale e un lessico sensazionalistico – come “emergenza”, “muro”, “allarme”, “sicurezza”, “crisi”, “minaccia” e “invasione” – prettamente legato a questioni di sicurezza e di criminalità, mentre la dimensione strutturale e sociale delle migrazioni continua a rimanere marginale.

Le voci dei/delle migranti sono poco presenti nei telegiornali (7% di presenza diretta), a fronte di una forte visibilità di politici e istituzioni (26%): segno di un'informazione politicizzata, spesso disumanizzante, che evita il confronto con una società italiana profondamente mutata e che tende ad ignorare le storie individuali contribuendo, in questo modo, a rafforzare stereotipi e ostilità⁵.

La focalizzazione quasi esclusiva sugli sbarchi e sulla presunta emergenza migratoria in realtà oscura la presenza dei circa 5 milioni e mezzo di stranieri e straniere regolarmente residenti. Questi ultimi rappresentano la maggioranza nel territorio italiano e costituiscono una risorsa significativa per l'economia nazionale, dato che contribuiscono al bilancio pubblico con 4,6 miliardi di euro: un contributo considerevole per le finanze pubbliche, che consente di sopperire alle ricadute sociali ed economiche rappresentate dall'indisponibilità di forza lavoro e che compensa, dunque, alle difficoltà legate alla sostenibilità del sistema pensionistico e del welfare, proprio in un momento storico in cui la popolazione locale invecchia e decresce, anche a livello europeo⁶.

Alla luce del quadro offerto dai dati statistici disponibili, al di là di qualsiasi tentativo politicizzato di mistificazione della realtà, è possibile considerare che l'immigrazione in Italia – così

⁴ Associazione Carta di Roma, <<https://www.cartadiroma.org/>>.

⁵ Cfr. Naletto 2025.

⁶ Cfr. Fiorio *et al.* 2025.

come l'emigrazione⁷ – può essere considerata a tutti gli effetti un fenomeno sistemico permanente, un tratto distintivo del Paese; in quanto tale, ciò impone la pianificazione di strategie d'intervento mirate a carattere strutturale, ovvero capaci di andare oltre l'approccio quasi esclusivamente emergenziale e di carattere temporaneo.

2. *La persona adulta e il lavoro*

Un approccio ragionato in tema di inclusione impone di intercettare i bisogni reali di quella che si configura come la popolazione in migrazione più consistente, ovvero quella in età lavorativa (cfr. § 2.1); ciò premesso, è cruciale comprendere che tali necessità vanno perlopiù ricondotte alla dimensione professionale.

Negli anni il rapporto tra adulto/a e lavoro ha suscitato l'interesse di molte discipline, che hanno analizzato questo particolare rapporto sia da una prospettiva sociale, psicologica, antropologica, filosofica, sia dal punto di vista del diritto, dell'economia e della medicina, per citare qualche esempio⁸.

Il lavoro, infatti, non è soltanto il mezzo di sostentamento principale dei tempi moderni, ma è anche la dimensione che consente all'individuo di poter essere definito come tale e in modo compiuto; questa affermazione è tanto più vera per le persone migranti che spesso abbandonano la propria terra nel tentativo di migliorare le proprie condizioni di vita. A questo riguardo, sulla scia del pensiero dello psicologo americano Bronfenbrenner (1979), che a ridosso degli anni Ottanta proponeva la teoria dei cosiddetti “sistemi ecologici”, Ada Fonzi – studiosa italiana di psicologia dello sviluppo – ci indica che le dimensioni “famiglia”, “scuola” e “lavoro” concorrono in modo interconnesso allo sviluppo completo dell'individuo⁹.

In particolare, il sistema “lavoro” – che è il terzo e ultimo importante sistema in cui l'individuo entra nel corso del suo

⁷ Per ulteriori approfondimenti cfr. il Dossier Statistico Immigrazione.

⁸ Cfr. Hodge *et al.* 2020.

⁹ Fonzi 2001, p. 291.

sviluppo – riveste un ruolo centrale nell'autorealizzazione e nella definizione dell'identità personale e sociale, già a partire dall'adolescenza, dove le prime esperienze lavorative iniziano ad orientare le scelte di vita future. A differenza dei sistemi “famiglia” e “scuola” l'accesso al sistema “lavoro” non è né un processo spontaneo né garantito. Diversi aspetti come, ad esempio, l'attitudine personale, le competenze pregresse e l'età, possono influenzare l'entrata e la buona riuscita nel mercato del lavoro; in aggiunta, nel caso del/la migrante, la competenza linguistico-comunicativa gioca un ruolo determinante, rendendo l'esito ancora più incerto (cfr. § 2.3).

In aggiunta, il sistema “lavoro” interagisce con quelli dei membri di un suo ipotetico nucleo familiare, che è connesso a lui o lei tramite i sistemi “scuola” e “famiglia”, e influenzando, in questo modo, la formazione delle strutture psicologiche e sociali di tutti i membri. In questa logica, la dimensione lavorativa riveste un ruolo determinante sulla buona riuscita del progetto migratorio di tutti i membri del nucleo familiare.

Infine, ma non certo in ordine di rilevanza, l'attività lavorativa assolve alla funzione essenziale del sostentamento individuale e familiare, configurandosi come elemento centrale nel soddisfacimento dei bisogni primari necessari alla sopravvivenza.

In ultima analisi, per il/la migrante, il lavoro assume il ruolo di veicolo privilegiato per il riscatto sociale, la libertà e l'autodeterminazione: l'espressione concreta del compimento del progetto migratorio auspicato.

2.1 *Il lavoro migrante in Italia*

Nel 2024, il mercato del lavoro italiano ha registrato, per il quarto anno consecutivo, una crescita delle occupate e degli occupati, anche stranieri. Tuttavia, i lavoratori e le lavoratrici straniere continuano a vivere una condizione di svantaggio, sia nelle condizioni lavorative sia nelle opportunità di progressione di carriera, dato che più di sei stranieri/e su dieci (61,1%) – contro il 29,0% degli italiani – sono impiegati in occupazioni manuali e a bassa qualifica; inoltre, ottengono incarichi troppo flessibili in termini contrattuali e a scarsa retribuzione.

Questa polarizzazione non si attenua né con l'anzianità lavorativa né con la durata della permanenza in Italia e risulta solo parzialmente mitigata dal livello di istruzione. Infatti, il fenomeno della sovra-istruzione nel mercato del lavoro è piuttosto marcato e riguarda il 54,8% delle persone straniere con un titolo di studio terziario contro il 18,9% di italiani e italiane¹⁰.

Anche la concentrazione occupazionale appare elevata: oltre la metà delle persone straniere è impiegata in appena 15 professioni – mentre quelle italiane in 48 – e il 50% delle donne straniere si concentra in sole 5 occupazioni (collaboratrici domestiche, badanti, addette alle pulizie, cameriere), rispetto a 21 per le italiane.

In questo scenario, non solo per gli italiani e le italiane, ma anche per i cittadini e le cittadine straniere si registra un innalzamento dell'età media che dai 36,2 anni dell'anno precedente passa a 36,8 nel 2023, restando comunque molto più giovane della popolazione italiana (47,6 anni)¹¹. In particolare, la fascia anagrafica più corposa risulta quella dei 30-44 anni, immediatamente seguita dai 45-64enni¹², rappresentando entrambe una fascia di popolazione nel territorio che si trova in piena età lavorativa.

2.2 *Migrante, lavoro e identità*

Il contesto italiano di arrivo per un/a migrante è un ambiente altamente mutato dalle prime migrazioni. È il territorio della cosiddetta *crisi dei rifugiati*, uno Stato dal governo instabile, con forte polarizzazione delle fazioni di destra e di sinistra, costantemente concentrate sulla questione migratoria per risolvere dibattiti antichi. Si tratta di uno scenario di cui il/la migrante è perlopiù ignaro e in cui – perlomeno nel momento della stesura di questo contributo – non è genericamente ben accolto.

Un'elaborazione dei dati di Eurobarometro da parte dell'Istituto Cattaneo del 2018 segnalava come i cittadini e le cittadine

¹⁰ Cfr. Capuano *et al.* 2025.

¹¹ Simone 2025, pp. 338.

¹² Di Sciullo 2025, pp. 112.

europee stimassero erroneamente a rialzo la presenza immigrata nei loro Paesi. Tra le diverse nazioni europee, l'Italia mostrava la condizione peggiore, configurandosi come lo Stato con il divario percezione-realtà più severo in tutta Europa. Infatti, il 73% degli/delle italiane collocavano, erroneamente, la presenza immigrata non UE nella società a ridosso del 25%, a fronte di una presenza reale che si aggirava intorno al 7%¹³. Dallo scenario delineato consegue che, molto spesso, la rappresentazione mentale che il/la migrante ha del Paese di arrivo si infrange contro un contesto reale che troppe volte risulta impreparato ad accogliere con i giusti mezzi i differenti valori e i bisogni particolari della persona migrante.

Un contributo recente esplora il rapporto tra migrante, lavoro e dimensione identitaria attraverso l'uso delle autobiografie linguistiche (AL) con un micro-campione di informanti provenienti dall'Est Europa e impegnate nell'assistenza domestica della persona anziana¹⁴. Al pari del lavoro (cfr. § 2), qui è la lingua ad assumere un ruolo cruciale nella definizione dell'identità, essendo veicolo preferenziale di espressione delle credenze degli individui e, dunque, della formazione di un'"identità linguistica"¹⁵ e di un'"identità transculturale"¹⁶.

Lo studio mostra come il desiderio di integrazione e di stabilità delle migranti coinvolte sia molto forte nonostante i diversi anni di permanenza in Italia. Sebbene i dati ci mostrino il riflesso di un'integrazione complessivamente di successo, allo stesso tempo i risultati ottenuti ci permettono di riconoscere l'esigenza di prevedere formazioni di stampo linguistico-professionalizzante, che siano in grado di sostenere e accelerare tale processo; nella fattispecie, ci si riferisce ad iniziative formative incentrate sulla di "lingua per il lavoro" (cfr. § 3.1), capaci di valorizzare anche la dimensione comunicativa e (inter)culturale dell'apprendimento.

¹³ Cfr. Ambrosini 2019, p. 97.

¹⁴ Cfr. Cognigni *et al.* 2025.

¹⁵ Cfr. Vedovelli 2001.

¹⁶ Cfr. Reimann 2014.

2.3 La lingua e l'inclusione socio-professionale

La lingua di un Paese ospitante per i/le migranti è, di fatto, la chiave di accesso a tutti gli ambiti della vita sociale, ad eccezione della famiglia, in cui normalmente prevale l'uso della lingua d'origine. La lingua è lo strumento essenziale per la comunicazione interculturale, per la mediazione dei significati e la risoluzione dei conflitti, dunque, risulta indispensabile per un'inclusione efficace e duratura. La padronanza della lingua e della cultura del Paese ospitante costituisce il veicolo e l'acceleratore del delicato processo di ridefinizione identitaria dell'individuo (cfr. § 2.2).

In Europa, il progetto LIAM (*Linguistic Integration of Adult Migrants*)¹⁷ – il principale programma del Consiglio d'Europa per le politiche linguistiche – nasce per offrire supporto alle figure politiche decisionali e ai professionisti e alle professioniste che operano nell'ambito dell'inclusione delle persone migranti. A partire dal primo documento elaborato, pubblicato nel 2008, il LIAM offre linee guida e strumenti operativi sul tema.

Più recentemente, nel 2014, viene redatta la *Guida per l'elaborazione di strategie e loro attuazione*¹⁸. In seguito, sempre su incarico del Consiglio d'Europa, alcuni tra gli autori della *Guida*, pubblicano anche *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research*¹⁹, che raccoglie i risultati delle ricerche presentate all'omonimo simposio tenutosi a Strasburgo. I risultati ottenuti sono stati in seguito messi a disposizione dalle autorità competenti degli Stati membri con il fine di orientare le politiche di integrazione a livello operativo.

Per declinare in chiave operativa quanto delineato in principi e strategie, tra gli strumenti operativi promossi dal gruppo LIAM troviamo il Toolkit del 2017²⁰, nato per sostenere il lavoro di e formatori e formatrici linguistiche, anche volontarie, impegnate nel lavoro di inclusione di migranti e persone rifugiate

¹⁷ *Linguistic Integration of Adult Migrants* (LIAM), <<https://www.coe.int/it/web/lang-migrants/home>>.

¹⁸ Cfr. Beacco *et al.* 2014.

¹⁹ Cfr. Beacco *et al.* 2016.

²⁰ *Language Support to Adult refugees: The Council of Europe Toolkit*, <<https://www.coe.int/it/web/language-support-for-adult-refugees>>.

adulte. La nuova versione pubblicata nel 2024, *Language Support for Adult Refugees Toolkit*²¹, porta da 57 a 80 gli strumenti multilingui utili alla progettazione e all'erogazione di percorsi linguistici e interculturali in vari contesti nazionali.

Sempre da parte del gruppo LIAM, poco tempo prima, nel giugno 2022, viene lanciata la *Guida LASLLIAM*, ovvero la *Reference Guide on Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants*²²: una risorsa interamente dedicata all'inclusione delle persone adulte bassamente scolarizzate, che accende un faro su un *target* che rimane spesso marginale nel discorso pubblico ma che è presente nel territorio.

I documenti e gli strumenti citati sono pensati anche per facilitare percorsi linguistici con finalità occupazionali, con elementi trasversali ai domini lavorativi specifici; si forniscono infatti strumenti operativi e lezioni pratiche – anche in forma di *scenari didattici* – finalizzati alla partecipazione sia sociale sia lavorativa dei/delle migranti adulti/e.

Lo Stato italiano ha da tempo predisposto dei corsi di lingua capillarizzati in tutto il territorio italiano a cui è possibile partecipare dal 16° anno di età. Si tratta dei corsi erogati dai CPIA (Centri Provinciali di Istruzione per Adulti) che, tra le varie proposte formative, consentono di partecipare ai corsi di lingua italiana gratuitamente (cfr. § 3.2.1).

3. La necessità di una “lingua per il lavoro”

Come discusso al § 2.3, l'infrastruttura formativa capillare rappresentata dai CPIA riveste un ruolo fondamentale nel sostegno all'inclusione sociale delle persone immigrate. Tuttavia, se si focalizza l'attenzione in modo ancora più mirato sulle priorità di un individuo adulto (cfr. § 2) – che in questo caso è, peraltro,

²¹ *Language Support for Migrants (LSM): Toolkit 2024*, <<https://www.coe.int/en/web/language-policy/toolkit-2024>>.

²² *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM)*, <<https://www.coe.int/en/web/language-policy/literacy-and-second-language-learning-for-the-linguistic-integration-of-adult-migrants-laslliam->>>.

migrante – allora si deduce con facilità che la necessità di un guadagno, e dunque di un impiego, prevale su ogni altra esigenza.

Una scarsa competenza linguistica espone i/le migranti a diversi tipi di difficoltà essenzialmente in ogni fase della vita lavorativa e non solo nella fase di ingresso nel mondo del lavoro, come spesso si tende a immaginare. Ostacoli di varia natura possono presentarsi, ad esempio, nella salvaguardia dell'impiego già conseguito, dato che quest'ultimo viene assolto grazie all'efficienza nello svolgere diverse funzioni lavorative secondo le modalità attese.

Inoltre, la lingua riveste un ruolo fondamentale in tema di sicurezza sul lavoro, poiché determina la capacità di trasmettere e recepire informazioni essenziali per la tutela dell'incolumità, se non della vita, propria e di quella di altri colleghi e colleghe. Infine, ma non da ultimo, la padronanza linguistica è centrale per l'avanzamento professionale, che eviterebbe di rimanere «prigionieri nella trappola del lavoro poco qualificato»²³, esito spesso imposto dallo stato di necessità, anche in Italia (cfr. § 2.1).

Da questa prospettiva, risulta chiaro che l'inclusione professionale degli adulti e delle adulte migranti dovrebbe spesso risultare più urgente dell'inclusione di matrice più puramente sociale, che potrebbe essere momentaneamente rinviata per lasciare spazio a forme di socializzazione professionale. In altri termini, una persona adulta, nonché migrante, difficilmente può permettersi di attendere di padroneggiare adeguatamente la lingua del Paese ospitante prima di conseguire un lavoro in grado di garantire i mezzi di sussistenza per se stesso e per gli eventuali familiari a carico.

A conferma di queste premesse, uno studio della *European Union Labour Force Survey*²⁴ – incluso in un'indagine delle Nazioni Unite per i rifugiati svolto sull'area dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE)²⁵ – ci mostra come tra le persone adulte rifugiate con una conoscenza di base della lingua del Paese ospitante solo il 30% risultava

²³ Grünhage-Monetti, Minuz 2022, p. 51.

²⁴ Eurostat, <<https://ec.europa.eu/eurostat>>.

²⁵ Cfr. OECD/UNHCR 2018.

occupato/a; la percentuale saliva al 60% per chi possedeva una competenza intermedia e al 67% per chi aveva padronanza della lingua. Quest'ultima percentuale di occupazione si avvicinava a quella delle persone madrelingua, indicando chiaramente, in questo modo, che la competenza linguistica si configura come requisito determinante in ambito occupazionale.

Se si considera che in Italia l'età media della popolazione straniera residente è relativamente giovane (cfr. § 2.1), risulta essenziale focalizzare gli sforzi verso la loro inclusione al mercato del lavoro. In contesto italiano, un piano nazionale di integrazione linguistica e lavorativa – strutturato stabilmente e non su modello quasi esclusivamente emergenziale (cfr. § 1) – idealmente, al fianco dei corsi di lingua generale, prevederebbe anche percorsi di lingua settoriale – così come accade in alcuni Paesi del Nord dell'Europa – indirizzando la propria offerta formativa in modo deciso verso i bisogni educativi della parte più consistente della popolazione migrante.

Andando oltre le politiche reattive e di dubbia utilità, quali barriere fisiche o limitazioni all'ingresso, la definizione di un sistema formativo linguistico-professionale solido, duraturo e di qualità rappresenterebbe un'alternativa strategica per garantire alla persona migrante gli strumenti per raggiungere l'autonomia linguistica ed economica. Questo non significa solo favorirne il suo percorso individuale, ma anche incidere positivamente sulla qualità del tessuto socio-economico della società che lo ospita. In altre parole, adoperarsi per l'inclusione professionale dei cittadini e delle cittadine migranti equivale a impegnarsi, allo stesso tempo, per la qualità del tessuto sociale di tutta la comunità ospitante.

3.1 *A Language for Work: una “lingua per il lavoro”*

Progettare misure formative per lo sviluppo della L2, che siano orientate ai contesti lavorativi specifici, costituirebbe un approccio non solo mirato ai bisogni concreti di questo tipo particolare di apprendente, ma anche vantaggioso per il territorio.

È su questa linea che la politica linguistica europea da diversi anni basa a ragion veduta le sue linee guida e le sue raccoman-

dazioni. Nel 2016, la Commissione Europea per la prima volta muove oltre l'iniziativa circoscritta e adotta un vero e proprio piano strategico organico sul tema: il *Piano d'azione sull'integrazione dei cittadini di paesi terzi*²⁶. In seguito, *Il Piano* del 2016 viene sostituito dal più recente *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027*²⁷. Quest'ultimo individua le aree "istruzione e formazione", "lavoro e competenze" e "salute e abitazione" come ambiti prioritari di intervento; inoltre, amplia il suo raggio d'azione anche verso coloro che, pur avendo acquisito una cittadinanza UE, hanno un *background* migratorio, segnando una novità di rilievo rispetto al Piano predecessore.

Come visto più in dettaglio al § 2.3, attraverso l'Unità Politiche Linguistiche – che gestisce il progetto LIAM e altri organismi come, ad esempio, il Centro Europeo per le Lingue Moderne (ECML) – il Consiglio d'Europa mette a disposizione alcuni strumenti dedicati alle figure politiche decisionali e agli operatori e alle operatrici impegnati nel settore della formazione rivolta a migranti.

L'ECML e il Consiglio d'Europa, supportano il progetto Language for Work (LfW)²⁸, la "lingua per il lavoro" che, attraverso il suo sito web, intende valorizzare l'inseparabilità del «binomio lingua-lavoro, asse portante dei percorsi di integrazione»²⁹. Il progetto costituisce il fulcro di un'ampia rete di contatti: attualmente conta circa 150 soggetti di 31 diverse nazionalità impegnati nel settore che condividono nel sito i propri esiti e le proprie risorse. Con un approccio tarato sulla "lingua per il lavoro", a livello concreto, nel momento dell'insegnamento formale, si tratta di fornire sia gli strumenti linguistici necessari al livello di competenza target, sia le nozioni professionali di base proprie a un determinato lavoro. I percorsi formativi attuabili dovrebbero poter essere in grado di differenziarsi in base al profilo dell'apprendente. Sarà opportuno, quindi, distinguere tra misure destinate al pre-impiego, da realizzare nei centri di

²⁶ Commissione Europea 2016.

²⁷ Commissione Europea 2020.

²⁸ *Language for Work: Tools for Professional Development*, <<https://languageforwork.ecml.at/>>.

²⁹ Braddell, Grünhage-Monetti 2017, p. 8.

formazione, e azioni rivolte a migranti già occupati, per i quali sarà auspicabile privilegiare la formazione in contesto lavorativo piuttosto che in aula³⁰.

È evidente che l'inclusione sociale, a cui i corsi di lingua generale danno giustamente priorità, deve rimanere il punto focale di un progetto di inclusione organico e di successo. Ciononostante, a distanza di tempo, questo approccio si è spesso dimostrato inadeguato a favorire un'inclusione professionale efficace. Difatti, la formazione linguistica generale di base, sebbene garantisca le fondamenta dell'interazione, non sempre riesce a rispondere alla complessità delle interazioni specialistiche e al lessico settoriale, che si rivela troppo spesso limitato e insufficiente per l'esecuzione di compiti professionali puntuali³¹.

Per concludere, alla luce di quanto esposto, con l'obiettivo ultimo e generale di favorire una più pronta occupazione per i cittadini e le cittadine migranti adulte, formare alla “lingua per il lavoro” sottintende aderire a un modello educativo già ampiamente riconosciuto in più parti d'Europa³², e a ragion veduta. Infatti, usando le parole di Massimo Vedovelli, è essenziale tenere a mente che lavorare per una “lingua per il lavoro” significa occuparsi «non solo e non tanto di linguistica educativa, ma di politica linguistica, ovvero di un progetto di sviluppo della generale società italiana, in tutte le sue componenti, comprese quelle rappresentate dai nuovi cittadini di origine straniera»³³.

3.2 La “lingua per il lavoro” in Italia

Per allinearsi al *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027* della Commissione Europea (cfr. § 3.1) l'Italia ha messo in campo strumenti di diverso tipo, con iniziative e programmazioni su misura per il territorio. Un esempio è l'*Agenda nazionale 2021-2027*, nota anche come *Programma Nazionale*

³⁰ Braddell, Grünhage-Monetti 2017, p. 23.

³¹ Grünhage-Monetti, Minuz 2022, pp. 49-51.

³² Cfr. Braddell, Grünhage-Monetti 2017.

³³ Vedovelli 2014, p.29.

le (PN) *Scuola e Competenze*³⁴, un programma del Ministero dell'Istruzione e del Merito, finanziato con fondi europei FSE+ e FESR, con l'obiettivo di migliorare la qualità, l'inclusività e l'adeguatezza al lavoro del sistema educativo italiano. Nel quadro dell'*Agenda* è stato avviato un sistema di cooperazione strutturato tra istituzioni nazionali, regionali e locali, servizi per il lavoro, terzo settore e *stakeholder* per promuovere l'inclusione dei/delle migranti al mondo del lavoro.

Tralasciando i/le giovani in età scolare – che, sebbene rientrino in una categoria particolare di lavoratori, non costituiscono il focus di questo contributo – e focalizzando l'attenzione sull'individuo adulto che agisce al di fuori del contesto della scuola dell'obbligo, il *PN Scuola e Competenze* include diverse iniziative legate al mondo del lavoro operando, in particolar modo, attraverso i CPIA (cfr. § 3.2.1), che nel documento vengono individuati come i promotori principali della formazione civico-linguistica e dell'orientamento di base al lavoro.

Questo approccio, si trova in linea con il Testo unico sull'immigrazione (il D.Lgs. 286/1998), che prevede che i programmi formativi di stampo civico e linguistico, rivolti a migranti adulti, includano obbligatoriamente elementi che siano coerenti con le qualifiche del mercato del lavoro nazionale e che contemplino l'orientamento professionale, elementi di diritto del lavoro e basi di sicurezza sul posto di lavoro. Peraltro, anche *Il Piano strategico nazionale per lo sviluppo delle competenze della popolazione adulta* approvato nel 2021 enfatizzava il ruolo dei CPIA nella loro missione verso l'alfabetizzazione, lo sviluppo di competenze linguistiche, ma anche delle competenze digitali e occupazionali.

In tema di rifugiati nel 2017 veniva presentato il primo *Piano nazionale d'integrazione* dove il finanziamento delle misure previste veniva garantito principalmente dai fondi europei. In particolare, venivano messi a disposizione alcuni strumenti finanziari, tra cui il Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI), il Fondo Sociale Europeo (FSE) e il Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FESR). In seguito, in occasione di un incontro del

³⁴ PN Scuola e competenze 2021-2027, <<https://pn20212027.istruzione.it/>>.

Tavolo Integrazione nel 2020, venne comunicata l'esigenza di aggiornare il *Piano* citato, che verrà poi aggiornato durante la Conferenza delle Regioni e delle Province autonome del 2020. Nello stesso anno, tramite il decreto-legge n. 130 del 2020 (art. 5), furono individuate altre priorità programmatiche per favorire l'inclusione sociale e l'autonomia individuale degli individui in protezione internazionale. Tra queste priorità compaiono i percorsi di formazione linguistica, l'informazione sui diritti e doveri individuali, orientamento ai servizi, nonché all'inserimento lavorativo.

A partire dall'indirizzo politico e metodologico fornito dal *Piano nazionale d'integrazione*, i cosiddetti *Piani regionali di integrazione*, traducono le sue indicazioni in azioni concrete e contestualizzate ai territori. Qui gli obiettivi vengono declinati localmente e si costruiscono strategie adatte alle realtà socio-demografiche delle regioni, grazie alla progettazione e alla messa in pratica di interventi sul territorio assieme ai Comuni e agli enti del Terzo Settore, con il supporto tecnico regionale.

3.2.1 *Il CPIA: un interlocutore possibile*

A sostegno dell'integrazione dei/delle migranti, lo Stato italiano dispone di un importante strumento, i CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti)³⁵: una rete capillare di centri formativi, attivi a livello provinciale e spesso comunale, che opera nell'ambito dell'istruzione delle persone adulte – migranti e non solo –, permettendo di conseguire il titolo di terza media e garantendo corsi di alfabetizzazione, di italiano generale e altre formazioni di altro tipo. Il CPIA costituisce un sistema di istruzione permanente di importanza fondamentale, poiché si fa carico della responsabilità pubblica legata all'acquisizione linguistica e all'alfabetizzazione delle persone adulte, riconoscendone il valore centrale nei percorsi di inclusione e cittadinanza.

³⁵ MIM (Ministero dell'Istruzione e del Merito), *Istruzione per gli adulti: Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti*, <<https://www.mim.gov.it/web/guest/istruzione-per-gli-adulti-centri-provinciali-per-l-istruzione-degli-adulti>>.

Attraverso i *Piani regionali* menzionati precedentemente (cfr. § 3.2), i CPIA svolgono un ruolo centrale nella formazione di stampo civico e linguistico, poiché coordinano l'offerta linguistica assieme a Regioni e Prefetture, rilasciando inoltre le attestazioni di livello A2 necessarie ad ottenere il permesso di soggiorno di lungo periodo.

Malgrado quanto premesso sino ad ora, e pur nella loro comprovata capacità di intercettare un ampio pubblico, i CPIA normalmente non offrono corsi di *lingua per il lavoro* (cfr. § 3.1). A conferma di questa lacuna nell'offerta formativa FIERIDA, che è la principale manifestazione italiana dedicata all'istruzione delle persone adulte in Italia, nella sua *Spring Edition 2023*, promossa da RIDAP (Rete Italiana Istruzione degli Adulti), ha raccolto contributi incentrati interamente sul rapporto tra i CPIA e il mondo del lavoro.

Da FIERIDA è emerso che le iniziative di insegnamento/apprendimento della lingua italiana in contesto professionale proposte da vari centri risultavano tutt'altro che esigue. Ciononostante, queste esperienze formative si configuravano prevalentemente in forma di progetti isolati che, seppure numerosi, non erano in grado di diventare sistematici e di uscire dalla temporaneità che caratterizza i finanziamenti esterni. Di recente RIDAP e INDIRE hanno costituito una rete con l'obiettivo di condividere e promuovere pratiche didattiche, attività e approcci organizzativi. Ciò conferma una sensibilità crescente e diffusa nel riconoscere il CPIA come il contesto privilegiato per una formazione estesa sui temi del lavoro.

Per concludere, sebbene l'Italia non sia priva di disposizioni e iniziative sulle "lingua per il lavoro", un cambiamento sostanziale al livello delle Istituzioni in grado di introdurre questo approccio in modo netto e sistematico risulta ancora assente.

In aggiunta al quadro esposto, in una ricerca dottorale recente condotta da parte della scrivente – di cui questo contributo offre parte dei risultati – viene fornita una vasta panoramica delle iniziative provenienti dal mondo della formazione e della ricerca in tema di "lingua per il lavoro". Dal prospetto emerge un quadro frammentato e non ancora del tutto adeguato a soddisfare le esigenze linguistiche dei/delle migranti legate alle professioni.

Infatti, gran parte delle proposte formative ed editoriali esistenti risultano indirizzate ad un pubblico genericamente straniero e non invece migrante, oppure già autonomo a livello linguistico, ovvero già a ridosso del livello B1, dunque, lasciando perlopiù inattesi i bisogni linguistici legati al lavoro di una grande fascia di popolazione in migrazione (cfr. § 4). A fianco della carenza di materiale didattico specializzato, le docenti coinvolte nelle indagini preliminari della ricerca riferiscono inoltre grande fatica nel reperire autonomamente contenuti didattici specialistici, che siano destinati in modo specifico ad apprendenti principianti e che sia inoltre attendibili sotto il profilo del contenuto specialistico³⁶.

4. *Una strada percorribile: la ricerca condotta*

Al fine di superare gli ostacoli menzionati – e in attesa di una riforma istituzionale profonda nei riguardi della formazione socio-professionale dei/delle migranti – la ricerca dottorale citata e condotta dalla scrivente ha inteso trasferire il fulcro dell’iniziativa dalle istituzioni verso gli attori della formazione – ovvero i/le docenti di italiano L2 e dei loro enti di afferenza – così da tentare di avvicinarci a realizzare percorsi formativi sulla “lingua per il lavoro” nel territorio.

Il mezzo ideato è quello di una piattaforma per l’apprendimento che, grazie alla sua natura virtuale, ha il vantaggio di poter essere inserita in modo agile e flessibile all’interno degli assetti formativi, come il CPIA: l’ente identificato come sede preferenziale di applicazione del lavoro (cfr. § 3.2.1).

Nel progetto, lo sviluppo della piattaforma viene affidato direttamente ai/alle docenti grazie a un metodo di progettazione di conoscenza condivisa: una prassi che potrebbe essere attivata dagli enti formativi stessi con il fine di progettare e, in seguito, erogare percorsi formativi linguistico-professionalizzanti.

A questo proposito, è stato progettato quello che può essere definito come un «sistema multiplo integrato»³⁷ in grado di supportare la creazione e la gestione di conoscenza specialisti-

³⁶ Cfr. Michellini 2024.

³⁷ Fallani 2020, p. 153.

ca condivisa, grazie ai mezzi offerti dalle tecnologie educative e dai *corpora*. L'obiettivo è mettere i/le docenti di italiano L2 nella condizione di sviluppare autonomamente la conoscenza settoriale, necessaria a questo particolare tipo di formazione, altrimenti difficilmente ottenibile. A questo fine, l'approccio collaborativo viene identificato come la modalità di lavoro più idonea a supportare un lavoro di tale respiro, giacché la messa in campo di vari contributi e competenze è in grado produrre vantaggi sia in termini qualitativi sia in termini di riduzione dei tempi di realizzazione.

Il Moodle sviluppato, denominato ITAL2RISTO – dichiaratamente di stampo costruttivista e nato precedentemente in forma di *wiki*³⁸ – è in grado di sostenere la creazione collaborativa della conoscenza specialistica attesa, nonché di configurarsi, al contempo, come sussidio didattico digitale, funzionale al momento della formazione futura.

Il corpus RISTO, compilato nell'ambito della ricerca, ha la potenzialità di compensare la limitata conoscenza dei/delle docenti sui contenuti specialistici e sulle specificità della microlingua in analisi. Il corpus è in grado di sostenere il loro lavoro di progettazione utile a creare materiale didattico «corpus-informed»³⁹, specifico per l'ambito lavorativo in analisi e «ad alta intensità di dati»⁴⁰. Il settore identificato è quello della ristorazione, uno dei comparti dell'economia italiana in cui vengono maggiormente impiegate le persone immigrate nel territorio italiano.

Con il fine di orientare il progetto laddove è probabilmente più indispensabile – giacché la maggior parte dei contributi formativi esistenti appare concentrarsi perlopiù sul livello B1 o oltre (cfr. § 3.2.1) – il livello linguistico-comunicativo *target* del lavoro viene identificato nell'A2, ovvero un pubblico principiante, che non ha ancora raggiunto l'autonomia linguistica. Lo studio delle caratteristiche specifiche della vita lavorativa del settore trova supporto sia nel sillabo *ItaLavoro*⁴¹ sia nelle interviste condotte nel quadro della ricerca con esperti/e del settore

³⁸ Cfr. Michellini 2023.

³⁹ Cfr. Le Foll 2021.

⁴⁰ Cfr. Römer 2011.

⁴¹ Cfr. Cognigni *et al.* 2022, pp. 94-106.

ristorativo; queste hanno consentito di ottenere informazioni cruciali sulle conoscenze linguistiche e professionali indispensabili in questo tipo di settore (cfr. § 4.1).

Una delle peculiarità del sistema integrato creato e della sua piattaforma di apprendimento risiede nella sua natura *aperta*. Infatti, idealmente, dopo una prima fase di impostazione iniziale, oltre a un *team* di lavoro designato allo sviluppo (cfr. § 4.1), altri docenti, previa autorizzazione, dovrebbero poter contribuire e, di conseguenza, partecipare attivamente al processo di ampliamento e perfezionamento della piattaforma didattica. Da ultimo, ma non per importanza, la caratterizzazione del sistema come *aperto* concerne la sua potenziale replicabilità, che consentirebbe l'estensione a ulteriori domini lavorativi, nonché livelli linguistici.

4.1 *Evidenze empiriche*

In questa sede si discutono parte dei risultati ottenuti grazie al lavoro di ricerca dottorale da me condotto, e relativi a una parte specifica del questionario utilizzato per l'indagine: la sezione *La lingua per il lavoro*.

Le sperimentazioni condotte nell'ambito della ricerca sono state finalizzate a simulare le funzioni di un ipotetico *team* di docenti impegnati nello sviluppo collaborativo di contenuti didattici specialistici all'interno della piattaforma ITAL2RISTO, così come auspicato per gli sviluppi futuri del progetto stesso. La prima sperimentazione ha interessato 13 docenti in formazione, mentre la seconda 13 docenti in servizio presso diversi CPIA della regione. A questi due gruppi si è aggiunto un terzo gruppo, composto da docenti uditori operanti in diversi CPIA italiani, coinvolti nella rilevazione in occasione della relazione plenaria tenuta dall'autrice durante il Convegno FIERIDA 2023 (cfr. § 3.2.1), nel corso della quale il progetto e suoi ambienti virtuali sono stati presentati.

Le due sessioni laboratoriali, della durata di circa quattro ore ciascuna, hanno previsto una fase teorica e una pratica, e si sono svolte in aule informatiche appositamente attrezzate. La creazione dei contenuti didattici è stata incentrata su tre aree

tematiche chiave segnalate dai ristoratori e dalle ristoratrici intervistati/e: comprendere/dare istruzioni su procedure e fasi di preparazione di pietanze; la sicurezza in cucina e l'igiene in cucina. Conclusa la fase sperimentale, è stato somministrato ai/alle partecipanti un questionario anonimo di circa trenta domande, articolato in otto diverse sezioni che riflettono le otto linee d'indagine della ricerca.

Questo contributo prende in esame la sezione *La lingua per il lavoro*, dove è stata indagata la percezione dei/delle docenti riguardo alla fattibilità di introdurre interventi formativi ispirati all'approccio *Language for Work* (cfr. § 3.1) all'interno dei CPIA.

La sezione si compone di quattro domande: la prima ha inteso indagare su eventuali esperienze precedenti dei/delle docenti nell'ambito dell'insegnamento della L2 per il lavoro, in modo tale da ottenere un'analisi aggiornata dello stato dei lavori di questo tipo di formazione nei CPIA. Successivamente, sono state raccolte le loro opinioni relativamente a possibili modalità per l'introduzione di questa tipologia di corsi all'interno dell'ente; infine, in riferimento a quest'ultimo scopo, è stato chiesto loro di segnalare le potenzialità e le eventuali criticità rispetto al Moodle testato.

I risultati della sezione evidenziano che i/le docenti, globalmente, non hanno ancora introdotto percorsi sulla *lingua per il lavoro* nelle loro classi di L2. Sebbene la rilevazione sia stata svolta su base regionale, questo quadro conferma la sua più ampia tendenza nazionale, che offre lo spaccato di un territorio che fatica a scollarsi da iniziative formative che sono sì di valore, ma pur sempre isolate e temporanee.

Quando viene chiesto loro di immaginare possibili modalità per introdurre corsi di questo tipo nei CPIA, i/le docenti marcano con decisione l'esigenza di introdurre questo tipo di formazione nel quadro dei percorsi dedicati agli/alle apprendenti adulti, sollecitandone l'adozione come misura permanente e continuativa. A questo riguardo, lasciano diverse indicazioni circa alcune opzioni di realizzazione di questo tipo di interventi nell'ente: in primo luogo, risulterebbe possibile inserire misure formative sulla *lingua per il lavoro* nel quadro dei cosiddetti

corsi ordinamentali, ovvero i corsi abitualmente erogati dall'istituto, tramite riorganizzazione interna dell'offerta formativa – e previa analisi dei bisogni professionali e linguistici degli/delle apprendenti – dunque, senza l'esborso di finanze aggiuntive.

Altre osservazioni hanno riguardato l'opportunità di introdurre tali misure nel contesto delle cosiddette *Iniziative di ampliamento dell'offerta formativa*, volte «ad integrare ed arricchire i percorsi di istruzione degli adulti e/o favorire il raccordo con altre tipologie di percorsi di istruzione e formazione»⁴². Ciò avverrebbe in collaborazione con agenzie formative pubbliche o private, dando la possibilità di partecipare anche a programmi regionali, nazionali o comunitari, attingendo dal monte ore e dal corpo docente già previsto in organico. I/le docenti riferiscono inoltre che un'altra opzione deriverebbe dai Percorsi di Garanzia delle Competenze (PGCA) – già inclusi nel quadro del *Piano Nazionale di garanzia delle competenze della popolazione adulta*, dove la dimensione del lavoro viene espressamente citata – che, peraltro, consentirebbero di ottenere un'attestazione delle competenze acquisite. Altri/e rispondenti indicano la possibilità di accedere a progetti FAMI oppure ai PON che, tuttavia, si configurano come interventi temporanei e realizzabili solo previa approvazione dei progetti.

I dati raccolti in questa sezione del questionario forniscono evidenze di particolare rilievo, in quanto suggeriscono la possibilità concreta di una futura integrazione sistemica di percorsi sulla *lingua per il lavoro* all'interno dei singoli CPIA, con ricadute potenziali anche su scala nazionale. A fianco delle tipologie di interventi sopramenzionati, i/le docenti sono in grado di ipotizzare alcune modalità potenziali di conduzione delle iniziative nell'assetto dell'ente. In particolare, prefigurano la possibilità di organizzare corsi sulla *lingua per il lavoro* in forma modulare e in parallelo ai corsi di lingua generale normalmente erogati; inoltre mettono in evidenza la necessità di procedere per “differenziazione” in termini di preferenza lavorativa e di “personalizzazione”, in modo tale da soddisfare anche le esigenze di appren-

⁴² Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Centri provinciali per l'istruzione degli adulti: Cosa offrono*, <<https://www.mim.gov.it/cosa-offrono>>.

denti a scolarità ridotta. Al tempo stesso, i/le docenti evidenziano la forte necessità di sensibilizzare i CPIA stessi e i suoi docenti sull'importanza di attivare percorsi linguistici orientati al lavoro.

La proposta di introdurre il Moodle ITAL2RISTO nelle proprie classi di L2 è stata accolta in generale molto positivamente dal corpo docente, che ne ha riconosciuto le potenzialità ricercate a monte. Tra gli aspetti emersi, si sottolineano diversi vantaggi connessi all'adozione di un approccio tecnologico e interattivo come, ad esempio, la versatilità di utilizzo, la ricchezza e la varietà di contenuti multiformato e dei tipi di testo fruibili, la gestione integrata degli stessi, nonché la predisposizione intrinseca per modalità di lavoro in auto-apprendimento.

Tra le problematiche più comuni segnalate circa l'impiego della piattaforma, emergono soprattutto difficoltà legate alle competenze digitali dei/delle docenti. A questo riguardo, in linea con gli obiettivi che l'intero studio dottorale ha inteso prefissarsi, si manifesta l'esigenza di una formazione docente capace di rispondere, tra le altre, anche a questa sollecitazione.

5. Conclusioni

Il progetto di ricerca presentato intende arricchire il panorama delle proposte operative esistenti per la *lingua per il lavoro*, con il fine di intervenire in un sistema di gestione formativa dell'inclusione dei/delle migranti adulti che risulta essere ancora troppo immaturo rispetto ai connotati del fenomeno migratorio nel territorio. A questo riguardo, è stato proposto un metodo di creazione di conoscenza specialistica condivisa ed un "ambiente informatico integrato" (cfr. § 4) in grado di permettere al/la docente di italiano L2 di progettare in modo collaborativo contenuti didattici specialistici e, nel medio-lungo termine, di sviluppare una piattaforma per l'apprendimento *aperta*, finalizzata alla didattica dell'*italiano L2 per la ristorazione*: uno dei comparti economici chiave per l'inclusione lavorativa dei/delle migranti in Italia. Ciò ha presupposto la creazione di alcuni ambienti informatici necessari a condurre il metodo di creazione ideato, che sono stati testati e validati in occasione delle sperimentazioni condotte nel quadro della ricerca. Queste ultime,

organizzate in forma di laboratorio formativo teorico-pratico, hanno consentito a due campioni di docenti di italiano L2 in servizio e in formazione di progettare in modo collaborativo diversi contenuti didattici multimediali e specialistici così come auspicato.

L'analisi dei dati raccolti conduce alla validazione del metodo di creazione e dei suoi ambienti costituenti. Inoltre, grazie alle indicazioni dei/delle docenti coinvolte nell'indagine è possibile considerare una attivazione reale di corsi sulla "lingua per il lavoro" presso i CPIA; ciò risulterebbe realizzabile anche grazie ad una semplice riorganizzazione dell'offerta formativa dei *corsi ordinamentali* normalmente erogati, dunque, senza la necessità di impiegare fondi aggiuntivi. Quanto agli strumenti proposti, i/le docenti considerano il prototipo della piattaforma ITAL2RISTO testato un valido ausilio didattico, in grado di essere impiegato in modo flessibile ed efficace in seno alle attività formative.

I risultati ottenuti dall'intero lavoro di ricerca hanno consentito inoltre di ottenere un quadro delle abitudini, delle competenze e delle esigenze dei/delle docenti di italiano L2 in tema di progettazione specialistica, di processi collaborativi, della loro competenza digitale, quest'ultima anche riferita all'uso di strumenti per loro inusuali come il corpus RISTO impiegato durante i processi. A questo riguardo, la ricerca dimostra che è possibile introdurre nuove forme di progettazione, poiché i/le docenti sono in grado non solo di accrescere, ma più precisamente di "espandere", amplificare diverse delle loro competenze⁴³ – così come previsto dalla TPACK⁴⁴ (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) –, ma auspicano anche con decisione l'attivazione di percorsi formativi a loro dedicati al riguardo. Si delinea, in questo modo, un possibile orizzonte evolutivo per la progettazione didattica e per la specializzazione dei/delle docenti di italiano L2 basata sui metodi proposti. Questo scenario apre la strada alla possibilità di realizzare progetti didattici significativi e dal riscontro concreto come, ad esempio, quelli finalizzati all'integrazione professionale delle persone immigrate.

⁴³ Michellini 2022.

⁴⁴ Mishra e Koehler 2006; 2007.

In questa prospettiva, la proposta presentata potrebbe rappresentare un'alternativa significativa, utile a colmare la mancanza di corsi e di materiali didattici dedicati all'*italiano per il lavoro* e capace di allinearsi, in questo modo, alla natura strutturale del fenomeno migratorio nel territorio.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini, M. (2019), *La forza dei dati contro le fake news*, in *Dossier statistico Immigrazione 2019*, Roma: Ed. Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico, pp. 97-98.
- Beacco J. C., Little D., Hedges C. (2014), *L'Intégration linguistique des migrants adultes: Guide pour l'élaboration et la mise en oeuvre des politiques*, Council of Europe; trad. it. *L'integrazione linguistica dei migranti adulti: Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione*, Milano: Italiano LinguaDue.
- Beacco J. C., Krumm H. J., Little D., Thalgot P. (2016), *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research / L'Intégration linguistique des migrants adultes: Les Enseignements de la recherche*, Berlin: De Gruyter.
- Braddell A., Grünhage-Monetti M., (2017), *Lingua e lavoro*, Torino: Loescher.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development*, Cambridge: Harvard University Press.
- Capuano S., Marzilli E., Molinari, R. & Pontecorvo M. E. (2025), *Gli stranieri nel mercato del lavoro europeo e italiano*, in *Dossier Statistico Immigrazione 2025*, Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS, pp. 259-266.
- Cognigni, E., Michelini, E., Vitrone, F. (2022), *ItaLavoro: un sillabo di italiano L2 per l'inserimento socioprofessionale dei migranti nei settori della ristorazione e della cura alla persona*, in *L'italiano L2 per l'inclusione e per il lavoro. Teorie e pratiche didattiche in contesto migratorio*, a cura di F. Caon, E. Cognigni, Macerata: Edizioni Ogd, pp. 80-93.
- Cognigni E., Borisova T., Michelini E. (2025), *L'italiano L2 tra lavoro di cura e pluralità identitaria: Un'indagine sui bisogni formativi delle assistenti familiari dall'Est Europa attraverso l'autobiografia linguistica: Italiano LinguaDue*, «Zenodo», <<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/29082>>.
- Commissione Europea (2016), *Piano d'azione sull'integrazione dei cittadini di paesi terzi*, <<https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/IT/1-2016-377-IT-F1-1.PDF>>, 24.07.2025.

- Commissione Europea (2020), *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027*, <<https://www.integrazionemigranti.gov.it/AnteprimaPDF.aspx?id=748>>, 24.07.2025.
- Di Sciullo, L. (2025), *I non comunitari e la sempre maggiore precarizzazione ex lege del loro soggiorno*, in *Dossier statistico Immigrazione 2025*, Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS, pp. 110-116.
- Fallani G. (2020), *Oltre le piattaforme didattiche: E-learning 2.0 e apprendimento nell'open web*, in *Insegnare l'italiano con i Mooc*, a cura di A. Villarini, Pisa: Pacini, pp. 137-161.
- Fiorio C., Frattini T., Riganti A. (2025), *Il contributo fiscale dell'immigrazione*, in *Dossier statistico Immigrazione 2025*, Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS, pp. 324-330.
- Fonzi A., a cura di (2001), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Firenze: Giunti Psychometrics.
- Grünhage-Monetti M., Minuz F. (2022), *Perché «Lingua per il lavoro»? Impostazione metodologica e pratiche in prospettiva europea, in L'italiano L2 per l'inclusione e per il lavoro. Teorie e pratiche didattiche in contesto migratorio*, a cura di F. Caon, E. Cognigni, Macerata: Edizioni Odg, pp. 49-64.
- Hodge S., Holford J., Milana M., Waller R., Webb S. (2020), *Adult education, vocational education and economic policy: theory illuminates understanding*, «International Journal of Lifelong Education», 39(2), 133-138, <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02601370.2020.1747791>>.
- Le Foll E., a cura di (2021), *Creating Corpus-Informed Materials for the English as a Foreign Language Classroom: A step-by-step guide for (trainee) teachers using online resources*, «Zenodo», <<https://zenodo.org/records/4992504>>.
- Michelini E. (2022), *Expanding Design Skills for Language Teachers: A Corpus-based Web Application for "Language for Work" Content Creation in Italian L2*, in *Intelligent CALL, Granular Systems and Learner Data: Short Papers from EUROCALL 2022*, ed. by B. Arnbjörnsdóttir et al., Voillants: Research-publishing.net, pp. 266-272, <<https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.61.1469>>.
- Michelini, E. (2023), *Il docente di Italiano L2 tra tecnologia, collaborazione e lingue speciali: Un'applicazione corpus-based per la formazione dell'adulto migrante sulla lingua per il lavoro*, in *Studi AItLA 17: Vecchie e nuove forme di comunicazione diseguale. Canali, strutture e modelli*, a cura di V. Caruso, M. Maffia, Milano: Studi AItLA, pp. 259-272, <http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAItLA17/AItLA17_016_Michelini.pdf>.
- Michelini E. (2024), *La formazione docente di italiano L2 in contesto*

- migratorio: Un sistema integrato per lo sviluppo di materiale didattico corpus-informed sulla lingua per il lavoro*, tesi di dottorato di ricerca, Università di Macerata.
- Mishra P., Koehler, M. J. (2006), *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*, «Teachers College Record», 108(6), 10171054.
- Mishra P., Koehler M. J. (2007), *Technological pedagogical content knowledge (TPCK): Confronting the wicked problems of teaching with technology*, in *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), pp. 2214-2226.
- Naletto G. (2024), *Migranti e media, 2013-2023: Punto e a capo*, in *Dossier statistico Immigrazione 2024*, Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS pp. 238-242.
- Napoli F. (2025), *Flussi forzati in crescita globale, contrazione europea: il paradosso migratorio*, in *Dossier statistico Immigrazione 2025*, Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS, pp. 131-137.
- OECD/UNHCR. (2018), *Engaging with Employers in the Hiring of Refugees. A 10-point multi-stakeholder action plan for employers, refugees, governments and civil society*, <<https://www.oecd.org/els/mig/UNHCR-OECD-Engaging-with-employers-in-the-hiring-of-refugees.pdf>>.
- Reimann D. (2014), *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen: Theorie und Praxis des neokommunikativen und kulturell bildenden Französisch Spanisch Italienisch und Portugiesischunterrichts*, Stuttgart: Ibidem-Verlag,
- Römer U. (2011), *Corpus Research Applications in Second Language Teaching*, «Annual Review of Applied Linguistics», 31, pp. 205-225.
- Silvestrini A. (2025), *Il bilancio demografico della popolazione straniera nel 2023 e nel 2024*, in *Dossier statistico Immigrazione 2025*, Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS, pp. 101-105.
- Simone, M. (2025), *La popolazione straniera residente: Le principali nazionalità e la distribuzione sul territorio*, in *ibidem*, pp. 335-338.
- Vedovelli M. (2001), *La questione della lingua per l'immigrazione straniera in Italia e a Roma*, in *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, a cura di M. Barni, A. Villarini, Milano: FrancoAngeli, pp. 17-43.
- Vedovelli M. (2014), *Formazione linguistica e professionale di lavoratori italiani emigrati nella Repubblica Federale Tedesca: 1978-2012. Alle radici della crisi, le radici di una soluzione*, in *Italiano L2 e interazioni professionali*, a cura di A. Benucci, Novara: UTET Università, pp. 3-37.