



UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI PERUGIA

Dottorato di ricerca in Scienze letterarie, librerie, linguistiche e della
comunicazione internazionale

Indirizzo Scienze Linguistiche e Filologiche

CICLO XXXIV

L'italiano L2 ad adulti

Tra politiche linguistiche e scuola: dai CTP alla A23

TESI DI DOTTORATO DI

Igor Deiana

Coordinatrice

Prof.ssa Giovanna Zaganelli

Tutor

Prof.ssa Francesca Malagnini

L-FIL-LET/12

ANNO ACCADEMICO

2020/2021

INDICE

INTRODUZIONE	7

PARTE 1

1. IL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO	15
1.1. Il sistema scolastico italiano: due momenti centrali	16
1.1.1. Gli anni Sessanta e Settanta: per una scuola democratica	16
1.1.2. L'autonomia	21
1.2. Alcune criticità, ormai, di sistema	23
1.2.1. Gli insegnanti nella scuola italiana	24
1.2.1.1. La centralità del docente	25
1.2.1.2. Chi sono?	26
1.2.1.3. Formazione e aggiornamento	29
1.2.1.4. Alcune riflessioni	35
2. ITALIANO LS	43
2.1. Le politiche linguistiche dell'Italiano nel mondo	43
2.2. Alcune riflessioni sulla formazione dei docenti di italiano LS	51
3. BREVE STORIA DELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI IN ITALIA	57
3.1. Dall'Unità d'Italia al Secondo Dopoguerra	59
3.1.1. Dopo l'Unità d'Italia	60
3.1.2. Il Primo Dopoguerra	64
3.1.3. Il periodo fascista	65
3.1.4. Il Secondo Dopoguerra	67
3.2. Le 150 ore	71
3.2.1. Il contesto internazionale	71

3.2.2. Il contesto italiano	72
3.2.3. Nascita e organizzazione	73
3.2.4. Il ruolo del corpo docente e dei sindacati	74
3.2.5. Il declino	76
3.3. Gli anni Novanta e i Centri Territoriali Permanenti	78
3.3.1. Un fenomeno europeo	79
3.3.2. I Centri Territoriali Permanenti	81
3.3.2.1. Nascita e diffusione	84
3.3.2.2. L'offerta formativa: tra punti di forza e di debolezza	85
3.4. Dai CTP ai CPIA	93
3.5. Alcune riflessioni	95
PER CONCLUDERE	99

PARTE 2

4. LA RICERCA: STRUTTURA, STRUMENTI, EVOLUZIONE	105
4.1. Lo studio del quadro normativo	106
4.2. La ricerca quantitativa	107
4.2.1 A23: Chi? Come? Dove? Quando? Perché?	108
4.2.1.1. Il questionario A23	108
4.2.1.2. Il campione	109
4.2.2 Indagine sui <i>Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana</i>	110
4.2.2.1. Il questionario percorsi AALI	111
4.2.2.2. Il campione	113
4.3. L'osservazione sistematica della lezione	114
4.3.1. Gli strumenti per osservare	116
4.3.1.1. Le schede di osservazione	116
4.3.1.1.1. Fonti e modelli	117
4.3.1.1.2. La struttura	118
4.3.1.2. Il questionario osservazione	120

4.3.2. La somministrazione programmata	121
4.3.2.1. I punti di inchiesta	121
4.3.2.2. Modi e tempi	121
4.4. La rimodulazione della ricerca	123
4.4.1. A023: un confronto di esperienze	124
4.4.1.1. Chi ha partecipato?	125
4.4.1.2. Modalità di svolgimento dell'incontro	126
4.4.2. L'analisi delle produzioni degli studenti dei Percorsi AALI	127
5. I CPIA	131
5.1. L'utenza	134
5.2. Il corpo docente	135
5.2.1. L'esperienza nell'educazione degli adulti	137
5.2.2. Formazione e aggiornamento	138
5.3. L'offerta formativa e le attività	142
5.3.1. I percorsi di istruzione	144
5.3.1.1. I Percorsi di istruzione di primo livello	148
5.3.1.2. I Percorsi di istruzione di secondo livello	154
5.3.2. L'ampliamento dell'offerta formativa	155
5.3.3. Il test per la prefettura e la sessione di formazione civica e di informazione	158
5.3.3.1. I test linguistici: alcune riflessioni	160
5.3.4. I Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo	166
5.4. Alcune riflessioni	176
6. I PERCORSI AALI	183
6.1. Breve storia	184
6.1.1. L'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica prima dei Percorsi AALI	184
6.1.1.1. L'italiano L2 nei CTP	185
6.2. La norma	193
6.2.1. Dalla normativa alla pratica	204
6.3. Il corpo docente	206
6.3.1. Insegnanti della scuola primaria	209

6.3.1.1. Il profilo anagrafico	209
6.3.1.2. La formazione	210
6.3.1.3. Le esperienze professionali	214
6.3.2. Docenti A23	216
6.3.2.1. Cenni sulla storia della A23	217
6.3.2.1.1. A23: punti di forza e di debolezza	217
6.3.2.1.2. Perché solo nei CPIA?	219
6.3.2.1.3. L'esperienza nei CPIA	221
6.3.2.2. A23: chi sono?	223
6.3.2.2.1. Il profilo anagrafico	223
6.3.2.2.2. La formazione	224
6.3.2.3. Le esperienze professionali	225
6.3.2.4. Alcune considerazioni sul ruolo dei docenti A23 nel CPIA	227
6.3.3. Altri Docenti	228
6.3.4. Docenti a confronto	229
6.4. Studenti	236
6.4.1. Una premessa necessaria	238
6.4.1.1. I diversi tipi di immigrati	238
6.4.1.2. L'arrivo nel paese ospitante e le reti migratorie	240
6.4.1.3. Le famiglie	241
6.4.2. Età e approccio andragogico	242
6.4.3 Eterogeneità	244
6.4.3.1. Provenienza geografica e repertorio linguistico	244
6.4.3.2. Grado di alfabetizzazione e scolarizzazione	246
6.5. Alcune riflessioni	253
 7. INSEGNARE NEI PERCORSI AALI	 257
7.1. La conoscenza della normativa	257
7.2. L'accoglienza e la valutazione in entrata	259
7.2.1. La costituzione della classe	261
7.2.2. Valutazione iniziale e analisi dei bisogni	264
7.3. La lezione	267

7.3.1. Pianificazione della lezione e programmazione del corso	268
7.3.2. La didattica	274
7.4. Esami finali e certificazione	280
8. IL CORPUS	297
8.1 L'analisi dei testi	297
8.2 <i>Sottocorpus</i> Alfa A1 e Pre A1	303
8.3 <i>Sottocorpus</i> A1	316
8.4 <i>Sottocorpus</i> A2	341
8.5 Alcune considerazioni	365
9. CONCLUSIONI	371
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	385

INTRODUZIONE

Sin dalla loro creazione i *Centri Provinciali per l'Istruzione per Adulti* (d'ora in avanti CPIA) hanno un ruolo centrale nell'integrazione linguistica e sociale dei cittadini stranieri. Dal momento che «l'integrazione degli immigrati nella società di accoglienza ha le caratteristiche di un processo a più facce, nel quale i diversi aspetti non viaggiano di pari passo né seguono necessariamente gli stessi percorsi» (Campomori 2008: 17), è facile capire la complessità del compito affidato a questi centri. In questo contesto, già abbastanza articolato, i CPIA sono fondamentali anche per la verifica dei requisiti linguistici per il rilascio del permesso di soggiorno e per l'organizzazione della *Sessione di formazione civica e di informazione* prevista dall'*Accordo di integrazione*. Infatti, in conseguenza all'introduzione dell'obbligo di conoscenza della lingua italiana per il permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo (legge n. 94 del 15 luglio 2009), queste istituzioni sono state incaricate della produzione, somministrazione e correzione di specifici test di lingua (Masillo 2019).

Ai notevoli cambiamenti di tipo qualitativo e quantitativo registrati nell'utenza (Ennas 2019), nel corso degli ultimi anni si sono aggiunte alcune criticità caratterizzanti le attività dedicate all'italiano L2 e in particolare i *Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana* (d'ora in avanti Percorsi AALI). Nonostante le *Linee guida di riferimento* dei Percorsi AALI prevedano che questi corsi si articolino esclusivamente sui livelli A1 e A2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, d'ora in avanti *QCER* (Consiglio d'Europa 2002), la sempre maggiore presenza di studenti analfabeti o debolmente scolarizzati ha determinato che i CPIA debbano lavorare su livelli in queste non contemplati. Infatti, l'utenza straniera dei CPIA costituisce un gruppo fortemente eterogeneo che include al suo interno diversi profili di apprendenti. I percorsi AALI sono chiamati a garantire una didattica «che rispetti caratteristiche personali, linguistiche e culturali di ogni apprendente [e che faccia] leva sui punti di forza e le conoscenze pregresse dell'adulto in formazione e, al contempo, [alleni] progressivamente

le diverse abilità linguistiche e metalinguistiche mantenendo la centralità dello studente» (Brichese 2019: 31).

Sullo sfondo di queste specificità, il presente studio si propone di mettere a fuoco gli interventi rivolti a quest'utenza eterogenea concentrandosi sulle *politiche linguistiche* e su quanto fatto dalla *scuola*. Partendo dai *Centri Territoriali Permanenti* (d'ora in avanti *CTP*), ossia i precursori dei CPIA, per arrivare alla più recente istituzione della classe di concorso di *Lingua italiana per discenti di lingua straniera*, meglio nota come A23, il lavoro ripercorre le principali tappe che hanno determinato lo sviluppo dell'attuale offerta formativa dell'*italiano L2 per adulti nella scuola pubblica*. Gli *aspetti burocratici e normativi*, i *docenti*, gli *studenti*, e soprattutto, le *attività di accoglienza e valutazione in entrata*, la *didattica e la sua pianificazione*, la *certificazione e la valutazione finale* sono i temi su cui ci si soffermerà. È tenendo presente la ricchezza di questi aspetti che è stato sviluppato il presente lavoro: una ricerca multidisciplinare che si propone di mettere a fuoco i punti di forza e di debolezza dei corsi di italiano L2 erogati nei CPIA e che vorrebbe offrire soluzioni ragionate ai diversi problemi rilevati. La ricerca ambisce a

mettere in contatto saperi linguistici e problematiche educative in maniera creativa, oltre che in maniera consapevole della rilevanza politica di qualunque posizione si assuma nel campo educativo, dove occorre sempre fare i conti con un contesto politico-culturale e istituzionale dato, entro cui la scuola e le altre "agenzie formative" operano.

Lavinio 2012: 106

È per questo motivo che si è attinto alle più varie competenze specialistiche che hanno permesso di acquisire consapevolezza di come il tema trattato si caratterizza per una pluralità di fattori. Questa complessità, infatti, ha chiamato a raccolta i saperi provenienti dalle diverse *scienze del linguaggio* e ha spinto ad avvalersi di un'ottica *sociologica* per la comprensione delle scelte politiche degli ultimi decenni. Insieme ai più recenti lavori sulla *storia dell'immigrazione straniera in Italia*, gli studi di *sociologia delle migrazioni* hanno permesso di inquadrare le azioni sviluppate su questo fronte. Allo stesso modo gli studi sulla *storia della scuola e dell'educazione linguistica*, integrati con le più recenti acquisizioni della *sociologia dell'istruzione*, hanno messo in luce alcuni elementi cardine del sistema scolastico italiano.

Sulla base di queste coordinate la ricerca si propone obiettivi insieme teorici ed empirici. Dal punto di vista teorico si ambisce a far interagire e dialogare la normativa riguardante l'integrazione delle persone straniere e la normativa scolastica (nello specifico quella riguardante l'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti) con gli strumenti concettuali e le acquisizioni emerse dagli studi sull'acquisizione delle lingue e sull'apprendimento e la certificazione dell'italiano L2 in contesto migratorio. Infatti, nel corso degli ultimi decenni le scienze del linguaggio hanno sviluppato interessanti riflessioni e nozioni che aprono a nuove prospettive nell'insegnamento e nella valutazione delle lingue e che possono avere ricadute positive nelle pratiche didattiche e nella programmazione curricolare. Grazie al coinvolgimento diretto degli attori che operano in questo contesto (docenti e studenti), la parte empirica, invece, si propone di offrire una descrizione della quotidianità di queste realtà. Se a causa dell'emergenza sanitaria gli obiettivi e le fasi del progetto sono stati ripensati e rimodulati, nonostante la ridefinizione della parte empirica, il lavoro offre un quadro aggiornato dell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica.

È sullo sfondo dei cambiamenti imposti dalla pandemia di Covid-19 che si è deciso di dividere la tesi in due parti. Infatti, malgrado buona parte del primo anno del lavoro di ricerca abbia impegnato chi scrive nella lettura di un'ampia bibliografia, non si può ignorare come il lavoro svolto durante il cosiddetto *primo lockdown* (marzo-maggio 2020) abbia favorito lo sviluppo di una sensibilità più acuta e attenta. I primi mesi della pandemia, oltre alla rilevante quantità di tempo libero, a causa delle restrizioni che hanno limitato l'apertura delle librerie e l'accesso alle biblioteche, hanno facilitato il ricorso a testi, monografie e articoli consultabili e acquistabili online che hanno ampliato in modo inatteso la ricerca bibliografica. Grazie ai lavori sulla *storia dell'educazione linguistica*, allo studio più approfondito della *storia della scuola*, *dell'istruzione degli adulti*, *dell'insegnamento dell'italiano LS e L2* e alle letture di *sociologia dell'istruzione*, è stato possibile valutare più attentamente la pluralità di fattori che determinano le specificità dei CPIA. Vista l'importanza che questa seconda ricerca bibliografica ha avuto per la comprensione delle specificità dell'italiano L2 ad adulti nella scuola italiana, si è deciso di dedicare i capitoli 1, 2 e 3 alla trattazione sintetica di alcuni temi trasversali a quello qui trattato. Infatti, comprendere le cause delle criticità è una condizione fondamentale per proporre un contributo originale e soluzioni ragionate. Quanto emerso da questa fase,

inoltre, ha fatto apprezzare alcune risorse disponibili e rimaste inutilizzate a causa delle contraddizioni delle politiche linguistiche, educative e migratorie del nostro paese.

È in quest'ottica che questa prima parte del lavoro può essere considerata il livello *metadidattico* della ricerca in quanto offre un

niveau descriptif et spéculatif [...]. C'est à ce niveau que peuvent, en tant que de besoin, être convoquées les disciplines de référence, dont les concepts sont méthodologiquement réorientés et redéfinis en fonction exclusive de impératifs de l'enseignement/apprentissage des langues. En tant que sciences humaines, l'histoire, (histoire événementielle, histoire des idées...) et plus particulièrement l'histoire de l'enseignement, la sociologie, l'économie, les sciences politiques, la philosophie, la psychologie, peuvent fournir un outillage utile à la description et à l'interprétation des objets didactiques : leur rôle est de dire pourquoi et comment les objets didactiques ont atteint le point où ils se trouvent au moment de leur appréhension en tant qu'objets didactiques.

Cuq & Gruca 2008: 72

Nello specifico, i capitoli 1, 2, e 3 trattano il *sistema scolastico italiano* (§1), l'*italiano LS* (§2), e la *storia dell'educazione degli adulti in Italia* (§3).

La seconda parte, ossia quella più originale, si apre con un capitolo introduttivo (§4) che illustra le fasi della ricerca e gli strumenti impiegati. Nel capitolo sono descritte anche le modalità secondo cui si sarebbe dovuta svolgere *l'osservazione sistematica della lezione* (parte della ricerca non realizzata a causa della pandemia di Covid-19). Il capitolo 5, invece, offre una descrizione generale dei CPIA e accompagna verso una più precisa descrizione dei percorsi AALI. Il capitolo 6 descrive l'ordinamento, il corpo docente e l'utenza e predilige lo sguardo del ricercatore. Il capitolo 7 invece offre il punto di vista dei docenti ed è dedicato ad alcuni aspetti dell'*accoglienza e valutazione in entrata*, della *didattica* e degli *esami finali* e della *certificazione*. Il capitolo 8 documenta alcuni aspetti della didattica dei percorsi AALI e i bisogni degli studenti attraverso lo studio di un piccolo corpus di testi prodotti in questi corsi. Infine, il nono capitolo propone alcune soluzioni ragionate per le criticità osservate.

PARTE 1

1. IL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO

Riflettere su quanto accade quotidianamente nella scuola italiana aiuta a vedere come negli ultimi quarant'anni il nostro paese sia cambiato. Il crescente numero di studenti neoarrivati, immigrati e figli di genitori immigrati è il più chiaro esempio della grande varietà di lingue e culture che convivono nella penisola e che rendono ancora più particolare lo storico plurilinguismo italiano.

Avere chiaro il funzionamento e l'organizzazione del sistema scolastico italiano è fondamentale per comprenderne il ruolo nelle politiche di integrazione rivolte ai cittadini stranieri. La consapevolezza dei principi su cui questo si basa, delle cause e delle fasi che hanno portato alla loro definizione permette di individuare le criticità per cui alcuni obiettivi sono stati disattesi. Non essendo questa la sede più opportuna per occuparsi in modo articolato e approfondito della storia e dello sviluppo della scuola e delle politiche scolastiche italiane, il paragrafo 1.1 si concentra su due momenti importanti della storia recente della scuola italiana: la «rivoluzione glottodidattica degli anni Sessanta e Settanta» (Balboni 2009:79) e l'autonomia. Dopo aver fatto emergere i limiti e le lacune delle riforme e delle disposizioni normative che si sono susseguite negli ultimi decenni, il paragrafo 1.2 si concentra sui docenti e mette a fuoco il loro coinvolgimento nelle azioni rivolte all'inserimento degli studenti non italofoni con esperienze migratorie.

Preliminarmente, si ritiene importante sottolineare il “miracolo” fatto dalla scuola italiana a partire dalla nascita della Repubblica. Malgrado spesso ci si soffermi soprattutto sulle analisi delle criticità, è bene ricordare come l'Italia sia riuscita a raggiungere i livelli

di scolarizzazione e alfabetizzazione degli altri paesi sviluppati partendo da una situazione di sottosviluppo scolastico¹.

1.1. Il sistema scolastico italiano: due momenti centrali

I due paragrafi che seguono si soffermano sulle riforme avvenute tra gli anni Sessanta e Ottanta e la più recente riforma dell'autonomia scolastica legata al *Decreto del Presidente della Repubblica del 275 dell'8 marzo 1999*. Questi sono i più importanti provvedimenti che si sono proposti di dar vita a una scuola di massa e di qualità,

una scuola che ancora non c'è, perché di massa, ma che tuttavia, ha perso la sfida della qualità: la scuola per tutti ha abbassato la qualità e continua a selezionare per censo, ghettizzando nelle scuole di serie B e bocciando gli studenti provenienti dalle classi più deboli.

Cominelli & Ribolzi 2020 pp. 42-43

1.1.1. Gli anni Sessanta e Settanta: per una scuola democratica

A partire dagli anni Cinquanta la crescita economica e sociale diede vita a un processo di trasformazione della scuola. Le forze moderate e progressiste², sostenute dalla spinta operaia e popolare, permisero la graduale nascita di «un modello di scuola più equa e aperta a tutti in netta contrapposizione al modello elitario e tradizionale dominante» (Marchese 2019:24). La scuola italiana del secondo dopoguerra viveva una situazione desolante, arretrata ed elitaria che rendeva indispensabile la definizione di un nuovo assetto che permettesse un intervento efficace e produttivo sulla società italiana.

¹ La rapidità di questo sviluppo è da attribuire «a spinte dal basso più che a interventi pianificati e sostenuti dai gruppi dirigenti» (De Mauro 2016: 78); infatti, l'impegno collettivo ha permesso che l'indice di scolarizzazione aumentasse in poco tempo.

² Maria Antonietta Marchese (2019) ha sottolineato come la volontà di trasformare e investire nella scuola fosse comune a istituzioni e partiti politici di diversa tradizione e orientamento. Il confronto tra il programma del *Partito Comunista Italiani* per elezioni politiche del 1972 e il Rapporto ministeriale pubblicato in quegli stessi anni, detto *Progetto '80*, ha messo in luce come, pur differenziandosi per scopi e provenienza, ambedue i documenti richiedessero un rinnovamento profondo della scuola in tutti i suoi livelli.

L'istituzione della scuola media unificata avvenuta nel 1962 è uno dei momenti fondamentali che diede inizio a questo rinnovamento. Questa, oltre aver cancellato la differenziazione orizzontale tra scuola media da una parte e *scuole di avviamento professionale*³ dall'altra, ha concretamente innalzato l'obbligo scolastico fino alla terza media: obbligo già previsto dall'art. 34 della Costituzione ma fino a quel momento esistito solo sulla carta. Mutamenti di rilievo sono stati introdotti nei nuovi programmi della scuola media (1962), i quali sostituirono quelli del 1952. Nonostante si sia soliti concentrarsi sul dibattito nato intorno all'abolizione del latino come materia obbligatoria⁴, altrettanta importanza deve essere riconosciuta all'introduzione dell'insegnamento delle scienze naturali e dell'educazione tecnica⁵ e al maggiore spazio riservato all'insegnamento della lingua straniera (disciplina divenuta obbligatoria per tutto il triennio). Cancellando le distinzioni elitarie che avevano caratterizzato fino a quel momento l'impianto della scuola secondaria di primo grado, nel rispetto di quanto stabilito nella Costituzione, la nuova scuola media

rispondeva a una visione democratica dell'istruzione intesa, programmaticamente, quale strumento politico atto a elevare il livello culturale di ogni cittadino potenziandone le capacità di orientamento nella scelta di percorsi futuri e di partecipazione alla vita pubblica per contribuirne allo sviluppo.

Banfi 2019: 12

Quanto accaduto tra gli anni Sessanta e Settanta fu favorito dal rinnovamento che vide il mondo accademico rivolgere il proprio interesse ai problemi della scuola. Furono riscoperti elementi ed esperienze già presenti nella tradizione italiana che, prestandosi al rinnovamento del sistema scuola, hanno avuto il merito di offrire stimoli e indicare alcune

³ Fino al 1962 la scuola secondaria di primo grado italiana si caratterizzò per un sistema a due canali che prevedeva la scuola media e la scuola di avviamento professionale. La prima era rivolta a coloro che dopo il conseguimento della licenza elementare intendevano proseguire nelle scuole superiori. La seconda era destinata agli studenti delle classi sociali più umili e offriva una preparazione verso il mondo del lavoro.

⁴ L'insegnamento del latino fu confermato solo nel secondo anno: erano previsti elementi di latino integranti l'insegnamento dell'italiano. Il latino diventava insegnamento opzionale nel terzo anno per chi intendeva andare al liceo (Ambrosini 2016).

⁵ Materia comune per studenti e studentesse, l'educazione tecnica sostituì l'*economia domestica* che era rivolta esclusivamente alle studentesse (Schizzerotto & Barone 2006).

direzioni, già precedentemente battute, ma prematuramente abbandonate. Infatti, il clima di rinnovamento di quegli anni viene «anzitutto dalla tradizione italiana, dalla tradizione teorica italiana che, rispetto ad altre scuole linguistiche nazionali, ha avuto sempre un enorme sensibilità alla variazione linguistica e alla semantica» (De Mauro 2018:16). Non si può ignorare il debito che l'idea di educazione (linguistica) democratica ha nei confronti di Graziadio Isaia Ascoli, Francesco De Sanctis, Lombardo Radice e di tutti gli studiosi e gli intellettuali che tra la fine dell'Ottocento e i primi anni del Novecento si occuparono della lingua, della società e della scuola italiana con una sensibilità antesignana di quella degli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso.

È in questi anni che grazie ai lavori di Maria Teresa Gentile *Immagine e parole nella formazione dell'uomo* (1965) e *Educazione linguistica e crisi di libertà* (1966); di Don Milani, *Esperienze Pastorali* (1957), *Lettera a una professoressa* (1967); e alla prima edizione della *Storia linguistica dell'Italia unita* di Tullio De Mauro (1963)⁶ la gravità della situazione della scuola italiana fu messa in luce da diversi punti di vista. A queste pubblicazioni, inoltre, si aggiunse il contributo offerto dalle riviste che si occuparono dei temi che animavano il dibattito di quegli anni: si ricordano in particolare *Riforma della scuola* e *Scuola e città*.

Riportando la nostra attenzione al contesto accademico, si ricorda che la nascita di associazioni scientifiche come la *Società di Linguistica Italiana* (d'ora in avanti SLI) avvicinò vicendevolmente la scuola e gli ambienti accademici. In questo contesto numerosi studiosi italiani misero al servizio di questa causa le conoscenze e gli strumenti frutto della ricerca linguistica di quegli anni. Infatti, grazie alla sinergia tra scuola e accademia sono stati fatti grandi progressi che hanno dato vita a un sapere nuovo e interdisciplinare: «il rapporto istituito tra ricerca e sperimentazione (nelle scuole) ha dato luogo a un'interessantissima produzione di materiali teorico-applicativi» (Sobrero 2019:102).

La fine della disattenzione degli ambienti accademici nei confronti del mondo della scuola contribuì anche alla nascita di due associazioni che ebbero un ruolo

⁶ *Storia linguistica dell'Italia unita* rivoluzionò il panorama degli studi esistenti fino a quel momento. Non limitandosi ad offrire una descrizione della variazione diatopica nel panorama italiano da un punto di vista storico e linguistico, il lavoro offrì una trattazione di quelli che in seguito sono stati definiti da Gaetano Berruto (1988) problemi di *sociolinguistica educativa*.

fondamentale per la diffusione delle idee e delle buone pratiche diffuse in quegli anni: il *Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti* (d'ora in avanti CIDI) e il *Gruppo di Intervento e Studio per l'Educazione Linguistica Democratica* (d'ora in avanti GISCEL)⁷. Le due associazioni nel corso degli anni hanno contribuito a sensibilizzare e ad animare i docenti e la stessa società civile. Nate in seno al GISCEL, le *Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica*⁸ (GISCEL 1975) incarnano i risultati dello studio e dei dibattiti che hanno guidato il rinnovamento della scuola italiana. Queste, proponendo l'educazione linguistica come una centrale questione nazionale, possono considerarsi il manifesto della nuova concezione di scuola e del fare scuola già definito dai principi costituzionali che guidarono l'istituzione della nuova scuola media.

⁷ Nonostante nel corso dei decenni il rapporto di collaborazione tra gli accademici e gli insegnanti abbia fatto registrare alcune fratture (Lo Duca 2013, Gallina 2019), nella scia del percorso intrapreso dalla SLI, gli ambienti accademici italiani hanno comunque continuato a interessarsi della scuola. È in questo clima di scambio tra Accademia e mondo della scuola che nel 2010 all'interno dell'*Associazione per la Storia della lingua italiana* (d'ora in avanti ASLI) è nata una sezione scuola. L'*ASLI Scuola* organizza seminari, convegni e incontri in collaborazione con Università e scuole e promuove la conoscenza della lingua italiana. L'*ASLI Scuola* offre ai docenti occasioni di confronto e studio su molteplici aspetti linguistici, tenendo conto di tutte le forme di espressività della lingua e delle modalità di insegnamento della stessa. Un altro esempio della collaborazione tra gli accademici e gli insegnanti sono i momenti gratuiti di formazione proposti dalla rete nazionale di *I Lincei per una nuova didattica nella scuola*. Senza entrare nel merito delle differenze osservabili nei singoli poli, questa iniziativa rappresenta come gli accademici, accortisi dei limiti della formazione iniziale dei docenti da loro stessi formati, abbiano deciso di intervenire. A partire dal 2010, prima attraverso al progetto promosso dall'*Accademia Nazionale dei Lincei* e dal MIUR e poi con la nascita della fondazione *I Lincei per la Scuola* (2015), sono stati portati avanti cicli di formazione per docenti dei diversi ordini e gradi grazie alla collaborazione tra i poli locali e il coordinamento nazionale.

⁸ Le *Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica* (d'ora in avanti *Dieci tesi*) sono un testo collettivo preparato dai soci del GISCEL tra l'inverno e la primavera del 1975 e definitivamente approvato il 26 aprile 1975 in una riunione tenutasi alla Casa della Cultura di Roma. Le Dieci tesi sono considerate il manifesto del GISCEL e definiscono i presupposti teorici basilari e le linee d'intervento dell'educazione linguistica. Tradotte in diverse lingue, le Dieci tesi sono un documento ancora attuale a distanza di quasi cinquant'anni dalla loro pubblicazione. Nel corso dei decenni numerosi contributi si sono occupati della loro storia e delle ricadute che queste hanno avuto e ancora oggi potrebbero avere. Si ricordano i lavori curati da Silvana Ferreri e Anna Rosa Guerriero (1998); GISCEL (2007), Silvana Loiero ed Edoardo Lugarini (2019).

Nella scia della forte partecipazione studentesca ai movimenti di protesta della fine degli anni Sessanta, negli anni Settanta la scuola italiana proseguì il suo rinnovamento. Infatti, attraverso i decreti delegati la scuola fu ulteriormente resa un'istituzione più aperta al confronto con la società: «l'istituzione degli organi collegiali rispondeva all'esigenza di avvicinare la scuola alla comunità sociale e di favorire una più diretta partecipazione dei genitori alla vita della scuola» (Maviglia 2020: 121)⁹.

Dalla fine degli anni Settanta attraverso l'introduzione prima dei nuovi programmi per la scuola media nel 1979¹⁰ e successivamente di quelli della scuola primaria nel 1985¹¹ lo svecchiamento della scuola italiana proseguì ulteriormente¹². Nonostante siano

⁹ Dopo il primo entusiasmo degli esordi, gli organi collegiali della scuola sono presto entrati in crisi. Nel corso degli anni sono state proposte diverse modifiche che però non hanno preso forma; infatti, «soprattutto dopo l'attribuzione dell'autonomia alle istituzioni scolastiche è apparsa chiara la discrasia tra il quadro normativo rinnovato e la configurazione degli organi collegiali nati nel 1974, in un'epoca caratterizzata per il forte centralismo» (Maviglia 2020:126).

¹⁰ Il *Decreto Ministeriale del 9 febbraio 1979* ridefinì *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*. Rimasti in vigore fino al 2004, sostituirono i programmi del 1962 che avevano accompagnato la nascita della scuola media unica e sono ricordati per aver apportato numerose innovazioni al curriculum della scuola media inferiore. Oltre alla nuova sensibilità generata dall'introduzione dei principi dell'educazione linguistica, la quale «riguarda, sia pure in diversa misura, tutte le discipline e le attività» (art. 2 comma a), la legge è ricordata per aver reso obbligatorie per l'intero triennio l'educazione musicale e l'educazione tecnica e per aver «attribuito maggior peso all'insegnamento della matematica, delle scienze e della lingua straniera» (Schizzerotto & Barone 2006: 172).

¹¹ Il *Decreto del Presidente della Repubblica n. 104 del 12 febbraio 1985* ridefinì i programmi didattici della scuola primaria. Rimasti in vigore fino al 2004, sostituirono i programmi del 1955 e sono ricordati per aver introdotto l'insegnamento della lingua straniera; per aver eliminato la rigida connotazione di genere che caratterizzava le attività manuali; per aver riconosciuto all'educazione scientifica maggiore spazio, distinguendo e separando lo studio delle scienze da quello della matematica; e per aver reso facoltativo l'insegnamento della religione (Schizzerotto & Barone 2006). Questi programmi furono importanti soprattutto per l'azione politica attuata dall'allora ministra dell'istruzione Franca Falcucci che non si limitò a emanarli. La ministra attivò un piano di aggiornamento della durata di due anni che permise a tutto il corpo docente lo studio e l'assimilazione necessari per il radicale rinnovamento che ci si proponeva di apportare (De Mauro 2016).

¹² I programmi del 1979 e del 1985 sono nati grazie al lavoro di due commissioni composte anche da studiosi ed esperti. Tullio De Mauro partecipò alla commissione per i programmi della scuola media mentre Raffaele Simone e Maria Luisa Altieri Biagi parteciparono alla commissione che varò i programmi per la scuola elementare.

state evidenziate più criticità legate alla mancata ricezione delle indicazioni innovative contenute in questi documenti, la scuola – normativamente ripensata e rinnovata grazie a queste riforme – ha comunque formalmente accolto e cercato di convergere verso i principi che avevano animato il dibattito di quegli anni.

1.1.2. L'autonomia

Gli anni Novanta sono un altro periodo di fondamentale importanza e hanno lasciato una forte impronta nell'attuale configurazione del sistema scolastico. Oltre a essere ricordati per le riforme proposte dal ministro Luigi Berlinguer, il quale cercò di «intervenire sul complesso dell'ordinamento scolastico, volendo modificarne l'architettura generale, dalla scuola dell'infanzia alla maturità e, anzi all'università» (De Mauro & Erbani 2006: 151), questi sono gli anni che diedero vita all'autonomia della scuola.

Attraverso un iter lungo quasi un decennio, avviato con la *Conferenza nazionale sulla scuola pubblica* del 1990 e portato a compimento nel 1999, l'autonomia delle scuole fu collocata «nel quadro più ampio del processo tracciato dalle cosiddette leggi Bassanini, la legge 59 [che] estendeva a tutte le istituzioni scolastiche la personalità giuridica già riconosciuta a istituti tecnici e professionali e istituti d'arte» (Campione & Contu 2020: 19).

L'autonomia è una «garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale [che] si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi [...] adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti.

Bono: 2020: 90

È all'interno della cornice definita a livello statale che a partire dal 2004 le *Indicazioni*¹³ hanno sostituito i programmi¹⁴. In questo nuovo assetto a ciascun istituto è affidato il compito di creare percorsi educativi flessibili e coerenti con le caratteristiche e i bisogni della realtà circostante. Questa autonomia, attuata attraverso la definizione del *Piani dell'Offerta Formativa* (d'ora in avanti POF)¹⁵, si propone di mettere in contatto la

¹³ «Le Indicazioni sono un testo aperto (che non significa “liberalizzato”) che deve orientare la pratica quotidiana nelle classi e [...] riuscire a ispirare il lavoro dei docenti attraverso un messaggio convincente e sostenibile (su principi pedagogici) e una chiara individuazione dei traguardi di apprendimento che si intendono mettere al centro del progetto di scuola» (Cerini & Rucci 2020: 145). Come ricordato da Alberto Sobrero (2019), nei primi anni successivi alla loro entrata in vigore, le indicazioni hanno incarnato l'incoerenza che caratterizza la politica scolastica italiana, la quale ci ha abituato alla continua riforma delle scelte precedentemente prese in ragione dalla distanza politica dei governi che si sono succeduti. Infatti, in meno di dieci anni si sono succedute le *Indicazioni nazionali* del 2004 frutto della *Riforma Moratti*, le *Indicazioni per il curricolo* del 2007 frutto della *Riforma Fioroni* (Colombo 2012) e le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* che nel 2012 hanno armonizzato le precedenti *Indicazioni* in un unico documento. Queste sono state poi rivisitate e aggiornate nel 2018 dal comitato scientifico coordinato da Italo Fiorin «allo scopo di dare una risposta più concreta alle sfide che investono la scuola, raccogliendo le sollecitazioni provenienti da istituzioni sovranazionali di portata mondiale ed europea» (Coppola 2019: 28).

¹⁴ «Lo stato si assume il compito di definire le finalità e l'ordinamento delle scuole di ogni ordine e grado, che, sulla base del regolamento sull'autonomia sono chiamate a definire la propria offerta formativa, dichiarando la propria identità culturale e progettuale, ed esplicitando la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa da esse adottate nell'ambito della loro autonomia» (Bono 2020: 94).

¹⁵ Il POF è il documento che illustra le caratteristiche distintive e l'ispirazione culturale-pedagogica che guida la progettazione curricolare, extracurricolare, didattica e organizzativa delle attività di ogni istituto. Il POF permette ad ogni istituto di esprimere la sua autonomia. Infatti, definisce l'articolazione modulare e il monte ore annuale di ciascuna disciplina e presenta le discipline e le attività aggiuntive che, nella quota facoltativa del curricolo, sono offerte. Inoltre, definisce le reti e le collaborazioni all'interno del quale l'istituto si inserisce e descrive i progetti di ricerca e le sperimentazioni che lo coinvolgono. Il POF illustra anche le azioni di continuità, orientamento, sostegno e recupero definite dall'istituto e le modalità e i criteri per la valutazione adottati. Se fino al 2015 il piano doveva essere pubblicato annualmente, in seguito alle modifiche apportate alla normativa scolastica dalla *legge n. 107 del 13 luglio 2015*, (d'ora in avanti la *Buona Scuola*), attualmente il POF deve essere pubblicato con cadenza triennale. Divenuto PTOF, *Piano Triennale dell'Offerta Formativa*, il nuovo piano, oltre alla dimensione progettuale triennale, offre piani per il miglioramento frutto del Rapporto di Autovalutazione (RAV) predisposto dal Dirigente Scolastico e dal Nucleo di Valutazione della scuola.

scuola con la società e in particolare con la storia, i continui cambiamenti e i bisogni della realtà in cui è inserita.

Malgrado ciò, ad ormai vent'anni di distanza dalla sua entrata in vigore «l'autonomia degli istituti scolastici è un fantasma che aleggia, senza mai riuscire a prendere corpo pienamente» (Cominelli & Robolzi 2020: 41). Pur essendo uno strumento valido e utile, a causa dei limiti dell'amministrazione centrale (incapace di esprimere orientamenti coerenti) e dell'assenza di politiche che investano sulla scuola e sulla formazione e la competenza di tutto il personale (didattico e amministrativo) l'autonomia è rimasta una riforma incompiuta (Campione & Contu 2020).

1.2. Alcune criticità, ormai, di sistema

Nonostante la scuola italiana abbia a disposizione da decenni gli strumenti teorico-applicativi necessari per raggiungere l'eccellenza, nel corso dei decenni sono emerse diverse criticità. Pur ricordando il grande balzo fatto per i livelli di scolarizzazione raggiunti, è innegabile che dietro questo dato positivo e incoraggiante si nascondano situazioni problematiche e incancrenite. Gli alti tassi di dispersione scolastica; i risultati delle indagini nazionali e internazionali, come le *prove nazionali INVALSI*¹⁶ e le *prove OCSE PISA*¹⁷, che nel corso degli ultimi due decenni hanno sistematicamente misurato

¹⁶ Le Prove nazionali INVALSI sono test standardizzati predisposti dall'*Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione* che ogni anno sono svolti da tutti gli studenti italiani che frequentano le classi seconde e quinte della Scuola Primaria, le classi terze della scuola secondaria di primo grado e le classi seconde e quinte della scuola secondaria di secondo grado. Le prove si propongono di misurare in maniera standardizzata alcune delle competenze fondamentali in Italiano, Matematica e Inglese all'inizio e alla fine del percorso formativo di ciascun livello di istruzione. Svolte per la prima volta nell'anno scolastico 2005/2006, nel corso degli anni sono state oggetto di diverse polemiche e di altrettante modifiche: vi sono state variazioni riguardanti i momenti dei cicli scolastici in cui effettuare la valutazione e le modalità di somministrazione (De Santis et al. 2019).

¹⁷ Il *Programme for International Student Assessment*, comunemente noto come OCSE PISA, è un'indagine internazionale promossa dall'*Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico* (d'ora in avanti OCSE) che con periodicità triennale misura le competenze degli studenti quindicenni che stanno per terminare l'obbligo scolastico in circa 80 paesi. Concentrandosi sulla valutazione delle prestazioni degli studenti in *Lettura, Matematica e Scienze*, l'indagine si propone di monitorare gli studenti nel momento in cui dovrebbero essere pronti ad affrontare la vita adulta. L'ultima edizione della Rilevazione PISA si è svolta nel 2021, la prossima è prevista per il 2024 (De Santis et al. 2019).

gli esiti dell'apprendimento degli studenti italiani¹⁸; e quanto denunciato da chi nella e per la scuola lavora evidenziano un malfunzionamento del sistema. Divenute ancora più evidenti durante la recente emergenza sanitaria, le disuguaglianze che caratterizzano i percorsi di scolarizzazione sono legate ad aspetti che trovano la loro origini all'esterno della scuola. «Le reti dei trasporti, la struttura e economica e la dotazione collettiva di capitale culturale, [...] le risorse culturali istituzionalizzate disponibili» (De Santis et al. 2019: 123) sono tra le cause che determinano profonde fratture tra il nord e il sud del paese, i grandi e i piccoli centri urbani e i diversi ordini della scuola secondaria. All'interno di queste fratture si manifestano le differenze che caratterizzano l'offerta formativa disponibile, i modi e i tempi della scolarizzazione, la distribuzione delle scuole nel territorio e le opportunità formative disponibili e accessibili. Questi elementi sono un esempio di come il progetto di educazione predisposto dalla Costituzione non sia ancora, purtroppo, giunto al suo compimento.

Non essendo questa la sede per occuparsi approfonditamente di un tema così articolato e complesso¹⁹, il prossimo paragrafo si concentra sui docenti. Infatti, essendo tra gli attori protagonisti della nostra ricerca, la riflessione sul ruolo degli insegnanti permette di definire alcuni punti di debolezza ormai sistemici della scuola italiana.

1.2.1. Gli insegnanti nella scuola italiana

Tema ampio e pluridimensionale, la riflessione sui docenti può avvalersi di diverse prospettive. Nel corso dei decenni la pedagogia, la psicologia dell'educazione, la sociologia dell'educazione e l'economia dell'istruzione hanno offerto interessanti

¹⁸ L'analisi dei dati offerti dalla misurazione e valutazione delle prestazioni degli studenti italiani fatta dalle Prove INVALSI e dal Progetto OCSE PISA mette in luce un quadro preoccupante per quanto riguarda la lettura e la comprensione del testo ed evidenzia come i valori medi registrati varino in funzione delle caratteristiche sociodemografiche degli individui. «Nel corso del tempo il sistema scolastico italiano è riuscito a garantire una formale eguaglianza nell'accesso all'istruzione da parte di tutte le categorie sociali, ma gli esiti non sono uguali per tutti, e molte differenze sono sistematiche» (De Santis et al. 2019: 77).

¹⁹ La scuola e l'istruzione sono un tema articolato e complesso che per una sua completa ed esaustiva analisi deve prendere in considerazione più aspetti e variabili. Infatti, «la poliedricità del tema e la sottigliezza dei nessi tra le tante dimensioni in cui esso può articolarsi inducono talvolta a concentrare l'attenzione su questioni specifiche [...], perdendo però di vista il quadro generale e i suoi elementi strutturali che sono invece da tenere ben presenti» (De Santis et al. 2019: 9).

acquisizioni che permettono di mettere a fuoco il ruolo degli insegnanti nel sistema scolastico italiano.

Dopo aver evidenziato come l'insegnante sia una risorsa chiave del sistema scuola, partendo da una riflessione sui dati socioanagrafici (le caratteristiche più facilmente rilevabili) e grazie ad alcune rilevazioni statistiche, il paragrafo si concentrerà sulla formazione e la selezione dei docenti. Quest'ultimo tema, infatti, pur essendo da decenni oggetto di vivi dibattiti, sembra ormai essere diventato un problema patologico del sistema scolastico italiano.

1.2.1.1. La centralità del docente

Al centro delle diverse discussioni che vedono stampa, media e opinione pubblica rimpiangere una mai esistita *età dell'oro* della scuola italiana, la figura del docente ha un ruolo centrale nel sistema istruzione. In grado di avere addirittura un ruolo compensativo rispetto agli svantaggi dipendenti da fattori extrascolastici, gli insegnanti sono il fattore scolastico che più di tutti determina l'apprendimento e che ha ricadute a lungo termine sui destini di vita dei cittadini (Argentin 2018). Nello schema normativo stabilito dall'autonomia il ruolo del docente acquisisce ulteriore importanza. Infatti, sulla base degli obiettivi individuati dalle *Indicazioni* l'insegnante deve offrire stimoli adatti alla scuola in cui si trova, alla realtà in cui questa è inserita e al *background* degli studenti. Obiettivi così impegnativi possono costringere il docente a reinventarsi in continuazione, anche da classe a classe, e dimostrano come i compiti affidatigli siano tanto complessi quanto fondamentali.

Diverse indagini statistiche negli ultimi quarant'anni hanno documentato la percezione che i docenti hanno del loro ruolo. In generale, nonostante l'importanza loro attribuita, gli insegnanti «si sentono poco valorizzati dalla società e [...] percepiscono un calo del proprio prestigio e ne prevedono un futuro peggioramento» (Argenti 2018: 30). Un alto numero di docenti prova un sentimento di frustrazione e insoddisfazione che ritrova le sue cause principali nella bassa retribuzione; nella rappresentazione negativa fatta spesso dai media soprattutto per quanto riguarda la loro credibilità e affidabilità; e nella percezione di sovraccarico di aspettative che spesso la scuola, i genitori e gli stessi studenti hanno nei loro confronti. A questi problemi si aggiungono l'indebolimento del patto educativo tra scuola e famiglia e la perdita di autorevolezza sugli studenti.

Pur non potendo ignorare questi nodi problematici, si segnala come allo stesso tempo gli insegnanti «dichiarino soddisfazione per i contenuti del proprio lavoro, per le relazioni all'interno degli istituti scolastici e per l'azione educativa che svolgono» (Argenti 2018: 30).

1.2.1.2. Chi sono?

Secondo gli ultimi dati pubblicati dal Ministero dell'Istruzione (2021), in Italia attualmente lavorano circa 857.000 docenti²⁰. Come evidenziato dal rapporto OCSE sull'istruzione *Education at a glance 2020* (OCSE 2020), la composizione del corpo docente italiano si distingue nel panorama internazionale per l'elevata femminilizzazione²¹ e soprattutto per l'età avanzata. Le cause della femminilizzazione «possono essere di natura sia culturale (stereotipi di genere legati anche ai tempi di lavoro, considerati più adatti per chi deve “occuparsi anche della famiglia”) sia economici»²² (De Santis et al. 2019: 21). L'anzianità dei docenti italiani, invece, è il frutto delle assunzioni fatte tra gli anni Ottanta e Novanta, anni che hanno segnato la fine dell'espansione della popolazione scolastica, e a cui sono seguiti «decenni caratterizzati da modesti incrementi della forza lavoro docente, [...] [i quali hanno determinato un ridotto] ricambio generazionale con un conseguente invecchiamento medio degli insegnanti» (Argentin 2018: 95)²³.

²⁰ «I posti istituiti per l'A.S. 2021/2022 sono complessivamente 684.317 posti comuni e 172.110 posti di sostegno» (Ministero dell'Istruzione 2021a: 13).

²¹ Nonostante questa tendenza si confermasse già nell'Ottocento (Serianni 2013), in accordo con quanto presentato nella tabella *D5.2 Gender distribution of teacher* contenuta in OCSE (2020: 438), attualmente i dati italiani, soprattutto quelli della scuola primaria, se confrontati con i valori medi dei 37 paesi OCSE e dei 23 paesi OCSE che fanno parte dell'Unione Europea, mettono in evidenza l'elevato grado di femminilizzazione del corpo docente italiano. Infatti, «praticamente tutta la scuola primaria è fatta di maestre, mentre sono donne più di tre insegnanti su quattro nella scuola secondaria di primo grado e due su tre nella scuola secondaria di secondo grado» (Argentin 2018: 101).

²² «In Italia è infatti relativamente modesto il rapporto tra il reddito degli insegnanti ai vari gradi di scuola e il reddito medio percepito da un laureato occupato a tempo pieno [...]: la professione docente in Italia potrebbe quindi attirare meno gli uomini perché relativamente poco retribuita» (De Santis et al. 2019: 21).

²³ Questi dati devono essere considerati anche per la rilevanza e le ricadute che hanno nell'esperienza fatta dagli studenti. Infatti, come evidenziato da Marco Pitzalis, Mariano Porcu, Antonietta De Feo e Francesca Gimbona (2016) e più recentemente confermato da quanto accaduto durante l'emergenza sanitaria, questo

Figura 1.1. Confronto della distribuzione dell'età degli insegnanti della scuola primaria

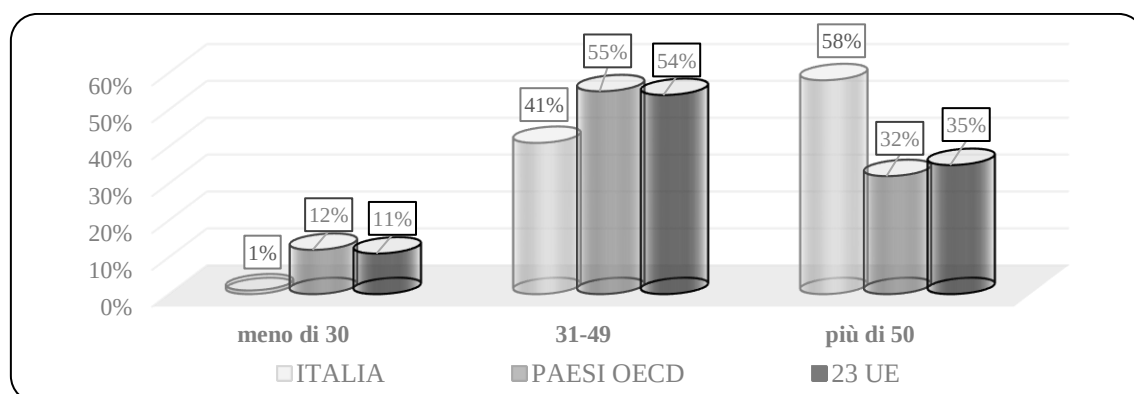


Figura 1.2. Confronto della distribuzione dell'età degli insegnanti della scuola secondaria di I grado

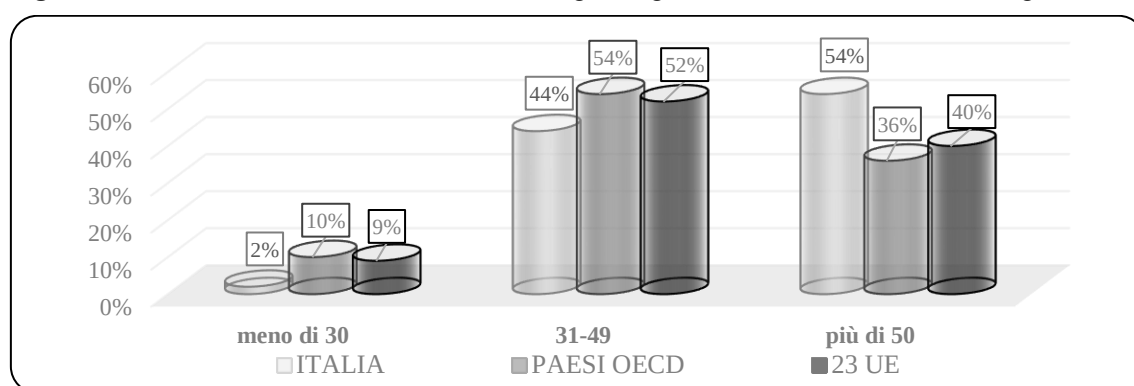
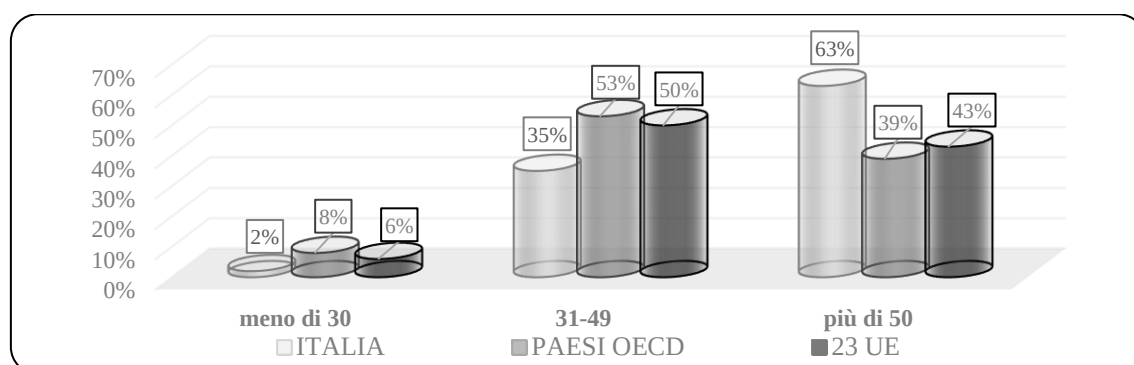


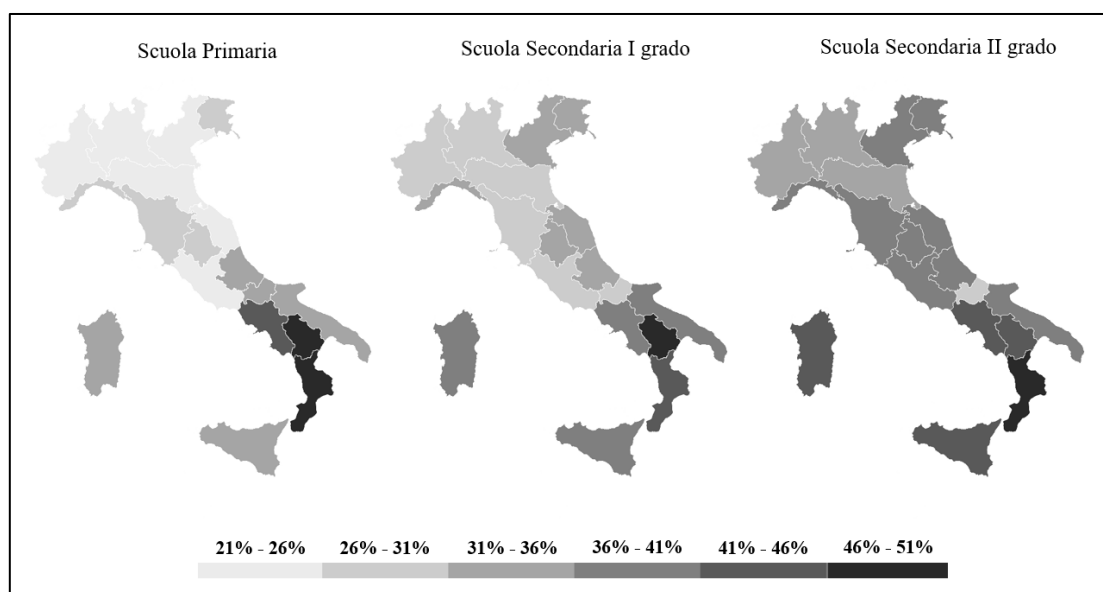
Figura 1.3. Confronto della distribuzione dell'età degli insegnanti della scuola secondaria di II grado



gap generazionale ha spesso visibili ricadute rispetto all'impiego delle nuove tecnologie. Infatti, gli insegnanti rivestono «un ruolo chiave rispetto all'utilizzo didattico delle ITC [*Information and Communication Technology*] disponibili, rendendo tali strumenti più o meno efficaci, con importanti ripercussioni anche sullo sviluppo delle competenze digitali degli studenti» (Argentin 2018: 34). Allo stesso modo, essendo l'insegnamento un mestiere in cui le esperienze costituiscono un bagaglio di risorse a cui si può attingere, si ritiene che gli insegnanti con una maggiore anzianità di servizio possano plausibilmente farvi ricorso, aumentando in questo modo la propria autorevolezza verso i genitori, gli studenti e i colleghi più giovani.

In tutti i tre ordini di scuola sono evidenti forti differenze tra i dati italiani e i valori medi dei 37 paesi OCSE²⁴ e dei 23 paesi OCSE che fanno parte dell'Unione Europea (fig. 3.1, 3.2 e 3.3)²⁵. Dati altrettanto interessanti emergono dal confronto tra il nord e il sud del paese; infatti, la concentrazione di docenti anziani è superiore nel meridione (fig. 3.4).

Figura 1.4. Distribuzione percentuale degli insegnanti oltre i 50 anni per regione e grado scolastico²⁶



Una attenzione particolare deve essere rivolta anche alle modalità secondo cui questo divario generazionale si manifesta. La “forza lavoro” insegnante si caratterizza per la contrapposizione tra una componente centrale, gli insegnanti di ruolo (più anziani e meglio tutelati), e vari gruppi costituiti prevalentemente da giovani che lavorano nel cosiddetto *sostegno*, nelle scuole paritarie e con contratti temporanei (le posizioni periferiche e meno garantite).

²⁴ Oltre all'Italia, fanno parte dell'OCSE: Australia, Austria, Belgio, Canada, Cile, Colombia, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Giappone, Gran Bretagna, Grecia, Irlanda, Islanda, Israele, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Messico, Norvegia, Nuova Zelanda, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Repubblica Ceca, Repubblica di Corea, Repubblica Slovacca, Slovenia, Spagna, Stati Uniti, Svezia, Svizzera, Turchia, Ungheria.

²⁵ I dati contenuti nelle figure sono stati presi dalla tabella *D5.3 Age distribution of teacher* contenuta in OCSE (2020: 439).

²⁶ I dati fanno riferimento ai docenti in servizio nella scuola statale italiana nel 2015 e sono ricavati da Gianluca Argentin (2018), il quale a sua volta ha rielaborato dati MIUR e Open Data.

Altrettanto interessanti sono le modalità secondo cui i docenti sono distribuiti nelle scuole, aspetto che si ripercuote sull'intero sistema scuola. Sembra che non appena la normativa lo permette, al conseguimento della stabilità contrattuale, i docenti decidano di evitare gli istituti inseriti in contesti problematici e per questo considerati più difficili (Argentin 2018, Campione & De Anna 2020). La scelta di scuole frequentate da studenti di estrazione sociale alta e situate nelle zone benestanti delle città da parte dei docenti più "tutelati", determina che i neo-inseriti (con minore preparazione e esperienza) si trovino più frequentemente a confrontarsi con le realtà più problematiche e sfidanti. Questi meccanismi si inseriscono nel più ampio processo di *segregazione intrascolastica* che spesso determina la classificazione in scuole di *serie A* (i licei e le scuole situate nel centro delle città), scuole di *serie B* (gli istituti tecnici) e scuole di *serie C* (gli istituti professionali e le scuole situate nelle periferie). Classificazioni di questo tipo, fatte frequentemente prendendo in considerazione la realtà familiare degli studenti, trovano in questo modo un altro "criterio" nell'esperienza, nella preparazione e nell'avvicinarsi di nuove figure tra i docenti. «Il fatto che non si sia ancora discusso per risolvere questo problema [...] probabilmente dipende dal fatto che la scelta della scuola in cui insegnare viene a compensare per molti insegnanti l'assenza di altre opzioni di carriera» (Argentin 2018: 172). Infatti, sembra che il poter scegliere di insegnare nelle scuole considerate meno problematiche compensi il malessere determinato dalle inesistenti prospettive di carriera²⁷.

1.2.1.3. Formazione e aggiornamento

La formazione dei docenti è fondamentale per il conseguimento da parte di tutti gli studenti degli obiettivi prefissati a livello nazionale e determina l'efficacia dell'azione educativa.

Quando si parla di formazione è necessario distinguere tra *formazione iniziale* e *formazione in servizio*. La prima dovrebbe rappresentare uno dei più efficaci strumenti a sostegno dei docenti nella fase iniziale della carriera ed è fortemente legata alle

²⁷ In Italia, a esclusione degli incarichi operativi supplementari²⁷, determinanti comunque modesti incrementi salariali, l'insegnamento non offre possibilità di avanzamenti di carriera. Coloro che intendono ottenere un miglioramento di status e retribuzione devono diventare dirigenti scolastici, modificando in tal modo, *de facto*, la loro professione.

modalità di selezione del personale docente. Dovrebbe non solo fornire un approccio didatticamente coerente alle conoscenze teoriche delle materie di insegnamento, ma aiutare a comprendere in quale modo i contenuti della lezione possano offrire occasioni stimolanti per l'interesse della classe. Le conoscenze e le competenze iniziali dovrebbero avere un ruolo fondamentale per riuscire a mettere in pratica le conoscenze teoriche apprese e, soprattutto, per mettere costantemente in discussione il modo in cui si insegna.

La formazione in servizio, soprattutto se associata a una buona formazione iniziale, è altrettanto fondamentale e dovrebbe essere una attività insita nella professione del docente. Infatti, visti i continui e numerosi cambiamenti (anche microgenerazionali) all'interno dei quali si trovano a dover operare, gli insegnanti sono chiamati a essere sempre aggiornati. La formazione in servizio si realizza in diversi modi attraverso «l'esperienza accumulata di giorno in giorno e la riflessione sulla pratica; la collaborazione e lo scambio con i colleghi; l'autoformazione, cioè lo studio e l'aggiornamento sulla propria disciplina e /o i suoi metodi didattici e, infine, attraverso la partecipazione a iniziative di formazione strutturate» (Argentin 2018: 184). Grazie a questa varietà di strumenti, la formazione in servizio dovrebbe permettere di approfondire i propri saperi e di rimanere al passo con le più recenti acquisizioni offerte dalla ricerca-azione, assicurando così la qualità dell'agire educativo.

Per molti decenni l'Italia non ha previsto una formazione iniziale specifica per i futuri insegnanti: dopo la laurea era sufficiente superare un concorso a cattedra di carattere prettamente nozionistico sulla propria disciplina. Oltre a questi concorsi, tenutisi con regolarità solo fino al 1969 e dopo con cadenza occasionale, per un lungo periodo l'immissione in ruolo è avvenuta attraverso vere e proprie sanatorie. Sembra che questi meccanismi di reclutamento siano stati impiegati «per rispondere alle urgenze della scolarizzazione di massa, e per risolvere i problemi del precariato» (Piras 2020: 249). A causa di questo sistema molti insegnanti sono entrati nel mondo della scuola privi della minima formazione didattica. Se alcuni sono riusciti a crearsi un loro bagaglio di conoscenze su questi temi grazie all'autoformazione, a occasionali formazioni offerte dagli istituti scolastici o attraverso le iniziative rivolte ai docenti neoassunti che frequentano il cosiddetto “anno di prova”, altri hanno continuato a operare affidandosi esclusivamente al loro “buon senso” e a quanto appreso negli anni di servizio o, peggio, basandosi sui loro ricordi di studenti.

Questo sistema, che nel 1989 vide l'istituzionalizzazione del cosiddetto *doppio canale*²⁸, rimase in vigore fino alla fine degli anni Novanta. Seppure già la *legge n.341 del 19 novembre 1990* prevedesse l'istituzione di un percorso di apprendistato e di formazione, solo alla fine del decennio vi fu una svolta. Infatti, attraverso il *decreto del 26 maggio 1998*, il Ministro dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica e il Ministro della pubblica istruzione definirono i *Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle scuole di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria*. Mentre per la scuola dell'infanzia e primaria fu introdotto il requisito della laurea in Scienze della formazione primaria²⁹, per la scuola secondaria³⁰ fu stabilito che per accedere al concorso per l'immissione in ruolo il solo titolo di laurea non sarebbe più stato sufficiente. In quest'ultimo caso si richiedeva il superamento di un percorso universitario, a cui si accedeva attraverso un concorso, al termine del quale si sarebbe conseguita l'abilitazione. È in questo contesto che prima attraverso le *Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario* (d'ora in avanti SSIS)³¹ e poi con il

²⁸ Il *doppio canale* è il sistema per cui le cattedre disponibili sono ripartite tra coloro che vincono i concorsi e gli abilitati con esperienza. È tutt'ora funzionante; infatti, il concorso docenti bandito nella primavera del 2020 si basa su questo sistema e prevede un *concorso straordinario* (per chi ha maturato tre anni di servizio nella scuola pubblica) e un *concorso ordinario* (per chi non ha o ha meno di tre anni di servizio nella scuola pubblica).

²⁹ A più di vent'anni di distanza dalla sua istituzione, il modello stabilito per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria è rimasto lo stesso. Questo prevede una «scelta professionale precoce: dopo il diploma di scuola superiore, chi vuole diventare [...] maestro deve fare un corso di laurea quinquennale abilitante, a numero chiuso» (Piras 2020: 250).

³⁰ Il sistema di formazione iniziale e selezione dei docenti della scuola secondaria, contrariamente a quanto accaduto per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, è cambiato più volte e attualmente è completamente smantellato e inattivo.

³¹ Le SSIS erano un percorso post-laurea a numero chiuso della durata di due anni a cui si accedeva attraverso un concorso e al termine del quale si otteneva l'abilitazione. Nel periodo compreso tra gli anni accademici 1999-2000 e 2008-2009 furono svolti nove cicli biennali. Erano organizzate a livello regionale attraverso gli strumenti messi a disposizione dai dipartimenti e dalle facoltà universitarie. Ciò determinò delle differenze rispetto ai percorsi proposti nel territorio nazionale. Nonostante in numerose occasioni siano state messe in evidenza le ricadute positive che la frequenza delle SSIS abbia avuto sulla formazione dei docenti (Lavinio 2004, Coppola 2005, Leone et al. 2015), diverse criticità hanno portato alla loro chiusura nel 2008 e al passaggio al TFA. Alla loro durata e all'eccessiva coloritura accademica (Moscati

Tirocinio Formativo Attivo (d'ora in avanti TFA)³² e i *Percorsi Abilitanti Speciali* (d'ora in avanti PAS)³³, il sistema italiano per più di un decennio ha formato docenti non solo competenti nella propria disciplina, ma preparati anche su temi di pedagogia, psicologia dello sviluppo e sulle metodologie didattiche. Rispetto all'educazione linguistica, malgrado vi fossero stati dei passi avanti, la formazione su questi temi fu garantita solo in alcuni percorsi, ossia quelli in cui questi temi erano inseriti tra i momenti formativi per tutti i docenti.

Nel 2015 la riforma della *Buona Scuola* propose un nuovo sistema per la formazione iniziale del docente: fu istituito la *Formazione Iniziale e Tirocinio* (d'ora in avanti FIT)³⁴. Tuttavia, in seguito alla caduta del governo e ai cambi di direzione del

2010), si aggiunge «il mancato controllo del numero sugli ammessi ai corsi, che ha provocato un eccesso di abilitati rispetto ai posti realmente disponibili; [...] la grande diversità dei tipi di formazione dati in questi corsi, dove spesso la didattica è stata affrontata in modo superficiale, senza andare a fondo dei problemi delle didattiche disciplinari; [...] la scelta di non prevedere una selezione concorsuale vera e propria alla fine del SSIS» (Piras 2020: 250).

³² Il TFA era un percorso annuale organizzato dalle università e prevedeva un tirocinio in aula al termine del quale si otteneva l'abilitazione. I TFA non riuscirono ad attivare ogni anno accademico un nuovo ciclo, furono svolti solo due cicli negli anni accademici 2011-2012 e 2014-2015. Anche per il TFA sono emerse numerose criticità. Nonostante sulla carta avessero la durata di un anno, questi «sono sempre iniziati in ritardo ad anno scolastico ampiamente inoltrato, con enormi compressioni dei tempi e una grande approssimazione sia nei corsi che nel lavoro d'aula» (Piras 2020: 251). Inoltre, come già accaduto per le SSIS, oltre alla separazione tra parte teorica e tirocinio, l'assenza di concorsi che nell'immediato permettessero l'immissione dei docenti neoabilitati fu uno dei problemi principali.

³³ Secondo il modello doppio canale, i PAS erano il percorso parallelo al TFA rivolto agli insegnanti che avevano almeno tre anni di esperienza. A differenza del TFA, il PAS non prevedeva il concorso per l'accesso e il tirocinio.

³⁴ Definito con il *decreto legislativo n. 59 del 13 aprile 2017*, il FIT prevedeva un percorso di formazione triennale. Il primo anno si sarebbe caratterizzato per l'alternanza tra la formazione universitaria e il tirocinio nelle scuole, nel secondo anno al prevalente tirocinio sarebbero state affiancati dei momenti di formazione, il terzo anno avrebbe previsto l'assegnazione di una cattedra vacante. Nel caso in cui il percorso fosse terminato con una valutazione positiva, al termine dei tre anni si sarebbe ottenuta l'immissione in ruolo. Vista la durata del percorso, la quale avrebbe obbligato anche persone ormai "autonome" a dover lasciare eventuali impieghi fonte di reddito, il FIT avrebbe previsto «un compenso pari a 600 euro lordi mensili nel primo e secondo anno (integrabili con supplenze brevi nel secondo anno) e, nel terzo anno, una retribuzione standard da incarico annuale» Argentin 2018: 182).

MIUR, il primo ciclo del FIT non è mai partito³⁵. Il congelamento di questo progetto, al quale non è stata ancora offerta un'alternativa, evidenzia la debolezza dell'attuale sistema di formazione iniziale dei docenti. L'unica traccia di un percorso di formazione iniziale per i futuri docenti può essere ritrovata nei cosiddetti 24 CFU³⁶. Infatti, istituiti per permettere anche a coloro che avevano meno di tre anni di servizio di partecipare al FIT, i 24 CFU erano una misura compensativa alla mancanza degli anni di servizio richiesti per la partecipazione a un più approfondito percorso di formazione iniziale. Diversamente del "modello FIT", invece, attualmente i 24 CFU sono uno dei prerequisiti necessari per l'iscrizione alle graduatorie per l'insegnamento e per la partecipazione ai concorsi.

L'assenza di un percorso per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria ha fatto piombare il sistema italiano nuovamente nello schema in vigore prima delle SSIS: si presta poca attenzione alla qualità dei candidati che entrano nell'insegnamento. Questo pericoloso passo indietro apre nuovamente le porte all'idea secondo cui chiunque abbia delle competenze specialistiche in una disciplina possa insegnare. Si corre il rischio di cancellare le conquiste fatte nell'ultimo ventennio che invece sembravano aver consolidato il principio per cui per accedere all'insegnamento è necessaria una formazione specifica. Un esempio delle già percepibili conseguenze di questa criticità del sistema è rappresentato dagli esiti degli ultimi concorsi tenutisi tra la fine 2020 e i primi mesi del 2021. Rispetto ai colleghi formati grazie alle SSIS e ai

³⁵ In questo contesto gli insegnanti con meno di tre anni di servizio hanno continuato a insegnare nelle scuole, pur privi di un'adeguata formazione iniziale. Tra il 2016 e il 2018 i vari governi hanno bandito due concorsi, che hanno assunto in alcuni casi il carattere di una "sanatoria". Infatti, questi concorsi hanno consentito l'immissione in ruolo degli ultimi abilitati dei TFA ma soprattutto di numerosi docenti la cui formazione non è stata frutto di un percorso obbligatorio specifico sui temi della didattica e dell'insegnamento.

³⁶ Se nell'anno accademico 2017/2018 i 24 CFU furono erogati prevalentemente dalle principali università italiane, già dal loro secondo anno questi sono stati offerti anche tra i servizi delle università private ed enti consorziati che online forniscono servizi equiparabili alle università pubbliche. Non stupisce, purtroppo, che nei gruppi social in cui i docenti sono soliti confrontarsi e scambiarsi opinioni, molti di questi enti siano presentati come dei semplici commercianti del titolo che, dopo aver fornito una ristretta batteria di domande sulla quale esercitarsi, le ripropone all'esame garantendo, attraverso lo studio mnemonico delle risposte, il superamento dell'esame stesso.

TFA, molti dei docenti che, dopo anni di precariato, hanno recentemente superato queste prove, a eccezione del poco studiato per il conseguimento dei 24 CFU, sono entrati in classe privi di una adeguata formazione.

Stanti le considerazioni fatte sulla formazione iniziale e sul sistema di reclutamento dei docenti, appare chiaro come la formazione in servizio sia particolarmente importante in quanto dovrebbe compensare le mancanze della formazione iniziale. Però, fatta eccezione per la già ricordata esperienza che a livello nazionale accompagnò la diffusione dei nuovi programmi della scuola primaria del 1985, voluta dalla ministra Franca Falcucci, a lungo «la scuola italiana è [stata] caratterizzata da una formazione in servizio degli insegnanti debole, frammentata e a partecipazione volontaria» (Argentin 2018: 186). Il mancato coinvolgimento di tutti i docenti in queste attività e il contesto non monitorato in cui si sviluppano queste iniziative sono la causa per cui la formazione in servizio non è riuscita ad avere ricadute evidenti ed efficaci. Infatti, essa è stata realizzata prevalentemente attraverso eventi brevi e sporadici organizzati dall'associazionismo professionale, dalle università, e dagli *Istituti di ricerca regionali, di sperimentazione e aggiornamento educativi* (IRRSAE) prima e dagli *Istituti Regionali di Ricerca Educativa* (IRRE) dopo. Questi momenti si caratterizzavano per l'eterogeneità dell'offerta in termini di impegno richiesto e degli stessi contenuti. Problemi simili si sono registrati anche per le iniziative organizzate a livello nazionale, prima dal Ministero e successivamente affidate all' *Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa* (INDIRE). Spesso in questi casi la partecipazione è stata riservata a un numero piuttosto ridotto di insegnanti

Anche per la formazione in servizio la riforma della Buona Scuola è intervenuta apportando dei miglioramenti. Questa ha introdotto l'obbligo della formazione continua e ha istituito la *Carta del docente*, la quale, a partire dall'anno scolastico 2016/2017, ha messo a disposizione di un folto gruppo docenti³⁷ 500 euro che, tra le diverse opzioni disponibili, possono essere investiti anche per la formazione. Ma la *Carta del docente*

³⁷ Beneficiano della *Carta docente* i docenti di ruolo a tempo indeterminato (a tempo pieno che a tempo parziale); coloro che sono in periodo di formazione e prova; i docenti dichiarati inidonei per motivi di (in riferimento all'articolo 514 del *decreto legislativo n. 297 del 16 aprile 1994*); i docenti nelle scuole all'estero e quelli delle scuole militari. Anche in questo caso vi è una disparità di trattamento tra i docenti di ruolo e i precari, gli ultimi sono esclusi da questa misura.

ha sollevato anche molte perplessità; infatti, un'alta percentuale dei docenti beneficiari ha investito la somma per l'acquisto di dispositivi tecnologici. A ciò si aggiunge il fatto che la possibilità di investire questa somma per momenti di formazione si inserisce in un mercato eterogeneo e opaco che vede convivere eventi di alto valore formativo offerti da enti e istituzioni storicamente impegnati nella ricerca e nella formazione insieme ad altri che, come già segnalato per i 24 cfu, sono gestiti da realtà più interessate alla commercializzazione di titoli che alla formazione.

Dal momento che investire sugli insegnanti significa investire sull'istruzione, l'incremento degli investimenti deve inserirsi in un solido, coerente e pianificato progetto che offra, per tutte le fasi della formazione, percorsi qualificanti in grado di garantire formazione teorica ed esperienza pratica. Solo in questo modo, attraverso iniziative di respiro nazionale che coinvolgano tutti i docenti, la formazione in servizio potrà conquistare la centralità declamata nei documenti nazionali e internazionali. Allo stesso modo, risulta fondamentale la definizione delle modalità di selezione dei docenti. Eliminando il sistema basato sui concorsi banditi saltuariamente e a singhiozzo, sarebbe necessario istituire piani concorsuali che con regolarità e ciclicità permettono di inserire personale già formato sulla base dei reali bisogni della scuola. In questo modo si risolverebbe anche l'annosa questione dei precari. Docenti formati e altamente motivati potrebbero essere una risorsa per il rilancio della scuola italiana: un'efficace risposta ma non la soluzione.

1.2.1.4. Alcune riflessioni

Sullo sfondo degli specifici interessi di questa tesi è utile riflettere su come è avvenuta la formazione dei docenti che nella scuola italiana sono stati incaricati delle attività di italiano L2. Infatti, dalla fine degli anni Ottanta la scuola italiana è impegnata in prima linea per favorire l'integrazione linguistica e sociale degli studenti neoarrivati, immigrati e figli di genitori immigrati. A partire dalla *circolare ministeriale n. 301 del 1989*, la prima che si è occupata specificamente di questi nuovi utenti, le diverse direzioni che si sono succedute nella gestione del Ministero dell'istruzione hanno offerto numerose indicazioni. I documenti che si sono susseguiti e integrati, fino alle più recenti *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR 2014a), si sono però a lungo dovuti confrontare con il vuoto normativo rappresentato dall'assenza di insegnanti

competenti nella didattica dell'italiano L2. Nonostante il Ministero abbia cercato di colmare questo vuoto attraverso la promozione di iniziative di formazione affidate alle università (tra le più importanti si ricorda *Azione-Italiano L2*³⁸) e l'istituzione dell'Osservatorio *nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale*³⁹ in molti casi le buone pratiche sviluppate non sono state diffuse e non hanno avuto seguito. Malgrado nel corso degli ultimi decenni il numero degli studenti alloglotti sia aumentato sensibilmente, solo a partire dall'anno scolastico 2017/2018 è stata introdotta la figura del docente di *Lingua italiana per discenti di lingua straniera*, i cosiddetti A23.

A lungo, facendo affidamento sull'impegno e la buona volontà dei singoli insegnanti, indipendentemente dalle loro competenze glottodidattiche (Andreoletti 2018), le scuole hanno cercato di intercettare e valorizzare il carattere multilingue e multiculturale della società italiana mettendo a punto interventi e materiali didattici per rispondere ai bisogni linguistici di questi utenti. In alcuni casi si è stati addirittura costretti a colmare i vuoti del sistema scolastico nazionale ricorrendo ai professionisti operanti nel terzo settore (Lo Duca 2013, Troncarelli & La Grassa 2018).

Le criticità riguardanti la formazione dei docenti mettono in evidenza ingiustificabili ritardi nella messa a fuoco del problema e l'assenza di politiche concrete e coerenti. Infatti, a partire dalla *circolare ministeriale n. 301 dell'8 settembre 1989*⁴⁰, la

³⁸ Attivato tra la fine degli anni Novanta e i primi anni Duemila, *Azione-Italiano L2* fu un progetto che coinvolse 14 università. Attraverso il lavoro di responsabili e tutor locali, si proponeva di tenere corsi di formazione per gli insegnanti di tutte le discipline con moduli di base e comuni, per poi passare a una formazione più specifica e approfondita per i soli docenti di lingua italiana. L'Università Ca' Foscari di Venezia fu incaricata della creazione della piattaforma per la formazione a distanza da cui era possibile scaricare gratuitamente i materiali elaborati. Paolo Balboni (2008) racconta come nel triennio 2003-2006, dopo una pausa di due anni, il progetto fu ripreso e allargato a 21 università.

³⁹ Istituito con *decreto del Ministero della Pubblica Istruzione del 6 dicembre 2006* «al fine di individuare soluzioni operative e organizzative per un effettivo adeguamento delle politiche di integrazione alle reali esigenze della scuola multiculturale e in continua trasformazione», l'Osservatorio *nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale* si occupò dell'elaborazione delle cosiddette *Dieci azioni*. Alla dimensione linguistica furono attribuite due azioni: *l'Azione 2. Italiano seconda lingua* e *l'Azione 3. Valorizzazione del plurilinguismo*.

⁴⁰ Riconoscendo particolare rilevanza alla formazione dei docenti, la *circolare ministeriale n. 301 del 1989* affermava che «rimane aperto il problema della disponibilità di docenti qualificati, cioè in possesso di

formazione del corpo docente sui temi della didattica dell'italiano L2 ha iniziato a comparire ciclicamente nei documenti che si sono succeduti nel corso degli ultimi tre decenni. Nonostante abbia acquisito sempre maggiore importanza, anche per lo spazio dedicatole, la formazione degli insegnanti ha fatto esclusivamente affidamento su misure che prevedevano attività di formazione in servizio⁴¹ e di aggiornamento o che si focalizzavano prevalentemente sull'educazione e la pedagogia interculturale. In questi documenti non è possibile rintracciare la volontà ministeriale né di istituire una figura specializzata nell'ambito della didattica dell'italiano L2⁴², né di dedicare sufficiente spazio a questi temi durante la formazione iniziale. Le scuole sembrano prive degli strumenti per costruire competenze a partire dal capitale linguistico degli studenti

requisiti idonei ad affrontare i problemi educativi con alunni portatori di lingua e cultura diverse. È auspicabile che nelle località ove si vanno accentuando flussi migratori omogenei – avvalendosi naturalmente del supporto delle rappresentanze consolari – si dia avvio a iniziative accelerate di aggiornamento linguistico e culturale di nostri docenti disponibili, ai quali poi affidare la cura educativa degli alunni immigrati».

⁴¹ «Un ambito di particolare rilevanza per lo sviluppo professionale dei docenti è relativo alla didattica dell'italiano lingua seconda [...], il MIUR sta sviluppando un progetto nazionale di formazione di docenti esperti mediante il sistema dell'e-learning integrato. I percorsi, i materiali e le competenze così formati potranno presto costituire supporto a future iniziative di diffusione della formazione. Modelli e metodi per la qualificazione dei docenti nell'insegnamento dell'Italiano L2 sono stati esperiti nel corso degli anni in diverse realtà e potranno costituire un'utile risorsa per scambi didattici e laboratori di ricerca-azione da realizzare preferibilmente in reti di scuole (MIUR 2006, p. 15).

⁴² Nelle *Linee guida* (MIUR 2014a) nella sezione 6, dedicata a *L'insegnamento dell'italiano come lingua seconda*, emerge la volontà del Ministero di coinvolgere tutti i docenti per rispondere ai bisogni linguistici degli studenti non italofofoni. Questa scelta, purtroppo, si scontra con la realtà che vede un grande numero di questi privi della preparazione di base necessaria per lo sviluppo di una educazione linguistica trasversale (Lavinio 2004). Infatti, ad esclusione dei docenti formati nelle SSIS e nei TFA e di coloro che hanno acquisito in autonomia una formazione adeguata, autoaggiornandosi e partecipando a iniziative dedicate a temi rilevanti per l'educazione linguistica, la maggior parte degli insegnanti attualmente in servizio non ha sostenuto alcun esame afferente al settore delle scienze del linguaggio, settore che, invece, fornirebbe conoscenze assolutamente imprescindibili. La situazione risulta essere ancora più paradossale se, come hanno osservato Cristina Lavinio (2011) e Lucilla Pizzoli (2018), si considera che la stessa formazione degli insegnanti delle materie letterarie è stata caratterizzata fino alla fine degli anni Novanta da lacune non trascurabili. Infatti, la normativa non prevedeva che i futuri insegnanti di italiano avessero l'obbligo di sostenere esami afferenti al settore delle scienze del linguaggio. Solo in seguito al *decreto ministeriale n. 39 del 30 gennaio 1998* una minima formazione linguistica è richiesta.

stranieri che le frequentano e per occuparsi di questa nuova diversità linguistica. Le nostre scuole sono

aperte alla diversità culturale, ma [...] ancora, sul piano dell'educazione linguistica funzionano secondo logiche monolingui e omoglottiche; [sono] scuole in grado di provvedere ai bisogni immediati di alfabetizzazione in italiano degli alunni CNI [Cittadinanza Non Italiana] nati all'estero; ma nelle quali la complessità dei repertori e degli usi linguistici degli alunni CNI nati in Italia viene ignorata, senza che si percepisca (almeno in apparenza) quanto il riconoscimento e la valorizzazione di questo aspetto potrebbero risultare benefici per gli alunni, non solo dal punto di vista linguistico cognitivo, ma anche sotto il profilo emotivo relazionale.

Scaglione 2017: 224

L'assenza di docenti esperti e competenti nell'ambito della didattica dell'italiano L2, la generale mancanza di un'adeguata formazione iniziale e l'insufficienza dei piani per la formazione in servizio sono alcuni elementi rappresentativi della situazione paradossale in cui per molto tempo sono stati portati avanti gli interventi di integrazione linguistica rivolti agli studenti alloglotti.

Riprendendo quanto detto sulla formazione iniziale e sulle modalità impiegate per il reclutamento dei docenti, queste criticità sollevano numerosi dubbi sulla qualità degli interventi proposti. Tra i tanti, essendo l'inclusione scolastica degli studenti stranieri un obiettivo della scuola dell'obbligo, docenti competenti in italiano L2 sono una risorsa importante, da cui non si può prescindere. Avvalendosi delle competenze di questi professionisti, si potrebbero attenuare se non addirittura annullare le disparità e le differenze che intercorrono tra loro e gli studenti italofoni. Docenti altamente formati e in grado di comprendere e interpretare le esigenze di questi studenti, oltre ad aumentare la fiducia accordata al corpo docente, potrebbero favorire le buone relazioni con la classe e incrementare l'interesse verso lo studio. L'inclusione scolastica degli studenti stranieri, così come tutti gli altri obiettivi che la scuola italiana si propone, sarebbe più facilmente raggiungibile se alla persistente scarsa capacità di programmazione e di anticipazione delle tendenze largamente prevedibili si rispondesse con piani concreti in grado di rispondere alle criticità messe a fuoco.

Proprio grazie al bagaglio di esperienze maturato da docenti sensibili e esperti che nel plurilinguismo storico italiano si sono occupati dell'integrazione linguistica degli studenti prevalentemente dialettofoni, la nostra tradizione offre modelli utili. Infatti, seppure determinato dal contatto con idiomi nuovi, alcuni dei quali inediti nel nostro panorama linguistico, la pluralità che attualmente caratterizza lo spazio linguistico italiano ha elementi di continuità con la realtà linguistica e scolastica post-unitaria e del secondo dopoguerra. Con i dovuti aggiornamenti, interventi ispirati a quanto fatto tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento⁴³ possono essere ripresi anche nelle

⁴³ Nonostante a partire dai programmi Coppino del 1867 i dialetti abbiano cominciato a essere individuati come la principale causa dei problemi incontrati dalla scuola nell'ambito dell'italianizzazione dei più giovani, i dati sulla dialettologia confermano come il codice locale fosse quello più usato durante l'attività didattica. Come emerge dalla *Storia linguistica dell'Italia Unita* di Tullio De Mauro vi erano delle differenze tra ciò che era proposto nei programmi ministeriali e la realtà che caratterizzava l'educazione linguistica della quotidianità delle classi. Come mise in luce «l'inchiesta Matteucci del 1964 o quella di Corradini del 1906, gli stessi maestri [erano] dialettofoni» (Lavinio 1986: 160), molto spesso, soprattutto quelli dotati di una sensibilità linguistica, impiegavano il dialetto con una funzione contrastiva al fine di facilitare l'apprendimento della lingua. In questo modo si può capire in quale misura il dialetto, seppure osteggiato, non fosse mai uscito dall'attività didattica. In cui molti insegnanti erano dialettofoni, soprattutto quelli del meridione e delle zone rurali, era impossibile che la realtà didattica fosse fedele alle raccomandazioni dei programmi. Nonostante la normativa si caratterizzasse per l'ostilità verso il dialetto, devono essere ricordate alcune iniziative che segnarono una rottura con questo atteggiamento e che sicuramente influenzarono lo stesso operato di Giuseppe Lombardo Radice nei primi decenni del Novecento: la prima è la proposta fatta da Manzoni nella *Relazione del 1868* rispetto alla realizzazione di lessici dialettali con il corrispondente fiorentino. A questa, come ricorda Stefano Gensini (2005), si aggiungono i programmi per le scuole tecniche del 1880 promossi da Francesco De Sanctis e il concorso nazionale per la realizzazione di vocabolari didattici italiano-dialetto indetto dal ministro Paolo Boselli. È prevalentemente in questo contesto che negli anni post-unitari quanto edito nel corso della prima parte dell'Ottocento si rivelò un utile strumento per la didattica e che furono pubblicate ex novo guide per gli insegnanti: tra le più importanti ricordiamo *L'insegnamento dell'italiano nelle scuole secondarie* di Ciro Trabalza (1903); grammatiche; dizionari bilingui. Claudio Marazzini (2009) ha sottolineato come l'Ottocento debba essere ricordato come il secolo d'oro della lessicografia dialettale e delle raccolte di provincialismi. Ricordiamo per il milanese il *Dizionario milanese-italiano* di Francesco Cherubini (1814); per il bresciano il *Vocabolario bresciano-italiano* di Giovan Battista Melchiorri; per il bellunese il *Parallelo fra il dialetto bellunese rustico e la lingua italiana. Saggio di un metodo di insegnare la lingua per mezzo dei dialetti nelle scuole elementari* d'Italia di Giulio Nazari (1873); e per il veneziano il *Dizionario del dialetto veneziano* del Boerio (II ed. 1867). Andando a sud si ricordano il *Vocabolario dell'uso abruzzese*

nostre classi e non solo in quelle della scuola primaria. Allo stesso modo, sulla scia dei più recenti studi sul plurilinguismo (Carbonara & Scibetta 2020; Cognigni 2020), si ricorda come le realtà plurilingui siano un'occasione positiva per tutta la classe. La comparazione e le riflessioni tra le lingue presenti nella classe offre l'occasione di lavorare con tutti gli studenti, siano questi italofoeni o meno. Tenendo in considerazione le competenze linguistiche e metalinguistiche già maturate da tutti, grazie alla ricchezza del repertorio che ciascuno porta con sé in classe, si potrebbero creare percorsi che rendono protagonisti anche gli studenti che spesso non partecipano attivamente per la barriera linguistica e che permettono alla classe di sviluppare capacità di intervento e astrazione sulla lingua e sul linguaggio. Per mettere però in campo interventi di questo tipo la presenza di docenti con una preparazione teorica adeguata nelle scienze del linguaggio, nella linguistica italiana e nelle discipline glottodidattiche è fondamentale. Docenti formati sono necessari anche per lo sviluppo degli interventi sulla lingua dello studio, tallone d'Achille che, seppure in modo più urgente negli alloglotti, evidenzia come i bisogni di questi non differiscano tanto da quelli dei loro coetanei italofoeni. Tutti gli insegnanti, non solo quelli dell'area linguistica, infatti, devono «trovare un giusto equilibrio di didattica linguistica che non penalizzi nessuno: che non isoli i ragazzi immigrati per rivolgersi agli alunni italiani, [...] ma che non penalizzi nemmeno i ragazzi italiani per rivolgere le cure agli allievi immigrati» (Ciliberti 2007: 156).

È in questo sfondo che a quasi cinquant'anni dalla loro stesura, le *Dieci tesi* dimostrano di essere ancora attuali. Rileggerle riflettendo sul contesto in cui gli insegnanti oggi si trovano a operare è il punto di partenza per un intervento che permetta di «elaborare e attuare un progetto educativo inclusivo che non lasci indietro nessuno, mai, neppure nelle condizioni estreme come quelle che ormai si delineano in aree via via più estese d'Italia» (Sobrero 2017:20).

di Gennaro Finamore; il *Vocabolario irpino-italiano e italiano-irpino* di F.S. Grella; il *Vocabolario domestico napoletano e toscano* di Basilio Puoti (1841); e il *Nuovo dizionario siciliano-italiano* di Vincenzo Mortillaro (IV ed. 1876). Per quanto riguarda i lavori relativi alla Sardegna si ricordano: *La lingua studiata praticamente* di Antonio Ignazio Argiolas (1898); *Sardismi* di Fedele Romani (1907); *Correzione di alcune forme dialettali (sardismi)* di Luigi Ruffini, *La lingua italiana in Sardegna* di Silvio Massa (1909) e *Voci e modi errati nell'uso sardo* di Antonio Abruzzese, lavoro quest'ultimo, che si distingue dagli altri in quanto il dialetto è considerato un elemento facilitante nell'esprimersi con naturalezza, schiettezza e precisione nella lingua dello Stato.

In conclusione, la scuola e più in generale l'istruzione sembra caratterizzarsi per l'assenza di azioni tra loro coerenti che permettano di intervenire produttivamente sui problemi che da decenni sono al centro delle discussioni nate dentro la scuola e riguardanti la scuola. Avendo presente la ricca e valida letteratura che da decenni si è occupata di questo tema e che attraverso diverse prospettive e punti di vista ha offerto interpretazioni del fenomeno⁴⁴, la situazione qui delineata sembra rientrare nel più ampio immobilismo istituzionale e di *non decisioni e non politiche*⁴⁵.

⁴⁴ Oltre al doveroso riferimento al contributo offerto da Marina Chini nell'ambito della ricerca acquisizionale, sociolinguistica (delle migrazioni) e della riflessione glottodidattica (Giuliano et al. 2020), si ricorda come tra i volumi delle collane del GISCEL vi siano numerosi contributi dedicati all'insegnamento in classi plurilingui, allo svantaggio linguistico e all'italiano L2. Si ricordano *L'Italiano dei nuovi italiani* curato da Massimo Vedovelli (2017), *Educazione linguistica e plurilinguismo. Dal progetto europeo al contesto italiano* curato da Rosa Calò (2015); *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2* curato da Immacolata Tempesta e Maria Maggio (2006).

⁴⁵ Le riflessioni di Thomas R. Dye (1972) sulle politiche pubbliche aiutano a comprendere come anche l'assenza di scelte, i ritardi e le stesse lacune dei pochi provvedimenti presi possono essere interpretati come un elemento costitutivo dell'approccio con cui si è gestito il problema. Lo studioso statunitense, infatti, sosteneva come anche le *non-decisioni* e le *non-politiche* siano un elemento che permette di definire l'agenda politica e l'approccio a cui si ricorre per la gestione di un problema collettivo.

2. ITALIANO LS

Avendo già parzialmente introdotto alcune questioni riguardanti la formazione in italiano L2 dei docenti in servizio nella scuola italiana, i prossimi paragrafi definiscono le traiettorie delle scelte politiche prese nell'ambito della promozione dell'italiano fuori dall'Italia.

Coscienti di come per ricostruire il quadro degli interventi per l'italiano nel mondo sia necessario prendere in considerazione il più ampio contesto di politiche linguistiche all'interno del quale questi sono stati introdotti¹, la nostra analisi si limiterà ai soli interventi attuati dal nostro paese verso l'esterno. Soffermendosi, in particolare, sul tema della formazione dei docenti di italiano all'estero si evidenzierà come quanto già osservato per la scuola trovi conferma anche nelle realtà estere.

2.1. Le politiche linguistiche dell'italiano nel mondo

Le politiche messe in atto per la valorizzazione dell'italiano nel mondo hanno una doppia natura. Infatti, gli interventi di politica linguistica rivolti all'estero hanno delle ricadute sia «verso la promozione della lingua in sé come bene culturale esportabile, [...] [sia] verso la conservazione del legame affettivo e identitario con la madre patria per le persone che si trovano temporaneamente o definitivamente al di fuori del paese» (Pizzoli 2018: 181).

¹ «Per ricostruire un quadro veramente dettagliato della politica linguistica all'estero sarebbe [...] necessario incrociare in un unico grande affresco le politiche locali e quelle dei paesi nei quali si sono insediate comunità di italiani e verso le quali l'Italia ha inteso indirizzarsi» (Pizzoli 2018: 182). A seconda delle politiche adottate dai paesi ospitanti rispetto all'immigrazione, i quali possono aderire a modelli più o meno *assimilativi* o *multiculturali*, gli interventi possono assumere caratteristiche diverse.

Nonostante non si possa vantare una lunga e ricca tradizione, nel corso degli ultimi decenni diversi studiosi si sono occupati della diffusione dell'italiano nel mondo². Lo studio di quello che Barbara Turchetta e Massimo Vedovelli (2018) hanno recentemente definito lo *spazio linguistico dell'italiano globale*, ha impegnato in ricerche dalle plurime identità storiche della lingua, sociolinguisti e sociologi del linguaggio attraverso gli strumenti metodologici e i modelli teorici offerti dai vari settori di ricerca. Non potendoci soffermare sulle acquisizioni emerse da questi lavori, non certo perché di poco interesse, il paragrafo si concentra sulle politiche per la promozione dell'italiano nel mondo messe in campo dall'Italia repubblicana.

Nel primo ventennio della storia repubblicana gli interventi di promozione dell'italiano all'estero non furono al centro dell'attenzione della politica³. Questo disinteresse è esemplificato dal fatto che fino ai primi anni Settanta la politica linguistica dell'italiano all'estero si fondava sul *regio decreto n. 740 del 12 febbraio del 1940*⁴. Diversamente da quanto fatto per la scuola, ambito in cui furono numerosi gli interventi atti a smantellare il sistema figlio della gestione fascista,⁵ la valorizzazione dell'italiano nel mondo fu un tema dimenticato dalle politiche pubbliche (Vedovelli 2018).

² Tra gli studi più importanti si ricordano quelli di Francesco Bruni (2013), Emanuele Banfi (2015, 2018) e di Francesca Malagnini (2018), la quale nella primavera del 2018 organizzò all'Università per Stranieri di Perugia il convegno internazionale *Migrazioni della lingua. Nuovi studi sull'italiano fuori d'Italia*.

³ Mariella Totaro-Genevois (2005) ritiene che la ventennale disattenzione verso la promozione dell'italiano e dell'italianità all'estero sia il risultato di un tentativo di dissociazione e smarcamento rispetto alla precedente politica fascista. Quest'ultima, infatti, era coerente rispetto al progetto politico messo in atto dal regime (Klein 1986).

⁴ «La legge stabiliva l'equivalenza delle scuole italiane all'estero (negli ordinamenti e nei programmi) alle corrispondenti scuole del regno. Particolarmente urgente, oltre all'obiettivo di mantenere saldo il legame delle comunità italiane residenti all'estero con la madrepatria, risultava il riconoscimento del valore legale dei titoli, per tutelare gli emigrati italiani decisi a tornare in patria e far terminare in Italia il percorso di studi dei propri figli» (Pizzoli 2018: 185).

⁵ Tra le poche ma importanti iniziative che sono rimaste degli apax, si ricorda l'azione svolta da Aldo Capitini a Perugia. Nel totale disinteresse che aveva caratterizzato il secondo dopoguerra rispetto alle iniziative per la valorizzazione dell'italiano all'estero, durante il periodo di commissariamento straordinario (1944-1946) affidato ad Aldo Capitini, quella che poi sarebbe diventata l'Università per Stranieri di Perugia si impegnò con un'ampia visione strategica sul tema (Vedovelli 2018).

La situazione iniziò però a cambiare all'inizio degli anni Settanta. Il tema della valorizzazione dell'italiano all'estero iniziò a imporsi sulla scia del clima che diede vita al rinnovamento della scuola e per l'impulso dato dai movimenti migratorio verso l'estero che avevano caratterizzato quegli anni, gradualmente. Dopo aver conquistato l'interesse degli studiosi di linguistica⁶ e conseguentemente aver acceso quello della classe intellettuale e politica, il silenzio che aveva caratterizzato l'azione politica su questo tema fu rotto nel 1971 dalla pubblicazione della *legge n. 153 del 3 marzo*. Primo vero atto di politica linguistica sul tema, questo provvedimento, definì le *Iniziative scolastiche, di assistenza scolastica e di formazione e perfezionamento professionali da attuare all'estero a favore dei lavoratori italiani e loro congiunti*. Attraverso il rinnovamento della normativa furono stabiliti gli interventi, prevalentemente corsi di lingua e cultura italiana⁷, rivolti agli adulti emigrati e ai loro discendenti. Questa legge definì una nuova assetto dell'insegnamento dell'italiano all'estero: la creazione e il graduale sviluppo dei corsi di lingua e cultura italiana si inserì all'interno del sistema che fino a quel momento aveva visto l'insegnamento dell'italiano fuori dall'Italia affidato esclusivamente alle

⁶ Il IV Congresso Internazionale della SLI, tenutosi a Roma il 1° e il 2 giugno 1970 e dedicato a *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*, è un esempio di come l'accademia avesse individuato nell'italiano all'estero un tema di rilievo. L'analisi dei titoli dei contributi contenuti nella prima sezione degli atti del convegno curati da Mario Medici e Raffaele Simone (1971) permette di capire quali fossero le aree che erano già state oggetto di indagini e nelle quali erano nati degli interessi di ricerca: l'Olanda, il Belgio, la Svezia, la Gran Bretagna, il Canada (in particolare l'Ontario), gli Stati Uniti, il Sud Africa, l'Argentina, la Repubblica Federale Tedesca e la Jugoslavia.

⁷ Nonostante si sia specializzata nell'erogazione dei corsi di lingua e cultura italiana, la legge n. 153 del 3 marzo 1971 «definiva un'ampia offerta formativa che prevedeva «a) classi o corsi preparatori aventi lo scopo di agevolare l'inserimento dei congiunti dei lavoratori italiani nelle scuole dei paesi di immigrazione; b) corsi integrativi di lingua e cultura generale italiana per i congiunti di lavoratori italiani che frequentino nei paesi di immigrazione le scuole locali corrispondenti alle scuole italiane elementare e media; c) corsi speciali annuali per la preparazione dei lavoratori italiani e dei loro congiunti agli esami di idoneità e di licenza di scuola italiana elementare e media; d) corsi di scuola popolare per lavoratori italiani; e) scuole materne e nidi di infanzia». Questa, inoltre, nell'ambito dei cambiamenti che avrebbero portato alla nascita delle 150 ore, si occupò di definire un piano di formazione e aggiornamento degli immigrati adulti.

scuole italiane all'estero, agli Istituti italiani di cultura⁸, alla Società Dante Alighieri⁹, alla rete di Società di Mutuo soccorso e di Fratellanza e alle Associazioni dei lavoratori create dagli italiani all'estero.

È in questo nuovo contesto che alla fine degli anni Settanta fu definita la prima indagine sui pubblici e sulle motivazioni allo studio dell'italiano nel mondo¹⁰. A più di trent'anni dalla nascita della repubblica, si decise di proseguire il percorso intrapreso con la legge del 1971 nella ferma convinzione che per produrre interventi strategici fosse necessario conoscere il quadro in cui questi sarebbero stati inseriti grazie a dati scientificamente provati. Per questo motivo, anche per influenza dell'interesse che la neonata comunità europea aveva manifestato per le lingue e le politiche linguistiche, si decise di indagare su questo tema in termini scientifici e si affidò l'indagine a due storici della lingua: Ignazio Baldelli e Ugo Vignuzzi.

Questo primo lavoro, oltre a essere importante per l'impronta metodologica lasciata alle ricerche che si sono succedute, è ricordato soprattutto per la ricezione delle sue acquisizioni. Infatti, vi fu una svolta nell'atteggiamento che fino a quel momento aveva visto intellettuali, politici, e la stessa opinione pubblica considerare l'italiano nel mondo all'interno della «tradizionale dicotomia tra l'italiano come lingua etnica e di emigrazione [...] [e] l'italiano come lingua di cultura» (Pizzoli 2018: 195). Massimo Vedovelli, ricordando la sorpresa che seguì alla presentazione dei risultati sulla presenza dell'italiano nei diversi sistemi scolastici, evidenzia come questa reazione fosse indice «di una certa qual mancanza di fiducia anche da parte degli specialisti sulla capacità di

⁸ Gli Istituti italiani di cultura furono fondati nel 1926 con la legge n. 2179 del 19 dicembre 1926 che stabiliva le *Disposizioni per la creazione di Istituti di cultura italiana all'estero*.

⁹ La Società Dante Alighieri è stata fondata nel 1889 e ha creato una rete di scuole, biblioteche, circoli e corsi di lingua e cultura italiane. Nel corso dei decenni, al fine di promuovere e illustrare l'importanza della diffusione della lingua e della cultura italiana, la società ha operato attraverso i diversi comitati sparsi nel mondo. Dal 1993 la Società Dante Alighieri è impegnata anche nell'ambito della certificazione dell'italiano con l'esame di certificazione *PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri)*.

¹⁰ L'indagine diretta da Ignazio Baldelli e Ugo Vignuzzi (Ministero degli Affari Esteri 1979; Baldelli 1987) «fu effettuata tramite un questionario i cui dati furono trattati informaticamente [...] diffuso tramite la rete diplomatica italiana nel mondo [e permise] di raccogliere dati quantitativi su grande scala relativamente al numero delle agenzie formative, dei docenti, degli studenti, nonché sulla posizione della lingua italiana nelle normative dei vari stati esteri» (Vedovelli 2018: 47-48).

presenza della nostra lingua entro le dinamiche che caratterizzavano il mondo in quel tempo» (Vedovelli 2018: 48). Non si può ignorare l'utilizzo strumentale fatto dei dati emersi sulle motivazioni allo studio dell'italiano; infatti, si impose per la prima volta una netta opposizione tra lingua e cultura e prese forma un'offerta prevalentemente dedicata alla valorizzazione del patrimonio artistico e culturale che mise in secondo piano gli interventi sulla lingua. Osservando la stessa netta divisione e lo sbilanciamento a discapito della componente linguistica anche negli interventi previsti per la valorizzazione del sardo nell'ambito dei provvedimenti regionali¹¹ e nazionali¹² per la tutela delle minoranze linguistiche¹³, chi scrive aggiunge e azzarda l'ipotesi che questo sbilanciamento possa essere legato alla formazione di coloro che si sarebbero dovuti occupare dell'organizzazione dei vari interventi. Infatti, come si vedrà più approfonditamente nel prossimo paragrafo, molti dei docenti operanti all'estero erano soliti mancare di un'adeguata formazione sul versante linguistico e glottodidattico, mancanza però "compensata" dalla solida formazione sul versante letterario, archeologico, storico e artistico della tradizione italiana (Lavinio 2008). Questo sbilanciamento, inserito nel più ampio e complesso quadro che caratterizzava la gestione e l'erogazione dei corsi di lingua italiana all'estero, definì lo schema che ha a lungo guidato gli interventi istituzionali sull'italiano nel mondo.

¹¹ Si fa riferimento alla legge regionale n. 26 del 15 ottobre 1997 sulla *Promozione e valorizzazione della cultura e della lingua della Sardegna*.

¹² Si fa riferimento alla legge n. 482 del 15 dicembre 1999 che ha definito le *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*.

¹³ Sebbene dal 1997 la regione Sardegna metta a disposizione annualmente dei fondi finalizzati all'inserimento di attività didattiche per la rivalutazione della lingua e della cultura sarda, le acquisizioni emerse dai dati raccolti da chi scrive per la discussione della tesi magistrale (Deiana 2016), hanno evidenziato come nella vasta proposta di attività previste la lingua sarda avesse assunto un ruolo marginale. Confermando quanto già messo in luce anche da Cristina Lavinio e Gabriella Lanero (2008), lo sbilanciamento a favore delle attività dedicate alle tradizioni, alla storia e all'arte in Sardegna che ha visto un modesto numero di studenti dichiarare di aver svolto attività rivolte allo studio e alla riflessione sulla lingua sarda è stato interpretato come conseguente alla scarsa preparazione linguistica degli insegnanti. Infatti, in accordo con quanto sottolineato in diverse occasioni da Cristina Lavinio e in particolare sulla base delle riflessioni contenute in *La lingua sarda a scuola* (Lavinio 2003), per potersi occupare di lingua e per poter creare attività che permettano la riflessione linguistica e metalinguistica è necessaria una solida preparazione linguistica, aspetto che però sembra essere carente in insegnanti di ruolo.

Se la sorpresa e lo sviluppo dell'opposizione fra lingua e cultura possono essere considerati ammissibili, ma non giustificabili, in quanto frutto dei primi veri dati raccolti scientificamente sulla diffusione dell'italiano nel mondo, reazioni simili risultano paradossali e inaccettabili per le indagini successive¹⁴. Nonostante negli ambiti specialistici fosse ormai consolidata l'idea che l'italiano si fosse ritagliato uno spazio tra le lingue più forti del panorama globale, a lungo si è continuato a reagire con stupore ai discreti posizionamenti registrati¹⁵. In uno scenario frutto dei cambiamenti indotti dalla globalizzazione e in cui era sempre più evidente come i pubblici dell'italiano stessero cambiando, l'assenza di una reale consapevolezza di ciò che i dati comunicavano non ha permesso di sfruttare la nuova spendibilità che gradualmente andava a costruirsi intorno all'italiano. A lungo si è ignorato come l'allargamento quantitativo e qualitativo registrato confermasse il ruolo non secondario dell'italiano nel mercato delle lingue. Per molti anni le strategie di promozione hanno continuato a caratterizzarsi per «un'azione istituzionale non sempre coerente, spesso limitata, comunque fortemente carente sul piano delle risorse disponibili» (Vedovelli 2018: 62).

A lungo il nostro paese non è riuscito a creare un progetto capace di sfruttare l'ottima posizione di partenza conquistata dall'italiano nel vasto panorama globale delle lingue. Le strategie di promozione sviluppate nei contesti accademici più attenti e sensibili a questi temi¹⁶ non sono state sufficienti. Anche gli interventi isolati non inseriti

¹⁴ Sono diverse le indagini che dopo quella diretta da Ignazio Baldelli e Ugo Vignuzzi si sono occupate dello studio della diffusione dell'italiano nel mondo. Tra le più importanti ricordiamo quella affidata a Giovanni Freddi (1987) dal Consiglio Nazionale delle Ricerche nel 1981; quella promossa dalla Fondazione Agnelli nel 1992 (Fiorato et al. 1992); quella organizzata nel 1995 dal Ministero degli Affari Esteri (1996) dedicata esclusivamente agli Istituti Italiani di Cultura; e le rilevazioni svolte dalla Società Dante Alighieri. Tra le più recenti si ricordano l'indagine *Italiano 2000* (De Mauro & Vedovelli 2003) e *Italiano 2010* (Giovanardi & Trifone 2012).

¹⁵ Ancora oggi il sentimento di sorpresa accompagna la pubblicazione dei dati riguardanti la vitalità dell'italiano nel mondo. «Il moto di sorpresa si produce perché l'immaginario linguistico nazionale non riesce a considerare il ruolo che la nostra lingua ha per gli stranieri: il carattere “culturale” della motivazione alla sua scelta [...] non riesce a svincolarsi dai polverosi ricordi scolastici o dal senso di cultura elitaria scissa dalle forme di vita della realtà contemporanea» (Vedovelli 2018: 55).

¹⁶ Sono un esempio l'Università per Stranieri di Perugia e Siena. Oltre alle attività di insegnamento della lingua e della cultura italiana a stranieri e di formazione dei docenti di italiano L2 e all'impegno profuso dalle due Università nell'ambito della certificazione linguistica attraverso il *Centro CILS* di Siena e il

in un piano strategico e organico non si sono stati incisivi. In presenza di politiche coerenti e consapevoli delle potenzialità dell'italiano, la stessa riforma degli Istituti di cultura del 1990¹⁷ e la definizione della *Convenzione quadro per le attività di certificazione di competenza linguistica* del 1993¹⁸ sarebbero sicuramente stati più efficaci. L'assenza quasi trentennale di piani capaci di sfruttare la tradizione culturale e intellettuale e soprattutto gli altri elementi valoriali (cibo e tradizione culinaria; musica; arte, moda e *design*) che hanno creato l'immaginario internazionale dell'identità italiana è una grande colpa delle "non-politiche" linguistiche del nostro paese. Quest'incapacità progettuale e di intervento, figlia delle ridotte risorse istituzionali investite, sembra ancora più paradossale se si pensa alla validità delle acquisizioni che le numerose indagini che si erano occupate del tema avevano offerto, acquisizioni che avrebbero facilitato la definizione di un piano organico per la diffusione e la valorizzazione dell'italiano.

Nonostante il desolante panorama di politiche linguistiche fino qui delineato, le indagini svolte nel primo decennio degli anni Duemila hanno messo in luce come non vi fossero stati esiti catastrofici: *Italiano 2000* (De Mauro et al. 2002) e *Italiano 2010* (Giovanardi & Trifone 2012) hanno confermato la capacità di attrazione dell'italiano. Nel secondo decennio degli anni Duemila le istituzioni hanno iniziato a occuparsi del tema

Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche (d'ora in avanti CVCL) di Perugia, i due atenei per Stranieri offrono una ricca e articolata scelta di corsi di laurea triennale, magistrale e dei master. Infatti, in seguito al loro riordino (*legge n. 204 del 17 febbraio 1992*), i corsi di laurea delle due Università si sono sempre caratterizzati per un ordinamento didattico e una strutturazione allo stesso tempo tradizionale e innovativa. Partendo dalle valutazioni sulla spendibilità sociale e la valorizzazione della lingua, la loro offerta formativa si inserisce nel complesso sistema lingua-cultura-economia-società che caratterizza il nuovo panorama globale del "mercato delle lingue". Ne sono un esempio il corso di laurea triennale in *Made in Italy, Cibo e Ospitalità (MICO)* e il corso magistrale in *Italiano per l'Insegnamento a Stranieri (ITAS)* dell'Ateneo umbro.

¹⁷ Si fa riferimento alla *legge n. 401 del 22 dicembre 1990* che definì la *Riforma degli Istituti italiani di cultura e interventi per la promozione della cultura e della lingua italiane all'estero*.

¹⁸ La Convenzione del 1993 completò, seppure con dei risultati differenti rispetto a quelli proposti, il progetto di una certificazione nazionale della competenza in italiano come lingua straniera. Questa «segnò un passaggio importante nella qualità dell'offerta didattica dell'italiano come lingua straniera e seconda [...] [e ha permesso] a insegnanti, operatori e studenti di individuare uno strumento di misurazione trasparente che ha avuto una positiva ricaduta anche nella stessa organizzazione dei corsi» (Pizzoli 2018: 196-197).

con una nuova sensibilità; infatti, sembra stia prendendo forma una nuova e più articolata politica linguistica. È in questo clima che sono nati l'Associazione CLIQ¹⁹ e gli *Stati generali della lingua italiana*²⁰ e che sono state definite la riforma delle scuole italiane all'estero²¹ e la classe di concorso A23. Seppure influenzati dall'assenza di adeguati investimenti finanziari e da alcuni limiti del sistema, sembra che gli interventi proposti non si limitino a considerare semplicisticamente l'italiano nella "graduatoria" del mercato delle lingue. Prendendo in considerazione i cambiamenti e le evoluzioni che hanno coinvolto i pubblici dell'italiano, per la prima volta si sta provando ad attuare azioni strategicamente elaborate e provviste anche di ricadute sulla scuola italiana.

Avendo presenti però i limiti che attualmente caratterizzano queste politiche, questo nuovo atteggiamento più attento e sensibile non è comunque sufficiente. Per affrontare i ritardi ereditati dalla fluttuazione che ha a lungo caratterizzato gli interventi istituzionali, è necessaria una visione strategica. Infatti, è fondamentale occuparsi della concreta messa in opera di quanto progettato. Diversamente si rischia di ripetere i classici

¹⁹ Nata il 6 febbraio 2013 con la firma della convenzione fra il Ministero degli Affari Esteri e i quattro fondatori (Università per Stranieri di Siena, Università per Stranieri di Perugia, Società Dante Alighieri e Università degli Studi di Roma), l'Associazione CLIQ (*Certificazione Lingua Italiana di Qualità*) è l'ente preposto al coordinamento delle attività di rilascio della certificazione dotato di un marchio di qualità. La CLIQ rappresenta il «coordinamento fra le quattro certificazioni di italiano L2 esistenti: un coordinamento che salvaguardi la pluralità dei modelli teorici e metodologici delle diverse proposte [...] e che vi aggiunge quei necessari tratti di trasparenza e facilitazione che sono necessari per i pubblici potenziali delle certificazioni e l'ottimale diffusione della lingua italiana fra gli stranieri» (Vedovelli & Casini 2016:114-115)

²⁰ Gli Stati Generali hanno segnato una svolta nella definizione delle strategie istituzionali per la diffusione della lingua italiana: vi sono confluiti diversi tratti che avevano caratterizzato l'innovativo approccio di *Italiano 2000*. Con particolare riferimento al testo prodotto in occasione degli Stati Generali del 2014, noti come «la prospettiva globale entro la quale inserire l'italiano, la constatazione dell'esistenza di una dinamica competitiva fra i sistemi lingua-cultura-economia-società entro un mercato delle lingue» (Vedovelli 2018: 66) sono elementi centrali di questo documento.

²¹ Il decreto legislativo n. 64 del 13 aprile 2017 ha definito la *Disciplina della scuola italiana all'estero* e ha previsto l'istituzione dell'organico del potenziamento anche all'estero, organico che è selezionato dal MIUR sulla base di requisiti predisposti insieme al Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. Il Decreto ha, inoltre, stabilito nuovamente i tempi di permanenza fuori dall'Italia: rispetto ai 9 anni consecutivi precedentemente previsti, si è passati a due periodi di 6 anni scolastici, intervallati da un periodo di 6 anni nelle scuole italiane del Paese.

errori fatti a più riprese dalle politiche scolastiche e linguistiche del nostro paese, politiche che spesso hanno reso necessari interventi in corso d'opera per rimediare a negligenze frutto di una pianificazione disattenta. Per esempio, si pensi all'introduzione delle lingue straniere nella scuola elementare. Anna Ciliberti ricorda come questa decisione, «opportune in itself, was not, however, preceded by adequate training of the teachers nor accompanied by solid organisational structuring. Consequently, the result, above all in the initial stages, have been somewhat mediocre» (Ciliberti 2001: 98). Le iniziative per la formazione dei docenti coinvolti iniziarono solo alcuni anni dopo.

2.2. Alcune riflessioni sulla formazione dei docenti di italiano LS

Sullo sfondo di quanto visto in §1.2.4, non c'è bisogno di spiegare i motivi per cui le carenze della formazione e del reclutamento hanno avuto ricadute sulla composizione della forza docente che ha insegnato e insegna all'estero. La totale assenza di un'adeguata preparazione metodologica e didattica ha avuto conseguenze sull'insegnamento dell'italiano LS. Infatti, questi aspetti sono da inserirsi in un contesto in cui a lungo si è creduto che per poter insegnare l'italiano agli stranieri fosse sufficiente essere madrelingua italiani. A ciò si aggiunge il fatto che anche i docenti laureati in Materie letterarie o Lingue, che sarebbero dovuti essere preparati e qualificati, vedevano la loro preparazione caratterizzarsi per lacune²².

Gli insegnanti di italiano a stranieri operanti all'estero si sono a lungo caratterizzati, e in parte ancora si caratterizzano, per dei vuoti nella formazione iniziale,

²² Si fa riferimento al fatto che fino ai primi anni Duemila la formazione dei laureati in Lettere e in Materie Letterarie non prevedeva alcun esame obbligatorio di linguistica generale o di didattica delle lingue. Infatti, la loro preparazione era «più agguerrita nell'ambito dell'italianistica, anche se sbilanciata sul versante letterario e comprensiva di vari aspetti della tradizione culturale italiana (archeologica, storica, storico-artistica); [ma mancava di] una formazione epistemologicamente e metodologicamente adeguata sul versante linguistico» (Lavinio 2008: 256). La situazione non appariva migliore se si prendevano in considerazione i laureati in lingue, i quali rappresentano la seconda grande componente a cui solitamente erano affidate le attività di italiano LS. Questi, pur essendo mediamente più preparati sul versante linguistico e distinguendosi per una maggiore sensibilità rispetto alle questioni metodologiche legate all'insegnamento di una lingua, mancavano di un'adeguata preparazione rispetto alle questioni storico-linguistiche dell'italiano.

vuoti che il Ministero della Pubblica Istruzione, quello degli Affari Esteri²³ e le stesse Università per Stranieri hanno cercato di colmare attraverso momenti di formazione e i seminari di aggiornamento a loro dedicati, organizzati in diverse sedi estere²⁴. L'esperienza raccontata da Cristina Lavino (2008) rispetto al seminario di aggiornamento per i lettori di italiani all'estero che organizzò nell'anno accademico 1992-1993 in qualità di docente di Glottodidattica presso l'Università per Stranieri di Perugia documenta come queste iniziative fossero inserite in un sistema ministeriale privo di visione strategica. La sorpresa con cui i funzionari del Ministero risposero alla richiesta della studiosa sarda di far pervenire ai docenti coinvolti nella formazione una preliminare indagine conoscitiva attraverso cui ricostruirne il loro profilo culturale e indicare le tematiche di interesse rappresenta come questi momenti formativi non fossero tra loro coordinati. Negli uffici ministeriali responsabili dell'organizzazione di queste iniziative «mancava la coscienza dell'importanza di elaborare tali dati per costruire quadri sinottici unitari e di raccoglierne altri pertinenti, per un'organizzazione sempre migliore e più efficace non solo dell'aggiornamento (concepito spesso in modo meramente burocratico), ma di una presenza qualificata all'estero di tutti coloro che [...] diventano punti di riferimento importanti per chiunque sia interessato alla lingua e alla cultura italiana» (Lavino 2008: 256). Nonostante l'impeccabile collaborazione dei funzionari ministeriali, non si può ignorare che fino a quel momento l'organizzazione delle formazioni ministeriali non fosse andata oltre la raccolta dei dati più banali e facilmente reperibili (indirizzo e numero di telefono dei lettori). A lungo si era ignorato che per programmare iniziative di aggiornamento è necessario conoscere il profilo e censire i bisogni di coloro a cui saranno rivolte.

²³ Tra le prime e più valide iniziative che si sono occupate della formazione dei docenti di italiano all'estero si ricorda il progetto MILIA. La collaborazione tra Ministero della Pubblica Istruzione e quello degli Affari Esteri ha dato vita a una lunga esperienza che tra il 1993 e il 2003 ha visto, grazie a un'attenta riflessione sui nodi tematici e progettuali dell'insegnamento dell'italiano LS, produrre linee operative, proposte di lavoro e un valido glossario, quest'ultimo curato da Cristina Lavino e Massimo Vedovelli.

²⁴ A titolo esemplificativo, visto anche il grande contributo offerto alla definizione di nuove e rivoluzionarie prospettive per la didattica dell'italiano come lingua straniera, si ricorda come la più che trentennale attività di Katerin Katerinov si sia caratterizzata per l'impegno in numerosi momenti di formazione affidatigli dal Ministero degli Affari Esteri o dall'Università per Stranieri di Perugia che hanno coinvolto circa ventimila insegnanti in giro per il mondo (Mollica et al. 2008).

Fortunatamente, rispetto al quadro appena delineato, dai primi anni Novanta il panorama all'interno del quale si inserisce l'offerta formativa dedicata ai docenti di italiano LS e L2 si è gradualmente rinnovato e potenziato presentandosi per alcuni aspetti anche come un settore pionieristico²⁵. Ai primi corsi di laurea rivolti agli aspiranti insegnanti di italiano LS e L2 attivati dalle Università per Stranieri di Perugia e Siena, ai quali ne sono seguiti diversi attivati in altri atenei, si aggiungono le certificazioni glottodidattiche, i master, le scuole di specializzazione e i momenti di formazione e aggiornamento promossi dai centri di ricerca e certificazione.

Il reclutamento di docenti formati e competenti, oltre ad avvalersi della valida offerta appena descritta, può inoltre far affidamento sul progetto *Laureati per l'Italiano* coordinato dalle Università per Stranieri e dall'Università degli Studi Roma Tre per l'invio presso le Università straniere di formatori con specifiche competenze nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera e sul progetto che ogni anno invia nelle scuole dell'Austria, del Belgio, della Francia, dell'Irlanda, del Regno Unito, della Germania e della Spagna giovani neolaureati attentamente selezionati e qualificati come assistenti di lingua italiana all'estero²⁶.

Nonostante la situazione sia migliorata, appare chiaro come molto si possa e si debba ancora fare. Si pensi a come queste debolezze risultino ancora più evidenti e pericolose nelle scuole italiane all'estero. Solo attraverso un intervento di più ampio

²⁵ L'analisi delle competenze e delle abilità richieste già nelle certificazioni glottodidattiche agli aspiranti docenti di italiano L2 e LS evidenzia come questi abbiano una buona preparazione rispetto alle questioni metodologiche e operative dell'educazione linguistica (trasversale). La particolare attenzione rivolta alla valutazione dei materiali didattici e alla loro stessa creazione e didattizzazione, all'interno del più ampio quadro di conoscenze linguistiche e glottodidattiche richieste per il conseguimento del titolo, rappresenta un apax rispetto a quanto si può osservare per la preparazione dei loro colleghi. Infatti, ad esclusione di chi che a titolo volontario ha inserito nel proprio piano di studi un esame afferente al settore disciplinare L-LIN 02 (12 CFU in questo settore sono richiesti solo per la classe di concorso A23), coloro che insegnano italiano nelle scuole secondarie (le classi di concorso A22, A11, A12 e A13) possono non aver mai avuto modo di lavorare e riflettere su questi temi.

²⁶ Il Ministero dell'istruzione ne ha definito i requisiti minimi: oltre ad essere rivolto ai neolaureati di età inferiore ai 30 anni, il bando prevede che candidati dimostrino di aver sostenuto almeno due esami (è possibile inserirne e farsene valutare fino a cinque) sia per la lingua, la letteratura o la linguistica del Paese per il quale si presenta la domanda, sia per la lingua, la letteratura o la linguistica italiana.

respiro che si occupi del reclutamento e della formazione di tutti i docenti si potranno avere ricadute anche nell'insegnamento dell'italiano.

3. BREVE STORIA DELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI IN ITALIA

Nel corso degli ultimi decenni l'educazione e l'istruzione degli adulti si è evoluta conservando alcuni tratti che la caratterizzano sin dalle sue origini. Pur essendo cambiati i motivi e le influenze esterne che spingono le persone ad avvicinarsi alla formazione in età adulta, sembra che molte criticità siano ancora attuali.

Rispetto agli anni immediatamente successivi all'Unità d'Italia, quando l'analfabetismo e la dialettofonia esclusiva rappresentavano le principali sfide che impegnavano l'istruzione degli adulti¹, attualmente l'eterogeneità delle platee che si avvicinano al mondo dell'apprendimento permanente, il cosiddetto *lifelong learning*, evidenzia come la stessa idea di formazione in età adulta sia profondamente cambiata.

In origine gli interventi rivolti agli adulti erano considerati provvisori e destinati a estinguersi in seguito allo sviluppo di un sistema scolastico in grado di occuparsi di tutti i bambini e i ragazzi (Vigo 2017). Nel corso degli ultimi decenni si è sviluppata una nuova prospettiva formativa dell'individuo e della società fondata sulla consapevolezza che sia necessario accrescere e investire sul bagaglio di competenze e conoscenze della persona durante il corso di tutta la vita. A lungo fondata esclusivamente sull'*apprendimento*

¹ Nonostante le iniziative rivolte ai più vulnerabili fossero le più numerose, sono degne di nota anche alcune di carattere prettamente pratico e professionalizzante nate all'inizio del Novecento nell'ambito del sistema tecnico-professionale e finalizzate alla formazione degli operai e della piccola borghesia. Queste hanno contribuito a «elevare la formazione dei lavoratori e a fornire alle imprese una manodopera più qualificata» (Targhetta 2015: 36). Si segnala, inoltre, il notevole contributo della *Federazione italiana delle biblioteche popolari* e quello non minore delle *Università popolari* che attraverso la diffusione di opuscoli e l'organizzazione di conferenze, dibattiti, letture comunitarie ampliarono l'offerta culturale per la popolazione adulta.

*formale*², l'educazione degli adulti si è aperta alle pratiche dell'*apprendimento non formale*³ e *informale*⁴, ed è gradualmente confluita all'interno dell'idea più ampia di un'educazione che dura per tutto l'arco della vita⁵.

Riprendendo numerosi aspetti delle esperienze nate in Italia negli anni Settanta, l'Unione Europea ha guidato gli stati membri nel creare un'offerta di *educazione continua* per adulti secondo politiche e obiettivi comunitari. Infatti, nel rispetto dell'autonomia degli stati membri, a partire dagli anni Novanta si è gradualmente consolidata una rete di strutture e forme organizzative che ha permesso la condivisione di obiettivi, contenuti di apprendimento, metodi e risultati. Gradualmente diffusasi e maturata, questa nuova idea di apprendimento è divenuta il cardine centrale delle politiche sociali e degli interventi che nel corso dell'ultimo trentennio l'Unione ha definito e messo in atto.

Per quanto l'impronta europea abbia determinato un cambiamento nelle politiche dei singoli stati, non si può ignorare come la storia e la tradizione di ciascun paese abbia avuto ripercussioni nella realizzazione del sistema di educazione permanente. Non è difficile immaginare come anche in quest'ambito non siano mancati ritardi, silenzi,

² La legge n. 92/2012 definisce *apprendimento formale* «quello che si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato a norma del testo unico di cui al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, o di una certificazione riconosciuta».

³ La legge n. 92/2012 definisce l'*apprendimento non formale* come «caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi [in cui si svolge l'apprendimento formale], in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese».

⁴ La legge n. 92/2012 definisce l'*apprendimento informale* «quello che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero».

⁵ Questa ha avuto la sua prima definizione formale nel quadro normativo italiano stabilito dalla legge n. 92 del 28 giugno 2012 riguardante le *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*. Il comma 51 dell'articolo 4 della legge n. 92/2012 definisce l'*apprendimento permanente* come «qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale».

paradossi e incoerenze. In questo contesto non stupisce che la descrizione delle criticità dell'istruzione degli adulti nell'Italia dell'Ottocento fatta da Giovanni Vigo (2017) condivida diversi elementi con le osservazioni di Matteo Borri e Samuele Calzone (2019) rispetto all'attuale sistema educativo per gli adulti.

Pur riconoscendo il grande contributo offerto dai privati nella definizione della varia e ampia offerta di iniziative rivolte agli adulti, visti gli specifici interessi della ricerca, il capitolo si limiterà ad analizzare le iniziative della scuola pubblica inserite nelle politiche pubbliche che vanno dall'Unità a oggi⁶. Dopo aver sinteticamente ripercorso le prime iniziative che dall'Unità al Secondo dopoguerra si sono occupate dell'istruzione degli adulti (§3.1), il capitolo si concentrerà sui corsi delle 150 ore (§3.2) e sui *Centri Territoriali Permanenti* (§ 3.3).

3.1.Dall'Unità d'Italia al Secondo Dopoguerra

All'inizio dell'Ottocento in tutt'Europa vi era la necessità di sconfiggere gli alti tassi di analfabetismo. È sullo sfondo di questi bisogni che, in modi e tempi differenti, le scuole degli stati dell'Italia preunitaria si impegnarono per l'alfabetizzazione di bambini e adulti; questi ultimi non potevano essere inseriti nelle scuole rivolte ai bambini e necessitavano di scuole specifiche. In un contesto in cui diversi stati europei si erano già posti tale necessità, nel corso dei primi anni dell'Ottocento anche in Italia un'offerta formativa rivolta agli adulti iniziò a consolidarsi, soprattutto attraverso la creazione delle scuole serali e domenicali (Vigo 2017).

⁶ In continuità con quanto accaduto prima del 1861, l'istruzione degli adulti poté contare su una rete multiforme di iniziative private. Ricordiamo le scuole reggimentali istituite per combattere l'analfabetismo diffuso tra le reclute; le scuole carcerarie; le scuole elettorali dei movimenti politici; le scuole organizzate dai proprietari di fabbriche, dalle società industriali e dall'associazionismo operaio; e quelle organizzate dalle Società di mutuo soccorso e dalla Chiesa.

3.1.1. Dopo l'Unità d'Italia

L'Italia al momento dell'unità disponeva di una rete di scuole per adulti, più o meno formalmente organizzate e inizialmente considerate come un semplice servizio transitorio⁷. Questo sistema manifestò le più profonde differenze che avevano caratterizzato le politiche dei vari stati preunitari⁸. La diversa attenzione che il Regno di Sardegna, il Regno Lombardo-Veneto, i Ducati Padani, il Granducato di Toscana, lo Stato Pontificio e il Regno delle Due Sicilie avevano rivolto all'alfabetizzazione degli adulti fu presto evidente dal momento che «in alcuni Stati preunitari esisteva un reticolo di scuole serali e domenicali disseminate nel territorio, molte delle quali dovevano essere riorganizzate e sottratte alla precarietà, in altri occorreva irrobustire l'esile trama di iniziative che vivevano alla giornata» (Vigo 2017: 14).

Partendo da quanto ereditato dagli stati preunitari, dopo l'unità l'alfabetizzazione degli adulti fu un tema a cui i governi fecero riferimento in diverse occasioni. Le scelte e i provvedimenti presi rientrano in un più ampio quadro di interventi e vide diverse riforme della scuola succedersi nel tentativo di innalzare i tassi di scolarità e alfabetizzazione. Nel corso dei decenni, attraverso leggi, regolamenti, circolari e rapporti, in diverse occasioni fu evidenziata la gravità della situazione di analfabetismo e/o di scarsa scolarizzazione che affliggeva il paese (De Mauro 1963, 2016). Nonostante la scarsità delle risorse investite, sulla carta l'alfabetizzazione degli adulti era un tema spesso citato e ciclicamente affrontato dai governi che si succedettero. La creazione di una rete di scuole rivolta agli adulti fu attuata attraverso azioni e investimenti intermittenti; infatti, era subordinata e considerata di minore importanza rispetto alla rete di scuole elementari per bambini. Già a partire dal quadro normativo stabilito dalla Legge Casati l'istruzione

⁷ Nel corso dell'Ottocento in Europa e negli Stati Uniti queste scuole fossero considerate come degli espedienti in grado di intervenire rispetto alle mancanze delle scuole diurne (Vigo 2017). Si pensava che il graduale e progressivo miglioramento di queste scuole avrebbe reso inutili interventi sulla popolazione adulta. Infatti, conseguite le abilità basilari di leggere, scrivere e fare di conto durante l'infanzia da tutta la popolazione, gli interventi rivolti agli adulti avrebbero perso qualsiasi utilità.

⁸ Queste differenze sono le stesse che tra l'Unità e la Prima guerra mondiale divisero l'Italia in due sulla base dei tassi di analfabetismo (De Mauro 1963, 2016; Cipolla 2012). Se il Regno di Sardegna e la Lombardia avevano livelli di alfabetizzazione paragonabili a quelli dei dipartimenti più sviluppati della Francia, il resto del paese faceva registrare dati sempre più allarmanti man mano che si andava verso il sud della penisola.

adulta era un tema di secondaria importanza. Oltre ai pochi riferimenti espliciti nelle riforme della scuola, anche le modalità di selezione dei docenti⁹ sono una spia della disparità di trattamento riservata a questo tema. Mentre i maestri delle scuole elementari infantili, diurne, erano tenuti ad avere una patente di idoneità e un attestato di moralità (Avalle & Maranzana 2005), come documentato dall'articolo 356 della legge Casati «le persone che insegnano a titolo gratuito nelle scuole [...] elementari per gli adulti [erano] dispensate da far constatare la loro idoneità». La necessità di una formazione specifica nella didattica degli adulti fu ignorata fino al 1867, anno in cui, con il regio decreto n. 3517 del 10 gennaio, furono istituite le Scuole di metodo per formare maestri per gli adulti. Queste però non determinarono una grande svolta. La loro durata «fu stabilita in non più di dieci giorni per i maestri già in servizio (circolare ministeriale 12 gennaio 1867, n. 198), mentre per quelli in formazione si parlava genericamente di “breve durata”» (Targhetta 2015: 32-33).

Volendo individuare gli obiettivi su cui si concentrò il sistema responsabile dell'istruzione degli adulti in questi anni è possibile individuarne tre: la riduzione dell'eterogenea distribuzione di scuole nella penisola; la definizione di un quadro normativo che permettesse un'organizzazione stabile; e il reperimento delle risorse economiche necessarie.

Il primo obiettivo fu quello in cui si ottennero i risultati più immediati. Soprattutto attraverso la creazione di scuole nelle zone che ne erano sprovviste tra il 1863 e il 1864, con l'istituzione di 1.018 nuove scuole serali e di 240 nuove scuole domenicali, fu registrato un incremento delle strutture a disposizione: rispettivamente del 36% e del 48% (Vigo 2017). L'incremento risulta ancora più evidente se si considera che al momento del varo della Legge Coppino (1877) le scuole serali erano 18.204. Fu «soprattutto grazie all'impegno, modesto ma non insignificante, del governo che aveva triplicato l'ammontare dei sussidi e dei comuni più attenti ai problemi della scuola» (Vigo 2017:

⁹ La formazione dei docenti delle scuole elementari avveniva attraverso le *scuole normali*. Queste nate a Milano nel 1788, ancora prima dell'Unità, si sono occupate della formazione degli insegnanti fino al 1923 quando furono abolite e sostituite dagli istituti magistrali istituiti con la riforma Gentile. Nel corso dei primi decenni post-unitari i loro programmi furono riformati sulla scia dell'orientamento pedagogico e linguistico dominante. Nonostante l'esistenza di queste scuole, a causa dell'esiguo numero di diplomati, molto spesso venivano selezionate per l'insegnamento persone non formate (Balboni 2009).

78-79) che si poté registrare questa crescita che, come si vede nella tabella 3.1, fluttuerà nel corso dei decenni in misura direttamente proporzionale ai finanziamenti dedicati all'educazione degli adulti dai vari governi.

Tabella 3.1. Scuole serali e festive nel Regno d'Italia: 1863-1902¹⁰

	Scuole serali	Scuole festive	Totale		Scuole serali	Scuole festive	Totale
1862/1863	2.803	495	3.298	1887/1888	5.622	3.965	9.587
1863/1864	3.821	735	4.456	1889/1890	5.265	3.754	9.019
1871/1872	9.809	4.743	14.552	1891/1892	4.241	2.890	7.131
1877/1878	10.577	5.792	16.369	1893/1894	3.316	2.163	5.479
1878/1879	11.633	6.571	18.204	1895/1896	2.808	1.879	4.687
1882/1883	6.787	3.831	10.618	1898/1899	2.750	1.326	4.245
1883/1884	7.185	4.160	11.345	1899/1900	2.573	1.326	3.899
1885/1886	7.144	5.609	12.753	1901/1902	3.010	1.246	4.256

Per la definizione di un sistema normato, organizzato e stabile invece si dovette aspettare un quindicennio dal momento dell'unificazione: l'imponente crescita precedentemente segnalata avvenne paradossalmente all'interno di un sistema privo di regole. Fu il Ministro Coppino a stabilire come oltre alla scuola elementare la prima alfabetizzazione di adulti e bambini avrebbe potuto fare affidamento su tre tipi di scuole: le prime erano destinate ai soli adulti analfabeti; le seconde erano le cosiddette *scuole complementari* che si rivolgevano «ai fanciulli e alle fanciulle che, terminato il corso inferiore di tre anni, non avevano la possibilità di proseguire l'istruzione nel corso superiore, [e che] avrebbero dovuto frequentare la scuola per un ulteriore anno allo scopo di consolidare le nozioni, spesso incerte, acquisite in precedenza» (Vigo 2017: 78); le terze erano le scuole autunnali. Quanto indicato però rimase spesso un progetto valido solo sulla carta e messo in atto in poche realtà territoriali. Non essendo stato imposto l'obbligo di istituire in ogni comune questi tre tipi di scuola¹¹, a causa delle ristrettezze economiche dei comuni, soprattutto nei più piccoli, i tre corsi non furono mai attivati¹².

¹⁰ Fonte: Giovanni Vigo (2017: 80).

¹¹ La Legge Coppino obbligava solo i comuni maggiori, non vincolando quindi quelli rurali, a istituire scuole elementari, serali e domenicali per alfabetizzare gli adulti (Balboni 2009).

¹² All'epoca la spesa per l'istruzione elementare era a carico dei comuni e, conseguentemente, dal momento che «la spesa dello Stato per l'istruzione non [era aumentata] significativamente tra l'Unità e il 1900, [...]

In un contesto caratterizzato da confusione e disorganizzazione, bambini e adulti furono costretti a frequentare le stesse lezioni: questo fatto contribuì ad allontanare gli adulti dalla scuola. Come emerge dalla tabella 3.1, indipendentemente dalla riforma del 1877 nel corso degli ultimi quindici anni dell'Ottocento, si registrò un lento e graduale declino delle scuole serali e festive del regno.

Nonostante i provvedimenti adottati sembrassero rivolgere attenzione e interesse al problema, il terzo obiettivo si caratterizzò per la discontinuità delle risorse investite e per l'assenza di una riflessione sulle criticità del sistema. La graduale diminuzione degli investimenti per l'alfabetizzazione degli adulti, a eccezione degli occasionali interventi come quelli attuati in seguito alla Legge Orlando del 1904¹³, documenta come questo obiettivo fosse quello che incontrò più difficoltà. La disattenzione che caratterizzò gli investimenti per l'istruzione degli adulti appare ancora più evidente se si osserva quanto accaduto nell'ambito dell'attuazione della *legge Daneo-Credaro del 1911 n. 487*. Infatti, mentre la scuola elementare divenne statale, i corsi popolari e festivi per gli adulti continuarono a essere gestiti dalla Chiesa e dai comuni (Balboni 2009).

Alle criticità fino a qui elencate se ne aggiungono, inoltre, altre di carattere più metodologico spesso legate alla formazione dei docenti. Nonostante la legge Coppino avesse stabilito che gli adulti e i bambini dovessero frequentare corsi diversi, il fatto che soprattutto nei comuni più piccoli non potessero essere organizzate classi separate diede vita a realtà in cui le lezioni erano frequentate contemporaneamente da bambini e adulti. La confusione frutto della compresenza di fanciulli, adolescenti, giovani e adulti che caratterizzava queste classi, come riportato nei verbali degli stessi ispettori ministeriali (Vigo 2017), è una delle principali cause che determinò la disaffezione degli adulti. Vi sono poi le criticità didattiche e metodologiche come quelle segnalate da un ispettore che

i costi dell'istruzione elementare e dei corsi per gli adulti [ricadde] sui comuni, per cui di fatto solo i comuni ricchi [attuaron] la Legge Coppino» (Balboni 2009: 29).

¹³ La legge «prevedeva lo stanziamento di 500 mila lire a favore degli insegnanti delle 3.000 scuole serali e festive per gli adulti analfabeti che avrebbero dovuto affiancare quelle già esistenti» (Vigo 2017:83) e stabiliva, nell'articolo 14, l'obbligo di frequenza per tutti i giovani analfabeti che «abbiano concorso alla leva e siano assegnati alla terza categoria o dichiarati rivedibili o riformati per un motivo che non importi assoluta inabilità fisica o intellettuale».

osservò come le scuole serali e festive perdessero numerosi studenti adulti «perché i maestri seguono con gli adulti lo stesso metodo che con i fanciulli» (Delfino 1872: 22)¹⁴.

Comunque, non può essere ignorato come negli anni immediatamente precedenti lo scoppio della Grande guerra si sviluppò una nuova attenzione per l'educazione e la formazione della popolazione adulta¹⁵ «sotto il duplice impulso della rinnovata lotta all'analfabetismo e della necessità di formare manodopera qualificata anche attraverso corsi al contempo professionali e di cultura generale» (Targhetta 2015: 38).

3.1.2. Il Primo Dopoguerra

Dopo la Prima guerra mondiale l'attenzione all'educazione degli adulti fu riaccesa da due fatti accaduti nel 1917: il primo è la promulgazione del *Literacy Act*, legge attraverso cui gli Stati Uniti vietarono l'accesso agli immigrati analfabeti (Pizolli 2018), il secondo è la disfatta di Caporetto (Targhetta 2015). Il fatto che una delle principali destinazioni dei flussi migratori italiani avesse stabilito delle restrizioni all'accesso fondate sul saper leggere e scrivere e le aspre critiche fatte al sistema scolastico italiano, percepito come una delle cause della storica disfatta, misero il tema dell'alfabetizzazione degli adulti nuovamente al centro dell'attenzione e soprattutto della propaganda politica.

È in questo contesto che furono pensati i provvedimenti attuati negli anni immediatamente precedenti l'ascesa del Fascismo, alcuni dei quali, come l'*Ente per l'istruzione degli adulti analfabeti*, si rivelarono limitati e privi di prospettiva. Quest'ente, infatti, istituito con il *regio decreto n. 1723 del 2 settembre 1919*, esistette solo sulla carta e non entrò mai in funzione. Seguirono interventi più validi: ne sono un esempio le circa 750 scuole serali per emigranti analfabeti istituite dal *Commissariato per l'emigrazione*

¹⁴ È giusto ricordare anche le esperienze positive maturate tra docenti appassionati e preparati che si impegnarono nella creazione di sussidi didattici e strumenti adatti all'utenza adulta nei contenuti e nell'impostazione. Un esempio è «il libro di lettura per le scuole serali e festive proposto dal maestro elementare trevigiano Vincenzo Bindoni intitolato *L'operajo*, incentrato sui problemi e gli impegni quotidiani di giovani lavoratori» (Targhetta 2015: 34-35).

¹⁵ Tra le conseguenze più negative ricordiamo la disaffezione nei confronti di queste scuole, la graduale diminuzione della partecipazione dei cittadini e il minor interesse dei comuni nell'apertura e organizzazione delle stesse (Vigo 2017).

nel 1920 e la creazione dell'*Opera contro l'analfabetismo*¹⁶, che nel 1921 sostituì l'*Ente per l'istruzione degli adulti analfabeti*.

3.1.3. Il periodo fascista

Il contrasto all'analfabetismo fu un tema che caratterizzò la propaganda del partito fascista: l'alfabetizzazione degli italiani era uno degli obiettivi contenuti già nel programma presentato da Mussolini nel dicembre 1921 (Klein 1986).

L'analfabetismo, considerato dal regime una vergogna nazionale, fu inizialmente contrastato con misure e interventi che, a causa dei limiti determinati dalle «condizioni economiche delle famiglie, le condizioni ambientali delle scuole, la scarsa retribuzione degli insegnanti, nonché la generale povertà dei fondi disponibili per la scuola» (Klein 1986: 30), non riuscirono a ottenere i risultati attesi. Il fascismo fallì nel suo progetto in quanto non si avvalse in modo produttivo delle acquisizioni frutto del dibattito teorico di quegli anni e ignorò i limiti del sistema dell'istruzione degli adulti. Inoltre, un altro aspetto non meno importante è il fatto che il regime non fu in grado di considerare come le differenze che caratterizzavano le stesse forze che lo costituivano¹⁷ impedissero lo sviluppo di un intervento efficace.

Nei primi anni il regime intervenne nel tentativo di aumentare il numero degli alfabetizzati e scolarizzati tra i giovani con azioni rivolte al rispetto dell'obbligo scolastico, in particolare attraverso sanzioni e ammende (Klein 1986). Tra gli interventi rivolti alla formazione degli adulti, si segnala come, secondo il modello accentratore che aveva caratterizzato la riforma Gentile, nel 1923 l'*Opera contro l'analfabetismo* fu disciolta e sostituita dal *Comitato contro l'analfabetismo*. Le attività statali e

¹⁶ L'*Opera contro l'analfabetismo* era costituita dalla *Società Umanitaria di Milano*, dalle *Scuole per i contadini dell'Agro romano e delle Paludi pontine*, dall'*Associazione per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia* e dal *Consorzio nazionale di emigrazione e lavoro*, vicino al Partito popolare. Ogni ente era responsabile della gestione dei corsi in determinate regioni: l'Associazione per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia era delegata alla gestione dei corsi in Basilicata, Calabria, Sardegna e Sicilia (Targhetta 2015).

¹⁷ Le divergenze che caratterizzavano le forze costituenti il partito quando dice «se i latifondisti non hanno ragioni per contenere la dialettologia e l'analfabetismo di braccianti e mezzadri, gli industriali del Nord richiedono operai che conoscano l'italiano a livelli pragmaticamente efficienti e possano accedere alla formazione o all'aggiornamento professionale» (Balboni 2009: 46).

mutualistiche che fino a quel momento si erano occupate dell'educazione degli adulti furono sottoposte «a più rigoroso controllo ministeriale, sia per quanto riguarda i componenti del comitato direttivo, sia per la sede, trasferita presso il Ministero della Pubblica istruzione» (Targhetta 2015: 39). La creazione del *Comitato contro l'analfabetismo* determinò la graduale perdita dell'autonomia delle associazioni che fino a quel momento si erano occupate dell'educazione popolare. Smantellando quanto fatto fino a quel momento, il fascismo distrusse le più antiche associazioni operaie e contadine e impose nuove aggregazioni che permettessero un controllo e un'organizzazione più autoritaria. Le scuole e corsi rivolti agli adulti furono prima assorbiti dall'*Opera nazionale balilla* per poi passare sotto la gestione della *Gioventù italiana del littorio* nel 1937 (Targhetta 2015).

La lotta all'analfabetismo si rivelò però un tema difficile per la propaganda fascista: nel momento in cui furono evidenti i limiti delle misure messe in campo «il problema dell'analfabetismo fu risolto eliminando dal censimento del 1936 ogni riferimento al grado di istruzione raggiunto» (Pizzoli 2018: 147). Si deve comunque riconoscere come nell'istruzione professionale, soprattutto quella industriale, si raggiunsero risultati migliori. La formazione industriale fu riorganizzata «con la creazione di scuole, l'avviamento di corsi e sovvenzioni delle iniziative private ritenute meritevoli». Riscossero successo i «corsi serali di istruzione professionale per contadini di età compresa tra i 14 e i 25 anni, organizzati dagli ispettori agrari provinciali: in una dozzina d'anni, dal 1926-27 al 1938-39, il numero dei frequentanti lievitò da circa 72.000 a oltre 290.000» (Targhetta 2015: 40).

3.1.4. Il Secondo Dopoguerra

La drammatica situazione scolastica e culturale ereditata dal ventennio fascista fu una delle sfide più importanti che la Repubblica dovette affrontare. Si sviluppò una nuova attenzione al tema dell'istruzione degli adulti grazie all'impegno dei privati cittadini¹⁸ e a iniziative ministeriali sviluppatesi intorno ai valori sanciti dalla carta costituzionale.

Già negli anni di transizione che hanno poi portato alla nascita della Repubblica furono messi in campo alcuni provvedimenti per la lotta all'analfabetismo (Balboni 2009). Quanto fatto dalla *sottocommissione Alleata per l'Istruzione*¹⁹ è tra gli interventi più importanti; infatti, è soprattutto per iniziativa del Colonnello Washburne, capo della commissione e pedagogista allievo di John Dewey, che si ebbe la creazione della *Scuola popolare contro l'analfabetismo* (d'ora in avanti Scuola popolare).

Istituita con il *decreto legislativo del capo provvisorio dello stato n. 1559 del 17 dicembre 1947* dopo un esperimento realizzato nelle scuole di Roma nell'anno scolastico 1946/1947, la scuola popolare fu fondamentale per la lotta all'analfabetismo, soprattutto al sud, e fu in grado di assolvere ai bisogni di prima alfabetizzazione di circa cinque milioni di persone. Le scuole popolari furono istituite presso le scuole elementari, le fabbriche, le aziende agricole, le istituzioni per emigranti, le caserme, gli ospedali e le carceri ed erano finanziate dal Ministero della pubblica istruzione e, nella maggior parte dei casi, gestite da enti privati. Offrivano corsi gratuiti, diurni e serali, per tutti coloro che

¹⁸ Tra le iniziative di quegli anni è doveroso ricordare i *Centri di orientamento sociale* (d'ora in avanti COS) nati a Perugia per iniziativa di Aldo Capitini. Questi furono un'esperienza strettamente connessa ai valori e alle idee che hanno posto le basi per lo sviluppo dell'esperienza delle 150 ore e hanno segnato un forte cambiamento nella definizione dell'educazione degli adulti. Erano un luogo in cui «si poteva liberamente parlare, chiedere, proporre, criticare [...], sviluppare il controllo dal basso, favorire il lavoro educativo e partecipativo per la non violenza» (Lauria 2011: 38).

¹⁹ La *sottocommissione Alleata per l'Istruzione* fu istituita nel 1943 dopo lo sbarco in Sicilia e promosse diverse iniziative. Tra le più importanti si ricordano l'invio di una delegazione di professori italiani per un periodo di studio in Svizzera presso lo psicologo Jean Piaget e l'impulso dato alla creazione di una commissione di epurazione e di defascistizzazione dei libri di testo. Quest'ultima «procedette anche alla compilazione di un elenco di libri di testo scolastici, di cui 197 furono condannati e oltre 700 furono purgati delle pagine in cui erano contenuti giudizi rispondenti all'ideologia fascista, ma mantenuti validi per il resto» (Dell'Era 2003: 176).

avevano superato i 12 anni e avevano bisogno di conseguire la licenza elementare²⁰ o che, avendola già conseguita, necessitavano di approfondire l'istruzione primaria per meglio orientarsi alle attività artigiane o al proseguimento degli studi. Tuttora attive e con un ruolo importante in diverse comunità della penisola²¹, le scuole popolari, con limiti e criticità, hanno avuto un ruolo centrale nell'aggiornamento culturale del nostro paese; infatti, i soli i corsi serali istituiti presso le scuole pubbliche²² si sarebbero rivelati insufficienti.

La creazione della scuola popolare si inserì nell'ambito dei provvedimenti previsti dal quadro generale per la ricostruzione postbellica²³ e nel più specifico piano di riforma della scuola organizzato dal ministro Guido Gonnella²⁴. Per quanto questa riforma fosse

²⁰ Attraverso due differenti percorsi la scuola popolare impartiva l'istruzione del corso elementare inferiore e l'istruzione del corso elementare superiore.

²¹ Nel corso dei decenni le scuole popolari si sono evolute grazie al contributo delle associazioni non lucrative e di volontariato. Anna De Meo e Massimiliano Fiorucci (2011) hanno evidenziato come in alcune realtà le scuole popolari sono state in grado di adattarsi ai cambiamenti del nostro paese. Oltre ai corsi di italiano L2 per gli immigrati, queste sono state in grado di realizzare «una serie di interventi di inclusione sociale che comprendono l'assistenza sanitaria e legale e la realizzazione di laboratori interculturali finalizzati a sostenere e valorizzare l'integrazione sociale dei migranti a partire dal loro bagaglio culturale» (Maddaluna 2011: 5).

²² A differenza delle scuole popolari questi corsi incontrarono «forti difficoltà legate alla rigidità e alla dilatazione dell'orario» (Lauria 2011: 54).

²³ «La filosofia che ispirò l'attivazione della Scuola popolare fu principalmente di ordine pratico: si voleva infatti concorrere alla ricostruzione postbellica attraverso l'assunzione di migliaia di maestri disoccupati. Le considerazioni di carattere pedagogico e sociale erano in effetti subordinate, l'applicazione fu stentata e vi furono accuse di assunzioni clientelari» (Targhetta 2015: 41). La scarsa considerazione rivolta alle priorità di carattere metodologico e pedagogico è confermata anche dal fatto che ai docenti in servizio nelle scuole popolari non era richiesta una formazione specifica rispetto alle caratteristiche della platea di adulti che avrebbe frequentato questi corsi.

²⁴ Guido Gonnella fu il primo ministro della pubblica istruzione italiana e diresse il Ministero dal 13 luglio 1946 al 19 luglio 1951. Il suo ministero è ricordato per «un'intensa opera di propaganda attraverso discorsi alla radio, partecipazione a convegni, opuscoli e diffusione di programmi [...] [e per una politica scolastica che] si concentrò sulla preparazione della riforma della scuola, tramite l'istituzione di una commissione centrale, creata il 12 aprile 1947, di cui fecero parte tutti i precedenti ministri della Pubblica istruzione, che iniziò a raccogliere il materiale documentario, e una serie di questionari distribuiti in tutto il sistema scolastico italiano» (Dell'Era 2003: 170-171). I cambiamenti apportati furono però molto limitati e moderati. La rinuncia alla riforma della scuola e delle sue strutture e la mancata revisione dei programmi

stata criticata per il suo carattere moderato, non si può ignorare l'interesse per l'educazione degli adulti che caratterizzò alcuni provvedimenti; infatti, la *grande Costituente per la scuola* gli dedicò addirittura una sottocommissione apposita.

In parallelo alle trasformazioni che tra gli anni Cinquanta e Sessanta cambiarono gradualmente la scuola italiana, anche l'organizzazione e il funzionamento delle scuole popolari fu oggetto di alcuni interventi. Il più importante e degno di nota è quello del 1° giugno 1958 che istituì «i corsi di lettura e informazione, di richiamo scolastico, di educazione per adulti, di orientamento musicale e, poi, corsi statali sperimentali di scuola media per lavoratori» (Targhetta 2015: 41). A questi si aggiungono i *Corsi di richiamo culturale di istruzione secondaria*, chiamati anche con l'acronimo *Cracis*, che, istituiti all'inizio degli anni Sessanta, furono fortemente influenzati nel loro impianto da quanto stabilito dalla riforma che portò alla creazione della scuola media unificata. La direzione ministeriale istituì questi percorsi per permettere a coloro avevano superato l'età dell'obbligo scolastico e che avevano già conseguito la licenza elementare di conseguire la licenza media²⁵.

Nonostante l'impegno dichiarato e in parte realmente profuso, a causa di alcune criticità croniche e di sistema non fu facile raggiungere gli obiettivi prestabiliti. La Scuola popolare e i *Cracis* furono penalizzati dai limiti pedagogici e metodologici che ne caratterizzavano la didattica. Rispetto ai *Cracis*, Fabio Targhetta dice che:

Questi corsi non tenevano tuttavia conto della condizione di chi era chiamato a frequentarli, in grande maggioranza lavoratori, né dei loro interessi, né soprattutto, dei metodi e dei tempi di acquisizione delle conoscenze propri dell'adulto. Furono invece realizzati secondo gli schemi della scuola media dei ragazzi, a partire dai programmi e dalla durata triennale dei corsi.

Targhetta 2015: 41

spinsero i più critici a parlare di una “restaurazione” troppo in continuità con il sistema scolastico precedente che ostacolò il rinnovamento annunciato dalla stessa riforma (Ricuperati 1973, Fornaca 1972).

²⁵ Nonostante al termine di questi corsi fosse rilasciato un attestato finale, questo fu a lungo privo di valore legale. Solo «a partire dagli anni '70 questo attestato sarà reso equipollente alla licenza media, solo per i concorsi pubblici ma non per la prosecuzione degli studi» (Luciano & Governatori 2006: 45).

Malgrado questi limiti siano messi in luce e aspramente criticati dalla rivoluzione culturale e pedagogica che portò alla nascita dei corsi sperimentali delle 150 ore, deve essere evidenziato come proprio nelle scuole popolari furono sviluppate alcune delle più importanti innovazioni di cui si parla nel prossimo paragrafo. Infatti, è proprio all'interno di alcune scuole popolari che fu possibile assistere «a una sperimentazione molto varia sul piano dei programmi, in alcuni casi a un recupero di conoscenze elementari e in altri allo sviluppo di una pedagogia mobilitante e dell'utilizzo su larga scala del lavoro di gruppo» (Manghi 2011: 9).

3.2. Le 150 ore per il diritto allo studio

Le 150 ore per il diritto allo studio ai lavoratori garantiscono un monte ore triennale retribuito per seguire percorsi di formazione e istruzione e rappresentano un momento chiave per la definizione di una nuova idea di educazione degli adulti. Rivendicando momenti formativi non strettamente connessi con l'attività lavorativa, quest'esperienza può essere considerata un precursore dell'attuale idea di educazione permanente grazie alle innovazioni apportate in ambito organizzativo, gestionale, metodologico e contenutistico.

3.2.1. Il contesto internazionale

L'esperienza delle 150 ore è maturata nel più ampio sfondo internazionale di iniziative per la costruzione di un sistema per l'educazione e l'istruzione dei lavoratori.

La *Conferenza internazionale* del 1965 dell'*Organizzazione internazionale del lavoro* (d'ora in avanti *OIL*) fu un momento chiave per le battaglie che impegnavano le forze sociali di diversi paesi nella creazione di soluzioni che permettessero ai lavoratori di completare e migliorare la propria educazione e formazione. Attraverso l'approvazione della risoluzione che chiedeva il riconoscimento dei congedi retribuiti per motivi di studio, l'OIL nel 1965 diede uno slancio vitale ai cambiamenti che tra gli anni Sessanta e Settanta videro maturare in Europa²⁶ e negli Stati Uniti esperienze di educazione e

²⁶ Le discussioni intorno al tema di un nuovo diritto allo studio per gli operai si sono sviluppate nel nostro paese dalla seconda metà degli anni Sessanta e sono state fortemente influenzate da quanto fatto negli altri paesi. «L'esperienza francese del bonus orario per la formazione professionale o preprofessionale che

formazione per i lavoratori. Quanto accaduto in seno all'OIL non fu un fatto isolato: «anche in sede OCSE e UNESCO si susseguirono varie prese di posizione a favore della promozione di un sistema di educazione ricorrente» (Lauria 2011: 53).

A queste iniziative si aggiungono le acquisizioni maturate nell'ambito del ripensamento e rinnovamento della scuola e dell'educazione. Oltre ai movimenti di massa che alla fine degli anni Sessanta videro lavoratori, studenti e intellettuali contestare i poteri, le ideologie i valori tradizionali e le istituzioni, figure come quella di Paolo Freire hanno avuto un peso nella definizione di una nuova e più inclusiva idea di educazione e di scuola. Nello stesso anno in cui in Italia usciva *Lettera a una professoressa* di Don Milani (1967), Paulo Freire (1967) pubblicava il suo primo libro *L'educazione come pratica di libertà*, libro che ha permesso al metodo e ai contenuti innovativi sviluppati da Freire di diffondersi in tutto il mondo. Frutto della sua esperienza diretta nel nord-est del Brasile, a Freire si deve il concetto di «un'educazione lontana da una concezione nozionistica della conoscenza [...] in grado di attivare un processo di liberazione da tutte le forme di oppressione di cui è satura la società» (Lauria 2011:47). Questa idea di educazione, che si concretizza in quella che Freire definì *coscientizzazione*, sarebbe divenuta uno degli elementi più rivoluzionari e innovativi delle 150 ore.

3.2.2. Il contesto italiano

Partendo da quanto evidenziato nei precedenti paragrafi, è facile capire come il più ampio ripensamento del sistema di educazione degli adulti sia stato determinato da diversi fattori. Parallelamente a quanto stava accadendo nel resto del mondo la società italiana degli anni Sessanta si caratterizzò per un vivace rinnovamento. Alla «rivoluzione glottodidattica dei anni Sessanta e Settanta» (Balboni 2009:79) si aggiunsero diversi elementi che permisero lo sviluppo di un nuovo modello di educazione degli adulti. La presa di coscienza dei limiti delle azioni messe in campo fino a quel momento a favore della popolazione adulta²⁷, l'impegno profuso dai sindacati e dall'associazionismo

prevedeva permessi retribuiti per lo studio» (Manghi 2011: 9) rappresenta una delle idee originarie che animò il dibattito che portò alla definizione delle 150 ore.

²⁷ I limiti dei percorsi che, prima dell'adozione delle 150 ore, erano a disposizione degli adulti che volevano seguire attività di istruzione e formazione erano sempre più evidenti. «La stessa Scuola popolare contro l'analfabetismo nasceva dalla vecchia idea del recupero e non secondo una nuova concezione di educazione

operaio, i rinnovati bisogni della società e la domanda di una nuova offerta formativa sono solo alcuni di questi. Diversamente da quanto fatto fino a quel momento, si riuscì ad andare oltre l'idea del "recupero" proponendo un'offerta rispondente a bisogni inquadrati nel contesto sociale, culturale e lavorativo.

I dati presentati nella tabella 3.2 evidenziano come nel corso degli anni Sessanta la società italiana fosse profondamente cambiata. In seguito ai risultati ottenuti grazie alla creazione della scuola media unificata era sempre più chiaro come i bisogni della popolazione adulta andassero oltre la semplice prima alfabetizzazione e come fossero necessarie azioni che intervenissero sul divario intergenerazionale che si stava progressivamente consolidando.

Tabella 3.2. Percentuale sulla popolazione residente dai 15 anni in poi senza licenza media: 1971²⁸

	ETÀ				
	15-19	20-29	30-44	45 e oltre	TOTALE
NORD	33,3%	52,9%	73,6%	85%	71,8%
CENTRO	31,6%	49,2%	72,8%	83,8%	70,2%
SUD E ISOLE	49,2%	61,4%	80,5%	89,2%	76,6%
ITALIA	40,6%	55,3%	75,6%	86%	73,1%

Coscienti delle criticità delle iniziative fino a quel momento messe in campo, alla fine degli anni Sessanta i sindacati e l'associazionismo operaio iniziarono a riflettere su un nuovo diritto allo studio per gli operai. È in questo contesto che nel 1973 si raggiunse la conquista del diritto contrattuale che permise la nascita e lo sviluppo dei *corsi sperimentali per lavoratori*; infatti, la loro frequenza era possibile grazie all'istituto delle 150 ore.

degli adulti, inquadrata nel contesto sociale, lavorativo, politico dei partecipanti [...] [e come i CRACIS consentirono] il raggiungimento del "pezzo di carta", ma senza apportare un reale e profondo sviluppo del livello culturale e sociale dei lavoratori e del Paese» (Targhetta 2015: 41-42)

²⁸ Fonte: Elaborazione dei dati ISTAT raccolti in occasione del censimento del 1971 fatta da Nadio Delai (1975).

3.2.3. Nascita e organizzazione

I permessi che sospendevano le prestazioni lavorative per favorire la frequenza di momenti di studio e formazione introdotti dal *Contratto collettivo nazionale di lavoro* (d'ora in avanti CCNL) dei metalmeccanici del 1973 furono una conquista. Si inseriscono nel più ampio quadro di provvedimenti che permise lo sviluppo di una nuova idea di educazione e formazione degli adulti²⁹. I permessi di 150 ore³⁰, di norma triennali ma utilizzabili anche in un solo anno nel caso in cui il corso seguito avesse una durata doppia rispetto alle ore di permesso³¹, furono un provvedimento che, oltre a garantire un nuovo diritto allo studio slegato dall'attività lavorativa³², diede vita a una sperimentazione didattica e metodologica.

Furono garantiti innovativi percorsi dedicati per l'utenza adulta grazie alla negoziazione della federazione CGIL CISL UIL. Per quanto mai normata dal Ministero

²⁹ Tra i riconoscimenti che hanno permesso di arrivare al CCNL del 1973 si ricorda l'importante conquista dei turni agevolati per la frequenza dei corsi e la preparazione degli esami ottenuta prima nel CCNL dell'industria metalmeccanica minore (dicembre 1969) e poi nel CCNL dell'industria metalmeccanica privata (gennaio 1970). «Prima del 1970 era previsto solo l'esonero dal lavoro straordinario e dal lavoro festivo per i lavoratori frequentanti corsi serali o festivi, con la possibilità di ottenere permessi per sostenere gli esami finali» (Lauria 2011: 62). Questo primo risultato fu una premessa di quanto si sarebbe ottenuto con la legge n. 300 del 20 maggio 1970: il cosiddetto *Statuto dei diritti dei lavoratori*. L'articolo 10 sanciva il «diritto a turni di lavoro che agevolino la frequenza ai corsi e la preparazione agli esami e [stabiliva che i lavoratori non fossero] obbligati a prestazioni di lavoro straordinario o durante i riposi settimanali» e prevedeva il diritto a fruire di permessi giornalieri retribuiti.

³⁰ Nonostante l'attenzione e il ricordo delle conquiste ottenute con il CCNL del 1973 si concentri prevalentemente sulle 150 ore è necessario ricordare che erano previste delle facilitazioni anche per coloro che, come gli iscritti all'università, non aderirono all'offerta dei corsi sperimentali. Si ricordano i «permessi retribuiti per tutti i giorni di esame (più 2 giorni retribuiti precedenti gli esami universitari) e in aggiunta permessi retribuiti per 120 ore annue (utilizzabile per gruppi di 30 ore trimestrali)» (Lauria 2011: 62).

³¹ Il CCNL del 1976 aumentò da 150 a 250 le ore di permesso concesse nel caso in cui queste non permettessero la frequenza di più dei due terzi del complessivo monte ore del corso (Lauria 2011).

³² Le 150 ore hanno offerto un'occasione di emancipazione culturale che ritrova l'esempio nello slogan: *Vogliamo imparare a suonare il clavicembalo*. Nato dalla risposta ironica data da un imprenditore durante i tavoli di discussione aperti dai sindacati per le trattative contrattuali, questo slogan incarna gli orizzonti formativi e culturali di queste attività. Si garantiva un'offerta formativa slegata dagli interessi più strettamente connessi al lavoro svolto e per cui un lavoratore avrebbe potuto usufruire anche dei suoi permessi per seguire un corso di musica.

della pubblica istruzione, l'offerta formativa dei *corsi sperimentali per i lavoratori* può essere distinta in quattro percorsi: «scuola media, alfabetizzazione (propedeutici ai precedenti), seminari e corsi monografici, biennio unitario per la scuola superiore» (Lauria 2011: 74). Nel tentativo di creare un nuovo legame tra mondo della scuola e del lavoro, e soprattutto tra società e impresa, i percorsi sperimentali per il conseguimento della licenza media³³ sono quelli in cui si realizzò il cambiamento più evidente. Essi si distinsero per la nuova organizzazione e gestione dei corsi, l'ammodernamento delle tecniche didattiche e l'innovativa scelta e discussione dei contenuti trattati. La durata annuale e l'organizzazione del monte ore³⁴ evidenziarono come per la prima volta non si seguissero gli schemi e i programmi della scuola media del mattino costruiti secondo un impianto triennale. Le 150 ore furono straordinari laboratori di ricerca-azione, in cui le innovazioni apportate dal frequente ricorso all'approccio cooperativo e dalla proposta di una didattica interdisciplinare misero in crisi non solo l'impianto che fino a quel momento aveva caratterizzato l'educazione degli adulti, ma più in generale l'impianto monodisciplinare tipico di tutta la scuola (Balboni 2009).

Le innovazioni che dal punto di vista dei contenuti e della metodologia caratterizzarono questi corsi rendevano concreta la scuola alternativa, accogliente, popolare, antiautoritaria e non nozionistica³⁵ e crearono la fama che determinò la fortuna delle 150 ore.

I corsi 150 ore avverarono in modo del tutto originale uno dei contenuti più trascinanti del '68 studentesco e del '69 operaio: creare una scuola non autoritaria, non gerarchica, aperta a tutti, dove lo studio, oltre a formare e fornire strumenti culturali e professionali, [diventò] un'occasione di crescita soggettiva.

Lussana 2012: 128

³³ La circolare del Ministero della pubblica istruzione n. 71 del 4 gennaio 1974 diede una prima regolamentazione a questi corsi.

³⁴ Con un monte ore complessivo che oscillava tra le 350 e le 450, i corsi sperimentali prevedevano 16 ore settimanali, divise equamente tra i seguenti quattro ambiti disciplinari: *matematica e osservazioni scientifiche; geografia, storia ed educazione civica; italiano; lingua straniera.*

³⁵ Nei corsi sperimentali delle 150 ore «si utilizzava il lavoro di gruppo, senza annullare l'insegnamento teorico, ma lavorando in una modalità che era intrisa inevitabilmente della vicenda umana delle persone, dei lavoratori che erano in classe» (Manghi 2011: 11).

3.2.4. Il ruolo del corpo docente e dei sindacati

I risultati ottenuti nei corsi sperimentali delle 150 ore tra gli anni Settanta e i primi anni Ottanta sono frutto del grande lavoro svolto dai docenti che si impegnarono per la definizione di contenuti e metodologie innovative. I docenti delle 150 ore erano prevalentemente giovani neolaureati o docenti neo-inseriti, formati nell'ambito del nuovo interesse che vide l'università occuparsi attivamente di quanto accadeva a scuola. Influenzati dall'aspra critica della scuola fatta dai movimenti di protesta del Sessantotto, questi docenti hanno avuto un ruolo centrale nel successo di quest'esperienza. Molti di coloro che scelsero di insegnare nei corsi delle 150 lo fecero nella ferma convinzione che per insegnare in questi corsi fosse necessaria una docenza specifica, esperta e volontaria. Erano consapevoli del maggior impegno che le forme di didattica sperimentale avrebbe richiesto e allo stesso tempo coscienti di come queste esperienze sarebbero state di più difficile realizzazione nelle scuole del mattino. I docenti più giovani e motivati sceglievano volontariamente di insegnare in queste realtà in quanto considerate dei laboratori di ricerca-azione che avrebbero consentito di realizzare quanto fino a quel momento letto solo sui libri.

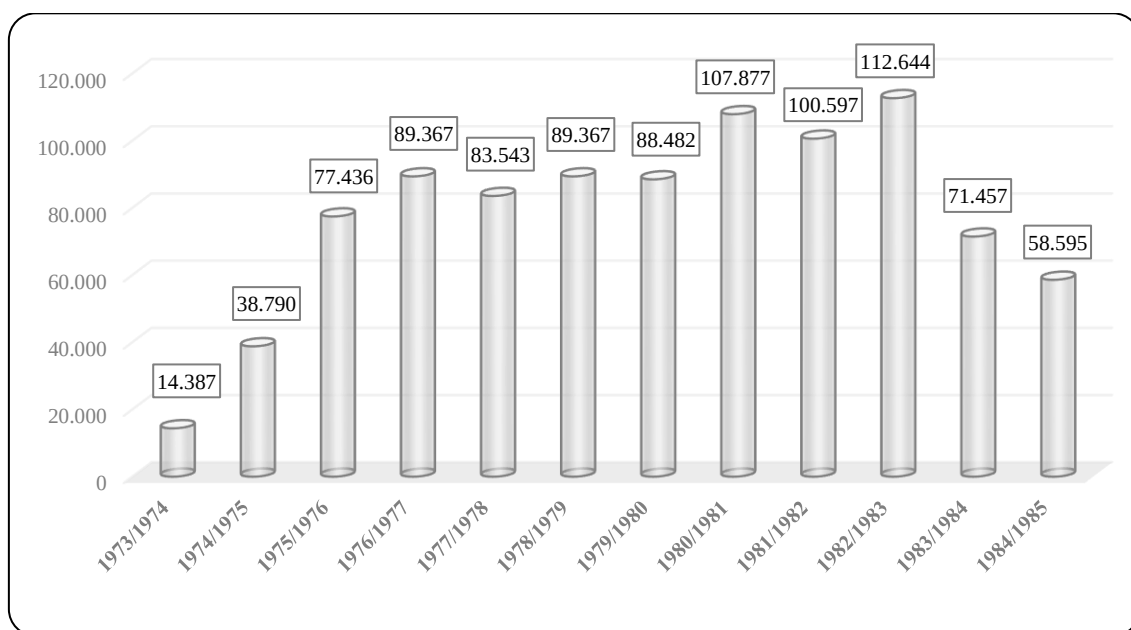
Il frequente confronto con le forze sindacali è uno dei principali punti di forza che permise al corpo docente di avere un peso determinante in quest'esperienza. Infatti, il dialogo tra le imprese e gli stessi corsi e l'impegno dei sindacati definirono gli orizzonti di queste esperienze. Facilitando la definizione delle reali motivazioni che avvicinavano gli studenti a questi percorsi e portando ai tavoli ministeriali anche rivendicazioni riguardanti il ruolo dei docenti in questi corsi³⁶, i sindacati furono centrali nella promozione di queste iniziative.

³⁶ Sono diverse le rivendicazioni che i sindacati cercarono di portare avanti. Tra le vittorie ricordiamo come nelle negoziazioni che impegnarono la federazione CGIL CISL UIL e il Ministero della pubblica istruzione tra il 1973 e il 1974 fu stabilito che i docenti impegnati nei corsi sperimentali per adulti avrebbero dovuto frequentare specifici corsi di formazione e aggiornamento. Si configura invece come una sconfitta la scelta del Ministero di non assumere a tempo indeterminato i docenti impegnati in questi corsi. Il servizio in questi corsi fu conferito a tempo determinato secondo l'ordine di graduatoria degli insegnanti inclusi nelle graduatorie provinciali. L'instabilità e la precarietà di questa situazione potrebbero aver spinto molti docenti motivati e competenti ad abbandonare questi corsi a vantaggio della scuola del mattino.

3.2.5. Il declino

Se grazie alla contrattazione sindacale l'esperienza degli anni Settanta e dei primi anni Ottanta si caratterizzò per l'innovazione, la sperimentazione e lo sviluppo di una cultura non semplicemente legata alla attività lavorativa, il diminuire dell'impegno sindacale diede inizio al graduale declino delle 150 ore. Il disinteresse dei sindacati penalizzò fortemente le 150 ore. Ciò è da inserirsi all'interno del più ampio cambiamento della «stagione politico-culturale della metà degli anni Ottanta e [del mutamento della] struttura e [dei] modelli organizzativi delle grandi e medie imprese» (Lauria 2011: 83). In questo periodo le 150 ore persero la carica innovativa che le aveva distinte sul piano gestionale, programmatico, metodologico e dei contenuti. La possibilità di usufruirne non è comunque mai stata abolita.

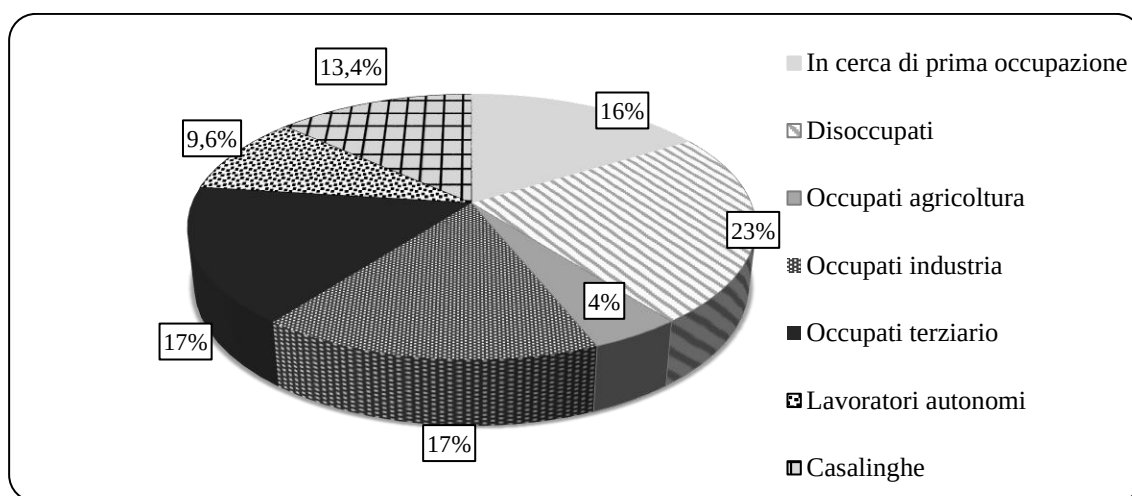
Figura 3.2. Iscritti ai corsi sperimentali di scuola media per i lavoratori³⁷



Oltre all'aspetto quantitativo osservabile nello specchio 3.2, a partire dalla metà degli anni Ottanta la platea dei corsi delle 150 ore si evolse soprattutto qualitativamente. Infatti, forse anche per diretta conseguenza del disimpegno dei sindacati, la percentuale dei lavoratori dipendenti che vi parteciparono calò drasticamente.

³⁷ Fonte: rielaborazione dei dati ISTAT presentata da Francesco Lauria (2011: 85)

Figura 3.3. Composizione dell'utenza dei corsi delle 150 ore nell'anno scolastico 1984/1985³⁸



Le 150 ore erano diventate «un istituto del recupero del *drop out* della scuola del mattino e servizio formativo per casalinghe e disoccupati» (Lauria 2011: 85): i corsi inizialmente nati per un'utenza prevalentemente operaia cambiarono drasticamente la loro platea di riferimento fino a divenire uno dei primi sostegni a cui gli stranieri arrivati nel nostro paese si sarebbero potuti rivolgere per usufruire di corsi di italiano L2 (fig. 3.3).

Chi scrive non ritiene che l'allargamento della platea possa essere considerato una delle cause che determinarono l'affievolirsi delle 150 ore. La centralità che questo strumento ha avuto per lo sviluppo e la crescita del movimento femminista italiano³⁹

³⁸ Fonte: elaborazione CENSIS sui dati del Ministero della pubblica istruzione presentata da Francesco Lauria (2011: 86).

³⁹ I corsi delle 150 ore hanno contribuito al graduale sviluppo del movimento femminista in Italia. Cominciati tra il 1974 e il 1975, i primi corsi per le donne furono «organizzati dal sindacato con l'ausilio di Provveditorati, enti addetti alla formazione, docenti universitari» (Lussana 2012: 128), e oltre che per le finalità pratiche e gli obiettivi mirati al completamento degli studi dell'obbligo, hanno lasciato un segno per i corsi monografici sulla condizione femminile che in diverse città italiane furono diretti da sindacaliste e docenti universitarie. Si distinguevano per l'assoluta novità dei contenuti e della stessa didattica orizzontale e aperta al confronto. I corsi si aprirono «a tutte le donne su tematiche per quell'epoca fortemente innovative, come la contraddizione uomo-donna nel mondo del lavoro, la salute, la sessualità, la maternità, l'aborto» (Lussana 2012: 127). È in questo modo che il movimento femminista riuscì a coinvolgere un pubblico ampio di persone (operaie, impiegate, studentesse, disoccupate e casalinghe) non più limitato alle poche donne acculturate che fino a quel momento avevano frequentato i piccoli gruppi di autocoscienza nati in tutta la penisola.

(Lussana 2012) è il palese esempio di come le buone pratiche sviluppate potessero essere esportate anche al di fuori del contesto produttivo e industriale in cui erano nate. La didattica antiautoritaria e contro il nozionismo costruita partendo dai bisogni degli operai sarebbe stata un valido strumento anche per facilitare l'inclusione scolastica delle nuove platee che stavano frequentando questi corsi. Sfortunatamente, nel momento in cui i sindacati cominciarono a ritenere meno prioritario il loro impegno su questo fronte, nessuna istituzione, politica o sociale, si sostituì nel ruolo di dialogo tra i corsi sperimentali e la società. Mancata la mediazione con il Ministero, il collegamento diretto con i docenti che si occupavano dello sviluppo dei corsi e la promozione e la valorizzazione degli stessi, i corsi delle 150 ore persero gradualmente l'attrattiva che li aveva contraddistinti. Questi tornarono a rappresentare un'offerta formativa simile nell'impianto e nei metodi alla scuola del mattino.

Il modello delle 150 ore hanno avuto problemi a trasferire i risultati e le acquisizioni metodologiche frutto degli anni di più viva partecipazione e coinvolgimento proprio nel sistema educativo e formativo che ha continuato a occuparsi degli adulti. Infatti, come ha osservato Tullio De Mauro, quanto di positivo maturato all'interno delle 150 ore non è stato realmente usato per facilitare «il passaggio ad un sistema nazionale di istruzione degli adulti per integrare il coacervo di strutture, centri, iniziative che dovrebbero favorire il rientro periodico in età adulta in percorsi formativi» (De Mauro 2011: 251).

3.3. Gli anni Novanta e i Centri Territoriali Permanenti

La fine degli anni Ottanta e i primi anni Novanta si caratterizzano per la diffusione di una “nuova” idea di educazione degli adulti. In Europa si affermò un approccio fortemente correlato «ai bisogni di riqualificazione della forza lavoro e, più in generale, all'acquisizione di quelle abilità che permettono agli individui di limitare i rischi di espulsione dal mercato del lavoro» (De Luca Picione 2014: 12).

In considerazione di quanto visto nel paragrafo 3.2, è difficile considerare quest'interpretazione come innovativa; infatti, rispetto all'esperienza delle 150 ore, questo modello era obsoleto e in parte reazionario come testimoniato dal fatto che a partire dalla fine degli anni Ottanta in Italia si diffuse nuovamente un'idea di educazione degli adulti fondata sul binomio formazione-lavoro. Le nuove migrazioni di massa, gli

alti tassi di bassa scolarità e di abbandono scolastico, la dealfabetizzazione e i dislivelli di competenza della popolazione adulta che emergevano dalle indagini internazionali e nazionali evidenziavano il bisogno di iniziative rivolte agli adulti di qualità. È in questo sfondo che negli anni Novanta, anni segnati dalla profonda riforma del sistema scolastico proposta e solo in parte realizzata da Luigi Berlinguer⁴⁰, il sistema dell'educazione degli adulti fu normato e iniziò a strutturarsi nella prospettiva dell'apprendimento permanente.

Infatti, come si vedrà più approfonditamente nel paragrafo 3.3.2, attraverso la creazione dei *Centri Territoriali Permanenti* (d'ora in avanti *CTP*) la scuola pubblica italiana riconobbe per la prima volta all'educazione adulta una propria autonomia e dignità. Con i CTP si cercò di affrancare l'educazione degli adulti dai settori in cui era stata svolta fino a quel momento, ossia la scuola elementare e la scuola media. La creazione di un'istituzione scolastica esclusivamente preposta agli adulti ufficializzò come tra i diversi temi che animarono la riforma vi fosse anche l'apprendimento permanente.

3.3.1. Un fenomeno europeo

A seguito della crisi occupazionale degli anni Ottanta, l'Europa fu impegnata nella definizione di strategie in grado di favorire l'occupazione e aumentare la competitività dell'Unione. Nell'ambito di questi interventi e, soprattutto, del lungo e complesso processo di "europeizzazione" che vede nel trattato di Maastricht il documento più rappresentativo, l'apprendimento permanente e l'educazione degli adulti sono divenuti un tassello centrale delle politiche sociali europee. Dall'inizio degli anni Novanta, nel rispetto della responsabilità e dell'autonomia degli Stati membri, l'Unione Europea si è impegnata a fornire orientamenti e indicazioni che hanno guidato la riforma e, in alcuni casi, la nascita di specifici sistemi educativi e formativi.

Attraverso la pubblicazione di documenti e l'organizzazione di eventi di carattere culturale e politico, si è assistito a una sequenza di sollecitazioni che hanno collocato

⁴⁰ Tra i diversi provvedimenti: ricordiamo il «riconoscimento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, l'elevamento del numero di anni di scuola necessari per assolvere l'obbligo di istruzione, la fissazione dell'obbligo formativo a 18 anni, il riconoscimento della componente formativa dei percorsi di apprendistato, la formazione integrata superiore [...] e la riforma complessiva della pubblica amministrazione» (Colosio 2015: 8).

l'educazione permanente al centro dell'agenda politica europea. È comunque importante ricordare come nell'ambito della cosiddetta *Strategia di Lisbona* a partire dai primi anni Duemila anche in Europa l'educazione degli adulti si sia gradualmente affrancata dal binomio *formazione-lavoro*. Mantenendo sempre un ruolo centrale tra le strategie per il contrasto alla disoccupazione, sulla scia di quanto fatto nell'ambito delle 150 ore italiane, l'educazione degli adulti ha acquisito gradualmente una sua autonomia anche nell'ambito della definizione delle politiche comunitarie. Se già nei programmi *Istruzione e Formazione 2010*⁴¹ e *Istruzione e Formazione 2020*⁴², si poteva intravedere una nuova e più aperta interpretazione dell'educazione degli adulti, l'analisi delle aree di intervento individuate da EPALE⁴³ evidenziano come si sia ormai diffusa l'idea di un apprendimento permanente in grado di offrire *competenze per la vita*.

Sullo sfondo di questa nuova interpretazione dell'apprendimento permanente le motivazioni che attualmente spingono gli adulti a partecipare alla formazione costituiscano un quadro variegato per la diversità di obiettivi, di interessi, del tempo investito e delle modalità di erogazione. Nonostante vi siano somiglianze con le motivazioni rilevate già nei primi decenni postunitari⁴⁴, l'offerta formativa degli ultimi decenni ha però reso ancora più variegato il quadro complessivo delle motivazioni. Le platee di riferimento si sono ampliate e differenziate⁴⁵: riuscire a soddisfare i bisogni

⁴¹ Nell'ambito del monitoraggio previsto dal Consiglio europeo di Bruxelles del 2004, *Istruzione e Formazione 2010* impegnò il Consiglio e la Commissione dell'Unione Europea nella presentazione dei risultati ottenuti fino a quel momento nel 2006 e nel 2008.

⁴² In continuità con *Istruzione e formazione 2010*, il programma *Istruzione e formazione 2020* si proponeva di favorire la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione attraverso la definizione di obiettivi strategici comuni che gli Stati membri si impegnavano a monitorare.

⁴³ Acronimo di *Electronic Platform for Adult Learning in Europe*, EPALE è una piattaforma online finanziata dalla Commissione europea che si propone di migliorare la qualità dell'offerta di apprendimento degli adulti in Europa. Tra gli obiettivi principali di EPALE vi è la condivisione di buone pratiche e di contenuti (notizie, blog, post, risorse, eventi e corsi) che hanno come tema centrale l'educazione degli adulti.

⁴⁴ Si pensi a come il voler essere un esempio per i propri figli o il desiderio di migliorare il proprio destino occupazionale siano ancora alcune delle motivazioni principali che spingono a intraprendere percorsi formativi in età adulta.

⁴⁵ Anche tra gli utenti dei CTP vi erano diverse variabili che determinavano la scelta e la frequenza dei corsi (Madonia 2014). Nello specifico alcune differenze sono state rilevate tra coloro che frequentavano i corsi

educativi e formativi di una platea così frammentata ed eterogenea è attualmente una delle nuove sfide dell'Unione.

3.3.2. I Centri Territoriali Permanenti

Istituiti con l'*ordinanza ministeriale n. 455 del 29 luglio 1997*, i CTP rappresentano una delle sfide più ambiziose della scuola italiana della fine degli anni Novanta. Nella più ampia e articolata riforma che si proponeva di cambiare il sistema scolastico italiano, i CTP sarebbero dovuti diventare l'istituzione di riferimento per l'apprendimento permanente e avrebbero dovuto unificare e coordinare in un'unica gestione l'offerta formativa per gli adulti⁴⁶. Infatti, come indicato nell'articolo 2 della stessa ordinanza, furono incaricati della realizzazione di attività in grado di favorire:

obiettivi di alfabetizzazione culturale e funzionale, consolidamento e promozione culturale, rimotivazione e riorientamento, acquisizione e consolidamento di conoscenze e competenze specifiche, pre-professionalizzazione e/o riqualificazione professionale.

Coerenti e in armonia con quanto richiesto in ambito europeo e internazionale, in Italia questi obiettivi incontrarono ostacoli che resero impossibile la loro traduzione operativa. Quanto richiesto ai CTP si scontrava con le ormai sistematiche criticità che avevano caratterizzato l'educazione degli adulti in Italia e più in generale l'istruzione pubblica. L'ordinanza ministeriale n. 455 si proponeva di creare un sistema per l'educazione degli adulti senza però proporre dei rimedi per gli aspetti che storicamente

serali per il conseguimento dell'ex licenza media e del diploma e chi invece aveva scelto i corsi di lingua, informatica e le attività artistiche. È emerso che, oltre a caratterizzarsi per modalità e tempi di erogazione tra loro diversi, queste tipologie di corsi attraevano utenze tra loro completamente diverse. Infatti, mentre chi ha seguito i corsi serali per la licenza media o il diploma lo ha fatto per migliorare la propria occupabilità e le proprie possibilità nel mondo del lavoro, chi ha seguito corsi di lingua o informatica ha frequentato questi momenti per diletto o per approfondire un argomento di particolare interesse.

⁴⁶ Per capire l'importanza del compito affidato ai CTP è necessario ricordare come fino a quel momento l'offerta formativa per gli adulti messa in campo dalla scuola pubblica fosse stata garantita dalla scuola elementare e dalla scuola media.

si erano rivelati problematici e che, in una sorta di circolo vizioso, furono amplificati dalle stesse politiche scolastiche che li ignorarono.

Tra i tanti, i problemi legati alla formazione dei docenti ebbero un grande peso; infatti, vista la complessità degli obiettivi stabiliti e le particolarità dell'utenza, le competenze di questi erano la condizione necessaria per il successo di questo progetto. Rivolgendosi a un'utenza vasta ed eterogenea, i CTP prevedevano un modello formativo complesso e articolato e richiedevano un bagaglio di competenze in grado di «far decollare un modello che si [distaccava] molto dalla tradizionale “funzione docente”» (Calaminici & Perona 2006: 29) rendendo fondamentale il ricorso a insegnanti con caratteristiche specifiche e adeguate alla realizzazione di obiettivi così ambiziosi.

L'assenza di un intervento preventivo di formazione del corpo docente⁴⁷ è la prova di come l'ordinanza ministeriale fosse stata definita senza prevedere un efficace disegno unitario o un piano nazionale che permettesse la creazione di un sistema di educazione permanente funzionante, in grado di garantire il coordinamento e la comunicazione tra gli istituti che avrebbero costituito questa rete. Nel 2003 fu lo stesso MIUR (2003)⁴⁸ a riconoscere come lo sviluppo dei CTP fosse stato penalizzato da numerose criticità che, ad eccezione della parentesi rappresentata dal ministero di Tullio De Mauro⁴⁹, non furono oggetto di interventi strutturali in grado di garantirne anche una parziale risoluzione.

⁴⁷ In assenza di un piano nazionale che formasse e preparasse i docenti dei CTP, molto spesso questi sono stati obbligati a formarsi in maniera del tutto autonoma e ad «adeguare sul campo pratiche e metodologie didattiche per far fronte a stili di apprendimento ed esigenze – quelle degli adulti in formazione – assai diverse da quelle dell'utenza scolastica più classica» (Cornacchia 2013: 75).

⁴⁸ Oltre all'assenza di un disegno unitario e di un concreto piano nazionale, il MIUR (2003) individuò le altre carenze del sistema dell'educazione degli adulti italiano nella specializzazione e formazione delle professionalità impiegate, nel sistema di accreditamento delle competenze, nel sistema nazionale di certificazione, nell'inefficacia delle campagne di promozione e comunicazione e nell'assenza di un valido dispositivo nazionale di monitoraggio e valutazione.

⁴⁹ La direttiva n. 22 del 6 febbraio 2001 è l'esempio di come durante il suo ministero Tullio De Mauro avesse individuato nella progressiva riorganizzazione dei CTP un impegno prioritario. L'articolo 3 riconosceva come i CTP fossero impegnati nella «personalizzazione degli insegnamenti e degli apprendimenti degli adulti attraverso l'organizzazione modulare dei percorsi e il riconoscimento delle conoscenze e delle competenze comunque acquisite, con l'attestazione e la certificazione dei relativi esiti, anche, in termini di crediti, secondo criteri di trasparenza». La direttiva considerava prioritari i progetti pilota per l'integrazione dei sistemi formativi, la programmazione dell'offerta formativa e gli interventi per

Se la creazione dei CTP condivise con gli altri interventi di riforma della scuola della fine degli anni Novanta l'essere uno schema vuoto su cui si sarebbe dovuto intervenire definendo le modalità e i contenuti dell'azione di riforma, altrettanto non può essere detto per i provvedimenti ministeriali messi in campo a partire dal 2001. Infatti, a differenza di quanto fatto per la "scuola del mattino", l'educazione degli adulti fu dimenticata dalla ministra Letizia Moratti: ancora una volta l'istruzione adulta fu considerata un tema di secondaria importanza. Mentre la pubblicazione delle *Indicazioni nazionali* e i provvedimenti previsti dalla Riforma Moratti dimostrano come si fosse continuato a lavorare sulla scia di quanto fatto dalla commissione dei 240 voluta da Tullio De Mauro, l'assenza di interventi e misure per l'educazione degli adulti evidenzia come il tema non fosse considerato una priorità. Nonostante dal 2001 fossero chiari i punti di debolezza dei CTP, i quali in più occasioni furono sottolineati dagli stessi sindacati⁵⁰, solo nel 2006 la legge finanziaria del 2007 diede inizio alla lunga riforma che si sarebbe conclusa con l'istituzione dei CPIA.

Malgrado le numerose criticità già evidenziate, la creazione dei CTP rappresenta un momento chiave della storia dell'apprendimento permanente e dell'educazione degli adulti in Italia. Si pensi a come quest'esperienza ha posto le basi per una serie di attività scolastiche ed educative negli istituti penitenziari per adulti. Sulla scia di quanto fatto dai CTP, attualmente i CPIA erogano negli istituti di prevenzione e pena i percorsi di istruzione previsti secondo l'ordinamento stabilito dal Decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012. Questi percorsi offrono un contributo per la rieducazione del detenuto alla convivenza civile: la formazione professionale, tecnica e

la formazione del personale in servizio. Nonostante i CTP fossero in funzione dall'anno scolastico 1998/1999, il fatto che nel 2001 fossero previsti ancora dei progetti pilota è rappresentativo delle carenze progettuali e strutturali all'interno del quale nacquero queste esperienze.

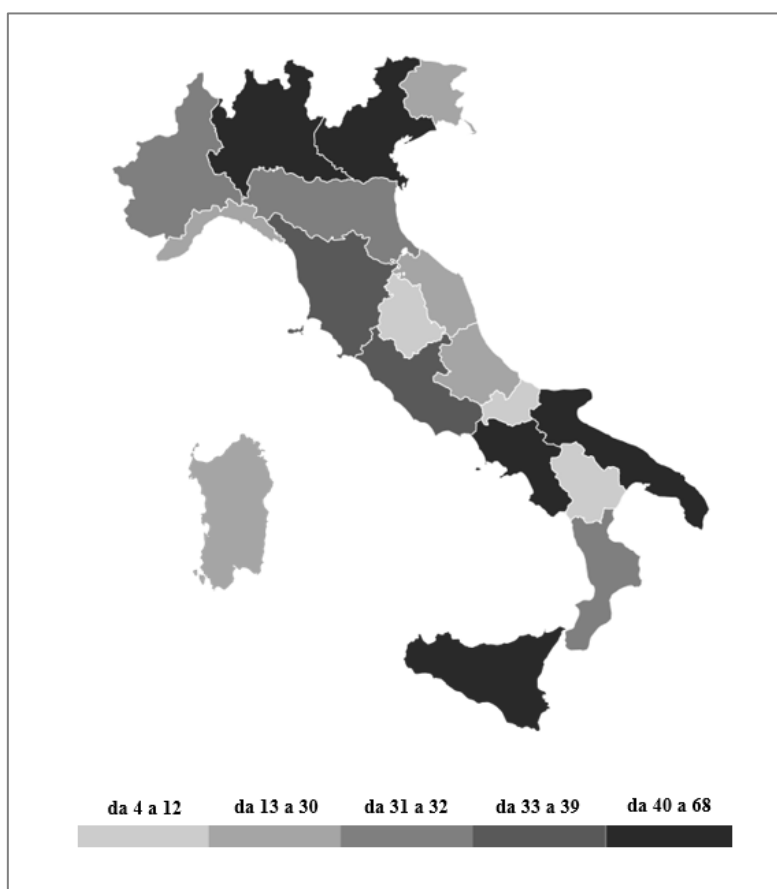
⁵⁰ Sulla base degli obiettivi e dei contenuti previsti nel documento approvato dalla Conferenza Unificata Stato-Regioni del 2 marzo 2000 e della direttiva del maggio 2001 firmata dall'allora ministro Tullio De Mauro, le organizzazioni sindacali evidenziarono il bisogno di una riorganizzazione dell'apprendimento permanente. Tra le varie iniziative si ricorda la «lettera unitaria inoltrata il 12 giugno 2002 alla Sottosegretaria Siliquini in cui le Organizzazioni Sindacali [chiesero] un confronto con il MIUR sulla riorganizzazione del sistema integrato EdA [Educazione degli Adulti] e l'avvio dell'attuazione della riforma» (Calaminici & Perona 2006: 19).

culturale dovrebbero aiutare il detenuto nella ridefinizione del proprio progetto di vita e nell'assunzione di responsabilità verso sé stesso e la società.

3.3.2.1. Nascita e diffusione

Divenuti operativi nell'anno scolastico 1998/1999, anche a causa di quanto ereditato dalle precedenti esperienze dell'educazione per gli adulti⁵¹, i CTP si caratterizzarono per una distribuzione non omogenea sul territorio nazionale (fig. 3.4).

Figura 3.4. La distribuzione dei CTP nelle regioni italiane: a.s. 2001/2002⁵²



⁵¹ Le esperienze pregresse hanno influenzato non solo la distribuzione, ma anche la definizione dell'offerta formativa e la composizione del corpo docente dei CTP. I risultati della riconversione delle esperienze precedenti furono evidenti soprattutto in Lombardia e in Veneto e nelle regioni meridionali. Mentre nelle due regioni del nord la maggiore familiarità frutto delle esperienze sperimentali di educazione degli adulti facilitarono l'istituzione dei CTP rispetto alle altre regioni settentrionali, nel meridione fu grazie all'esperienza maturata nell'ambito dei corsi sperimentali per lavoratori delle 150 ore che i CTP si stabilirono più facilmente (MIUR 2003).

⁵² I dati sono ricavati da MIUR (2003).

Nonostante ciò, i dati della tabella 3.3. dimostrano come nel corso di quattro annualità i CTP fossero divenuti più numerosi e avessero ampliato in modo consistente la propria platea di riferimento.

Tabella 3.3. CTP costituiti, corsi attivati e iscritti:1998/1999 – 2001/2002⁵³

ANNO SCOLASTICO	CTP costituiti	corsi attivati	iscritti
1998/1999	375	7.197	152.019
1999/2000	492	15.223	310.217
2000/2001	516	14.061	337.873
2001/2002	546	17.068	387.007

3.3.2.2. L’offerta formativa: tra punti di forza e di debolezza

L’articolo 3 dell’ordinanza ministeriale n. 455 definì un’offerta formativa slegata dalla forte influenza del modello scolastico ma non stabilì quali percorsi sarebbero stati attivati presso i CTP. Sulla base di specifici obiettivi furono individuati gli ambiti di intervento⁵⁴ che i docenti avrebbero dovuto sviluppare all’interno dell’offerta dei centri. L’ambizioso «superamento della sudditanza al modello scolastico e [il desiderio di creare] di una generazione di educatori degli adulti capaci di mediare processi di apprendimento in ambienti “descolarizzati”» (Calaminici & Perona 2006: 16) si scontrarono presto con i limiti del sistema di cui si è già parlato. Infatti, viste le difficoltà incontrate nell’organizzazione di un’offerta rispondente alle ambizioni programmatiche, i CTP organizzarono un’offerta che può essere considerata un compromesso tra le ambizioni iniziali e il modello scolastico predominante. Tenendo presente come le esperienze dei CTP si siano «dimostre molto diverse e variegate [...] in ragione del loro radicamento alle realtà locali; li si è voluti “territoriali” non soltanto nel nome, [...] è

⁵³ I dati sono ricavati da MIUR (2003).

⁵⁴ L’articolo 3 dell’ordinanza ministeriale n. 455 del 29 luglio 1997 affidava ai CTP il compito di predisporre attività di «accoglienza, ascolto e orientamento; alfabetizzazione primaria funzionale e di ritorno, anche finalizzata a un eventuale accesso ai livelli superiori di istruzione e di formazione professionale; apprendimento della lingua e dei linguaggi; sviluppo e consolidamento di competenze di base e di saperi specifici; recupero e sviluppo di competenze strumentali, culturali e relazionali idonee a un’attiva partecipazione alla vita sociale; acquisizione e sviluppo di una prima formazione o riqualificazione professionale; rientro nei percorsi di istruzione e formazione di soggetti in condizione di marginalità ed esclusione».

ammissibile che fattori sociali, economici e culturali abbiano differenziato, e non poco, le offerte e le pratiche formative» (Cornacchia 2013: 70).

I corsi erogati dai CTP possono essere ricondotti a tre tipologie⁵⁵: i *corsi del primo ciclo di istruzione* (d'ora in avanti *corsi PCI*), in cui confluivano i *corsi di alfabetizzazione culturale di scuola primaria con valutazione finale*⁵⁶ e i *corsi di scuola secondaria di primo grado con esame di stato*; i *corsi di integrazione linguistica e sociale* (d'ora in avanti *Corsi ILS*); e i *corsi brevi modulari* (d'ora in avanti *corsi BM*), punto di forza dell'offerta dei CTP.

Mentre per un'analisi più precisa sui corsi PCI e corsi ILS si rimanda al capitolo 7, attraverso una riflessione sull'evoluzione dell'offerta dei CTP e un'analisi dei corsi BM si metteranno a fuoco alcuni punti di forza e di debolezza di quest'esperienza.

Tabella 3.4. Corsi attivati nei CTP 2001/2002⁵⁷

	Corsi PCI		Corsi ILS		Corsi BM		TOTALE
	N	%	N	%	N	%	
Abruzzo	30	5,4	35	6,2	494	88,4	559
Basilicata	42	28,6	5	3,4	100	68	147
Calabria	113	23,3	22	4,5	350	72,2	485
Campania	179	24,3	30	4,1	527	71,6	736
Emilia-Romagna	149	12,3	309	25,5	755	62,2	1.213
Friuli-Venezia Giulia	31	6,9	80	17,7	342	75,5	453
Lazio	242	11,1	197	9,1	1.735	79,8	2.174
Liguria	82	15,9	45	8,7	388	75,4	515
Lombardia	350	12,9	608	13,8	1.748	68,4	2.706
Marche	35	7,4	57	12,1	379	80,5	471
Molise	12	18,8	1	1,6	51	79,6	64
Piemonte	240	17,7	187	13,8	927	68,5	1.354
Puglia	195	25	31	4	553	71	779
Sardegna	97	35,7	5	1,8	170	65,5	272
Sicilia	403	24,4	25	1,6	1.102	72	1.530
Toscana	143	12,9	102	9,5	860	77,6	1.108
Umbria	21	5,8	52	14,3	290	79,9	363
Veneto	199	9,3	425	19,9	1.515	70,8	2.139
TOTALE	2.563	15	2.219	13	12.286	72	17.068

⁵⁵ Per la definizione di questi tre percorsi sono stati fondamentali le descrizioni di MIUR (2003), Governatori & Montedoro (2006) e Pappalardo & Rangoni (2013).

⁵⁶ Sotto questa etichetta dopo la riforma Moratti sono confluite le attività che fino a quel momento avevano consentito il conseguimento della licenza elementare.

⁵⁷ I valori assoluti e le percentuali presentate in tabella sono stati calcolati sulla base dei dati ricavati da MIUR (2003).

Oltre alle differenze che caratterizzavano l'offerta attivata nelle diverse regioni⁵⁸, la tabella 5.4 evidenzia come i corsi BM fossero i più frequentati. Questi erano un elemento di novità rispetto alle attività fino a quel momento proposte, le quali si erano occupate prevalentemente del recupero scolastico dell'utenza più debole e vulnerabile. L'organizzazione di un ampio catalogo⁵⁹ di corsi BM della durata media di 50 ore dedicata prevalentemente alla formazione in campo informatico, multimediale e linguistico avvicinò ai CTP una nuova utenza costituita da persone scolarizzate. Grazie ai corsi BM il CTP riuscì a intercettare la vasta platea di utenti che fino a quel momento non si era rivolta all'offerta formativa per gli adulti della scuola pubblica in quanto considerata come esclusivamente rivolta al recupero della licenza elementare e media.

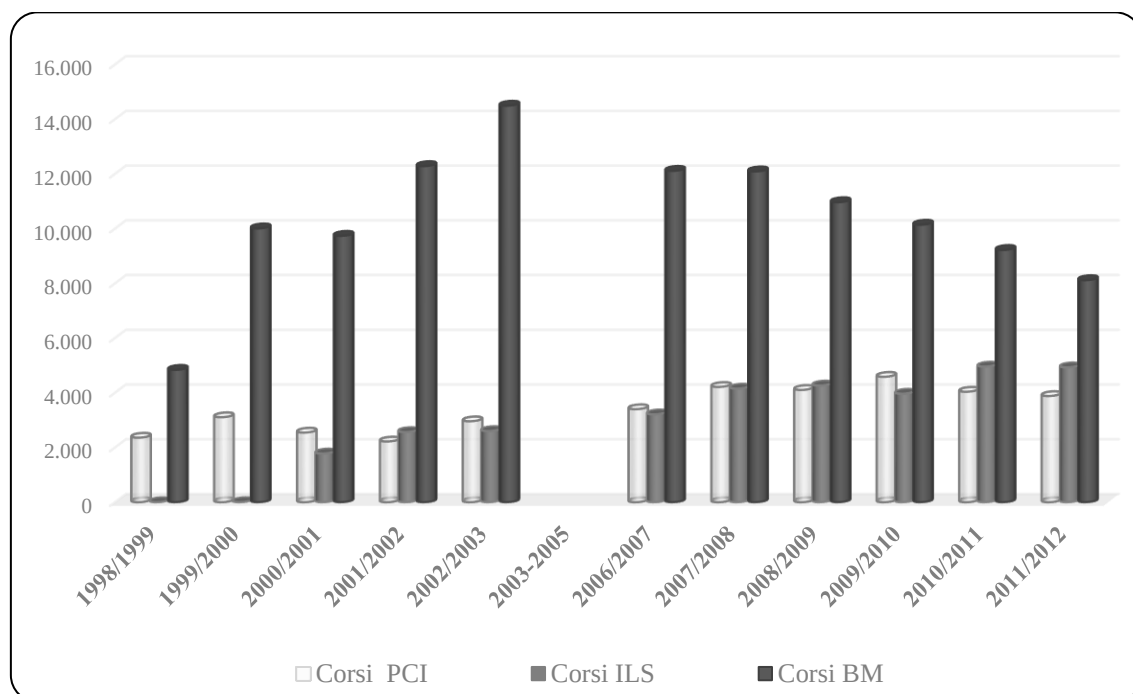
Pur riconoscendo come i CTP abbiano aperto a nuovi destinatari l'offerta dell'apprendimento permanente, questi centri ebbero inizialmente difficoltà a entrare in contatto con l'utenza culturalmente più debole. Tra il 1998 e il 2003 l'offerta formativa dei CTP riuscì a intercettare «in prevalenza la domanda di un pubblico adulto [in possesso di] buoni livelli di istruzione e/o formazione iniziali e quindi [di] una certa capacità di orientarsi nel “mercato” della formazione, a scapito dell'utenza che [aveva] più difficoltà ad esprimere una domanda di formazione» (Calaminici & Perona 2006: 22). Questo dato dimostra come le attività di ascolto, accoglienza, analisi dei bisogni e coinvolgimento degli utenti per la costruzione del percorso educativo fossero difficilmente realizzabili

⁵⁸ L'attenta analisi dei dati riguardanti corsi PCI e corsi ILS mette in luce tendenze interessanti. Infatti, dal momento che nei primi anni Duemila la popolazione straniera era prevalentemente residente nel nord e nel centro della penisola (Colucci 2018), non stupisce che la maggior parte dei corsi ILS fosse erogata nei CTP della Lombardia, del Veneto, dell'Emilia-Romagna, del Lazio, del Piemonte, della Toscana e del Friuli-Venezia Giulia.

⁵⁹ Tenendo presente come la numerosità dei corsi attivati non debba essere riconosciuta come un elemento di qualità in sé, si ricorda come oltre ai corsi di lingua, informatica ed educazione multimediale, il catalogo dei corsi BM fosse costituito da attività che, secondo la classificazione offerta da Pappalardo & Rangoni (2013) possono essere ricondotte ai seguenti ambiti: Educazione Espressiva (grafico-pittorica, plastica, letteraria); Animazione Teatrale; Educazione alla sicurezza (ambientale e personale); Educazione Musicale; Avvio alla formazione professionale e orientamento di base; Educazione all'immagine (linguaggio filmico, fotografico); Educazione alla persona (alimentare e sanitaria); Educazione Artistica (arte, beni culturali); Cultura Generale. A queste si aggiungono anche le attività sportive.

soprattutto quando rivolte a coloro che avevano avuto esperienze formative ed educative brevi e sporadiche.

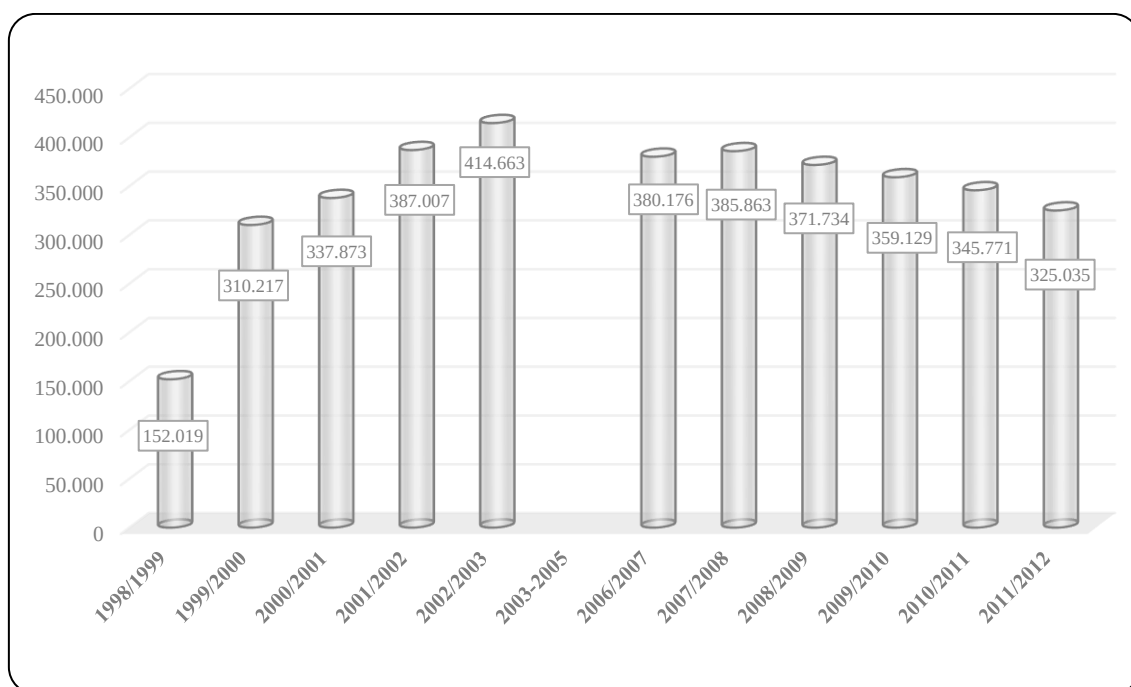
Figura3.5. Frequentanti dei Corsi PCI, ILS e BM: 1998/1999 – 2011/2012⁶⁰



A partire dall'anno scolastico 2006/2007 le criticità che inizialmente ostacolarono l'organizzazione di un'offerta attrattiva e inclusiva ebbero ricadute negative sulla vasta platea di persone che nei primi anni si dimostrò maggiormente interessate all'offerta dei corsi BM. Al consolidamento dell'offerta formativa rivolta all'utenza più vulnerabile, osservabile nel graduale incremento dei corsi PCI e ILS, si correlò la drastica diminuzione del numero dei corsi BM attivati (fig. 3.5).

⁶⁰ I dati per gli anni scolastici 1998/1999-2001/2002 sono ricavati da MIUR (2003), l'anno scolastico 2002/2003 da Governatori & Montedoro (2006), e gli anni scolastici 2006/2007- 2011/2012 da Pappalardo & Rangoni (2013). Per questi ultimi, si specifica che i dati per l'anno scolastico 2011/2012 sono il risultato di un monitoraggio che coinvolse il 71,6% dei CTP attivi. Per i dati che vanno dall'anno scolastico 2006/2007 al 2010/2011, invece, si segnala come facciano riferimento a «precedenti monitoraggi [in cui] la percentuale di copertura degli Istituti di Riferimento che hanno effettuato la rilevazione è stata in media del 94,4%» (Pappalardo & Rangoni 2013: 5).

Figura 3.6. Frequentanti CTP: 1998/1999 – 2011/2012⁶¹

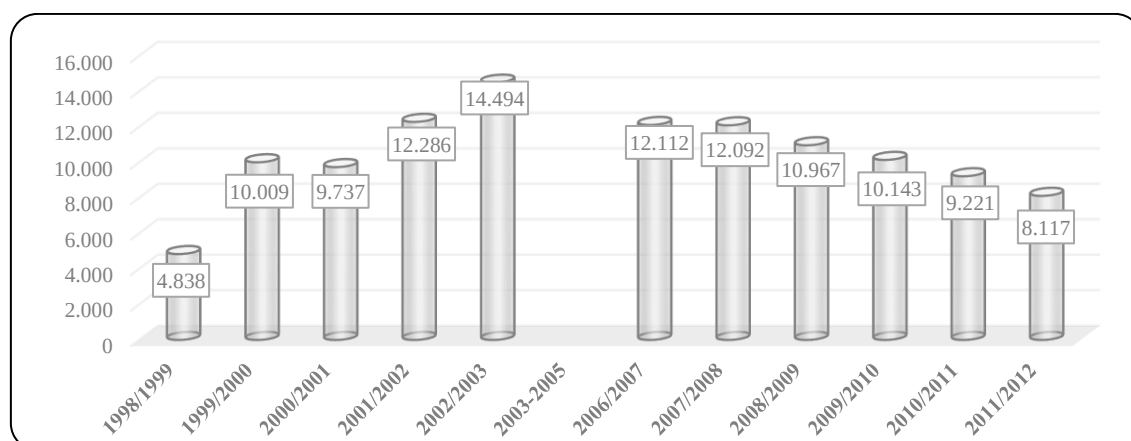


Dalla metà del primo decennio del Duemila le attività organizzate dai CTP registrarono una sempre minore partecipazione (fig. 3.6). Per quanto correlabile a diversi fattori, questa tendenza sembra il risultato delle difficoltà incontrate nel creare percorsi aperti, individualizzati, flessibili e in grado di rinnovarsi sulla base dei bisogni degli utenti. La forte riduzione dei corsi BM attivati⁶² (tab. 3.5 e fig. 3.7) può ricondursi anche alle difficoltà di rinnovamento e aggiornamento del catalogo dell'offerta proposta: l'assenza di nuove attività interessanti, accattivanti e di qualità può avere determinato il graduale allontanamento dell'utenza più scolarizzata.

⁶¹ I dati per gli anni scolastici 1998/1999-2001/2002 sono ricavati da MIUR (2003), l'anno scolastico 2002/2003 da Governatori & Montedoro (2006), e gli anni scolastici 2006/2007- 2011/2022 da Pappalardo & Rangoni (2013).

⁶² Analizzando l'offerta formativa dei CTP in termini diacronici, considerando il numero dei corsi attivati nell'A.S. 2001/2002 e nell'A.S. 2011/2012 si registra un decremento di 4.169 unità, pari al 34%.

Figura 3.7. Corsi BM attivati: 1998/1999 – 2011/2012⁶³



Malgrado le difficoltà e i limiti fino a qui elencati, sottolineiamo come, anche grazie al sostegno delle realtà che fino a quel momento se ne erano fatte carico, i CTP riuscirono comunque a proporre attività e corsi rivolti all'utenza più debole e vulnerabile. L'analisi dell'offerta formativa in termini diacronici, infatti, conferma come il numero di corsi PCI e ILS sia gradualmente aumentato fino a fare registrare un incremento pari rispettivamente al 34% e al 54% (tab. 3.5).

Tabella 3.5. Corsi attivati nei CTP: confronto a.s. 2001/2002 e a.s. 2011/2012⁶⁴

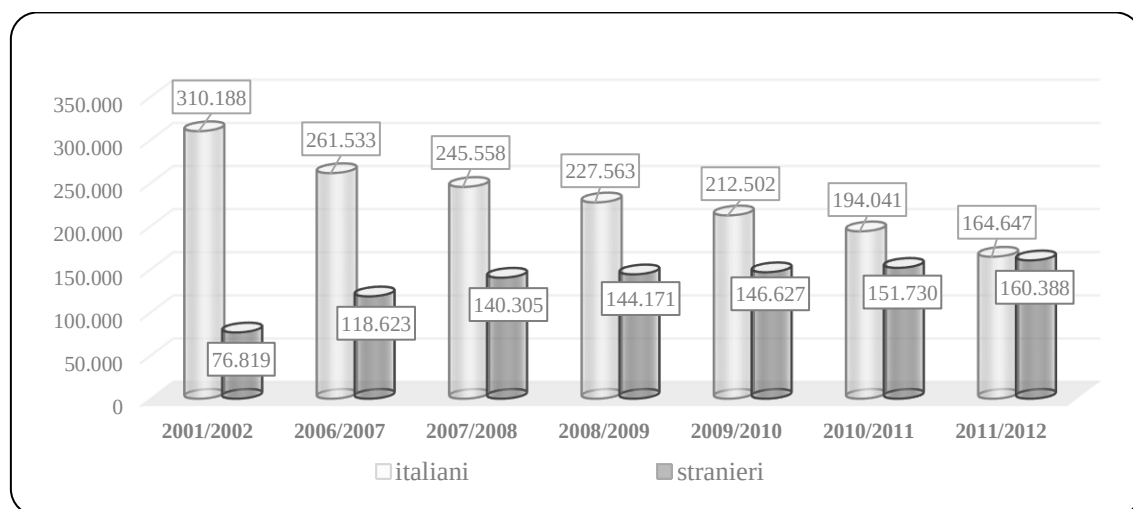
	Corsi PCI				Corsi ILS				Corsi BM				TOTALE	
	2001/2002		2011/2012		2001/2002		2011/2012		2001/2002		2011/2012		2001/2002	2011/2012
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Abruzzo	30	5,4	32	7,3	35	6,2	114	26	494	88,4	292	66,7	559	438
Basilicata	42	28,6	8	21	5	3,4	4	10,5	100	68	26	68,5	147	38
Calabria	113	23,3	97	30,2	22	4,5	53	16,5	350	72,2	171	53,3	485	321
Campania	179	24,3	232	36,6	30	4,1	104	16,2	527	71,6	304	47,5	736	640
Emilia-Romagna	149	12,3	300	19,3	309	25,5	779	50,1	755	62,2	476	30,6	1.213	1.555
Friuli-Venezia G.	31	6,9	50	6,6	80	17,7	355	47	342	75,5	350	46,4	453	755
Lazio	242	11,1	236	13,3	197	9,1	445	25	1.735	79,8	1.096	61,7	2.174	1.777
Liguria	82	15,9	121	27,1	45	8,7	99	22,2	388	75,4	226	50,7	515	446
Lombardia	350	12,9	820	24,2	608	13,8	1.158	34,2	1.748	68,4	1.412	41,6	2.706	3.390
Marche	35	7,4	41	7,5	57	12,1	261	47,6	379	80,5	246	44,9	471	548
Molise	12	18,8	11	20,4	1	1,6	10	18,5	51	79,6	33	61,1	64	54
Piemonte	240	17,7	563	42,6	187	13,8	259	19,6	927	68,5	498	37,8	1.354	1.320
Puglia	195	25	165	32,7	31	4	64	12,7	553	71	275	54,6	779	504
Sardegna	97	35,7	86	46	5	1,8	20	10,7	170	65,5	81	43,3	272	187
Sicilia	403	24,4	371	33	25	1,6	144	12,9	1.102	72	608	54,1	1.530	1.123
Toscana	143	12,9	228	27,1	102	9,5	210	25	860	77,6	402	47,9	1.108	840
Umbria	21	5,8	91	23,4	52	14,3	100	25,7	290	79,9	198	50,9	363	389
Veneto	199	9,3	429	16,5	425	19,9	750	28,8	1.515	70,8	1.423	54,7	2.139	2.602
TOTALE	2.563	15	3.881	22,9	2.219	13	4.929	29,1	12.286	72	8.117	47	17.068	16.927

⁶³ I dati relativi agli anni scolastici 1998/1999-2002/2003 sono ricavati da Governatori & Montedoro (2006), gli anni scolastici 2006/2007- 2011/2012 da Pappalardo & Rangoni (2013).

⁶⁴ I dati relativi all'anno scolastico 2001/2002 sono ricavati da MIUR (2003), quelli per l'anno scolastico 2011/2012 da Pappalardo & Rangoni (2013).

L'evoluzione qualitativa e quantitativa che nel corso di un decennio ha modificato l'offerta formativa dei CTP è strettamente legata anche ai cambiamenti che ridefinirono la platea dei frequentanti. Infatti, è sullo sfondo della sempre minore partecipazione dell'utenza più scolarizzata e del più ampio coinvolgimento di quella più debole e vulnerabile che parallelamente l'utenza straniera aumentò in modo costante fino ad avvicinarsi al numero degli utenti italiani, il quale in dieci anni si era quasi dimezzato (fig. 3.8).

Figura 3.8 Frequentanti CTP: confronto italiani-stranieri⁶⁵



Quanto detto documenta la complessità che caratterizzò lo sviluppo di un apprendimento permanente capace di soddisfare le esigenze emerse dal dibattito politico, sociale e pedagogico di quegli anni. Pur avendo permesso un primo raccordo tra la scuola pubblica e le istituzioni private che fino a quel momento volte agli adulti, i CTP non riuscirono «a dispiegare pienamente la portata innovatrice delle premesse che li avevano portati a nascere» (Colosio 2015:10).

Ai limiti organizzativi e metodologici già evidenziati (Colosio 2015) si aggiungono l'assenza di un sistema per la certificazione delle competenze e le difficoltà incontrate nella creazione di un sistema integrato per la fruizione a distanza. Se quest'ultimo fosse stato già predisposto e definito in quegli anni, la scuola italiana un valido modello da seguire e migliorare quando la crisi sanitaria ha obbligato

⁶⁵ I dati relativi all'anno scolastico 2001/2002 sono ricavati da MIUR (2003), quelli per gli anni scolastici 2006/2007- 2011/2022 da Pappalardo & Rangoni (2013).

improvvisamente alla didattica a distanza. Vi sono poi altri due elementi che non si possono ignorare: la scarsa attenzione dedicata al tema dal Ministero e i limiti dell'ordinamento stabilito nel 1997. «Da prima aggregati a direzioni didattiche e scuole medie e, successivamente, a istituti comprensivi, [mantenuti] in tal modo in uno stato di subordinazione rispetto agli istituti di riferimento e, di fatto, oggetto di cure spesso residuali da parte di una dirigenza già sufficientemente occupata nella gestione delle scuole per minori» (Colosio 2015: 10), i CTP furono penalizzati dalla mancanza dell'autonomia amministrativa, didattica e organizzativa necessaria per la realizzazione di quanto fissato dalla stessa riforma. Inoltre, nel corso degli anni i compiti CTP aumentarono. L'impegno per la formazione linguistica dei cittadini stranieri in conseguenza della *Legge n. 94 del 15 luglio 2009*⁶⁶ e del *Decreto del presidente della Repubblica n. 179 del 14 settembre 2011*⁶⁷ sono un esempio di come queste istituzioni, già in evidente difficoltà, si videro affidare «una serie di carichi o incombenze non previste che ne [congestionarono] l'attività o che, addirittura, [ne cambiarono] le priorità in corso d'opera» (Cornacchia 2012: 70).

⁶⁶ La *legge n. 94 del 15 luglio 2009*, conosciuta anche come *pacchetto sicurezza o legge Maroni*, intervenne in senso restrittivo sulle procedure per l'acquisizione della cittadinanza per matrimonio, sull'iter per il ricongiungimento familiare e per il rilascio del permesso di soggiorno. La legge stabilì l'obbligo della conoscenza della lingua italiana a un livello non inferiore all'A2 del QCER (Consiglio d'Europa 2002) per l'ottenimento del *permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo*. Inoltre, con l'introduzione dell'*Accordo di integrazione* fu stabilito che per il rilascio del *permesso di soggiorno con scadenza di almeno un anno* si sarebbe dovuto intraprendere un percorso a punti testimoniante l'integrazione del cittadino straniero (Colucci 2018).

⁶⁷ Il *Decreto del presidente della Repubblica n.179 del 14 settembre 2011* ha regolato attraverso l'*Accordo di integrazione* il percorso obbligatorio che gli stranieri di età superiore ai 16 anni che entrano per la prima volta in Italia devono seguire quando richiedano un permesso di soggiorno di durata non inferiore a un anno.

3.4.Dai CTP ai CPIA

Nonostante i limiti fossero chiari ed evidenti dall'inizio dei primi anni Duemila, ad esclusione della già ricordata parentesi positiva rappresentata dal ministero De Mauro, solo alla fine del 2006, a quasi dieci anni dall'istituzione dei CTP, il governo si impegnò per una riorganizzazione del sistema di educazione degli adulti. La svolta annunciata nel *comma 632 dell'articolo 1 della legge finanziaria del 2007* diede inizio al lungo iter di approvazione conclusosi con la pubblicazione del *Decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012*. Diversi interventi cercarono di facilitare il passaggio dai CTP ai CPIA. Sono un esempio il progetto *10 passi verso i CPIA...*⁶⁸ e il *Piano di Attività per l'Innovazione dell'Istruzione degli Adulti* (meglio noto come *Piano PAIDEIA*)⁶⁹. Malgrado ciò, i limiti della riforma furono ben presto evidenti; infatti, come

⁶⁸ I progetti assistiti furono attivati nell'anno scolastico 2013/2014 in Piemonte, Lombardia, Veneto, Emilia-Romagna, Toscana, Lazio, Campania, Puglia e Sicilia (Calise 2016). La scelta di queste aree fu fatta sulla base di diversi indicatori tra cui: l'offerta fino a quel momento erogata dai CTP e dai corsi serali, la presenza dell'utenza straniera e non italoфона e dei giovani tra i 15 e i 29 anni non impegnati in percorsi di istruzione e non occupati (De Luca Piccione 2014). Ogni progetto si articolava in due azioni: «la prima finalizzata alle metodologie didattiche, con un'attenzione particolare per l'istruzione nelle carceri, la seconda alla costruzione della “rete territoriale di servizio”. Gradualmente, [furono] applicati i nuovi assetti [dell'offerta didattica dei CPIA] [...], gli strumenti di flessibilità per l'accoglienza e l'orientamento, il riconoscimento dei crediti la personalizzazione dei percorsi di studio e la fruizione a distanza» (De Luca Piccione 2014: 29). In seguito alla realizzazione dei nove progetti assistiti, nell'anno scolastico 2014/2015 la transizione verso il sistema dei CPIA continuò attraverso la creazione, «a macchia di leopardo sul territorio italiano, [dei] primi CPIA in otto regioni – Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lombardia, Piemonte, Puglia, Toscana, Umbria e Veneto» (Calise 2016: 150).

⁶⁹ Per definire strategie e strumenti per l'intervento su aspetti fondamentali per la messa a regime del nuovo sistema di istruzione degli adulti, il piano triennale PAIDEIA divise i CPIA in cinque aggregazioni interregionali. Ad ogni gruppo furono affidati più ambiti tematici per i quali produrre strumenti e azioni da condividere. Le cinque aggregazioni interregionali erano così costituite: Umbria, Toscana e Abruzzo; Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Marche, Valle d'Aosta, Liguria e Sardegna; Lazio, Sicilia e Lombardia; Emilia-Romagna, Campania, Molise e Piemonte; Puglia, Calabria e Basilicata. Iniziato nell'anno scolastico 2014/2015 il Piano PAIDEIA 1 prevedeva una prima elaborazione degli strumenti, i quali, definiti più attentamente nell'anno scolastico 2015/2016 (Piano PAIDEIA 2), sarebbero stati impiegati e sperimentati per la prima volta nell'anno scolastico 2016/2017 (Piano PAIDEIA3). Gli ambiti tematici del Piano PAIDEIA 1 riguardavano la rete territoriale di servizio; i Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo, la commissione per la definizione del patto formativo individuale, la progettazione per unità di

si vedrà nel capitolo 6, dopo l'attivazione dei CPIA, le criticità del nuovo sistema non tardarono ad emergere.

I limiti delle politiche scolastiche messe in campo in questi anni sono ancora più evidenti se si prendono in considerazione le *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti* pubblicate con il decreto n. 26 del 12 marzo 2015 del MIUR. Definite anche grazie a quanto emerso dalla prima fase di avvio sperimentale legata al progetto nazionale *10 passi verso i CPIA...*, queste, proponendosi come riferimento all'applicazione del nuovo assetto didattico istituito nei CPIA, sono insoddisfacenti e incomplete. Infatti, pur prendendo in carico alcune criticità che avevano caratterizzato l'esperienza dei CTP⁷⁰, quanto stabilito nelle linee guida non ha però posto rimedio ad alcuni aspetti critici del sistema. Tra i più importanti, la preparazione professionale del personale impiegato e le questioni riguardanti l'insegnamento dell'italiano L2.

Nonostante l'Italia legiferi sull'educazione degli adulti e dell'apprendimento permanente da più di vent'anni, quanto fatto fino a ora continua a scontrarsi con le carenze delle politiche scolastiche italiane. La riforma dei CPIA sembra «un'occasione mancata, perché in essa non si ravvisano quei “correttivi” che da tempo i CTP andavano auspicando» (Cornacchia 2013: 75).

apprendimento, la fruizione a distanza e i percorsi di istruzione negli Istituti di prevenzione e pena. Quelli del Piano PAIDEIA 2 erano: il patto formativo individuale, le misure di sistema per i raccordi tra i percorsi, le azioni di ampliamento dell'offerta formativa, l'attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo e le misure di sistema per valorizzare il CPIA quale struttura di servizio. Nonostante il Piano PAIDEIA ambisse a presentare al MIUR gli strumenti e le strategie elaborate per favorirne “l'ordinamentalizzazione”, ad ormai quasi cinque anni dalla conclusione del progetto sembra che la diffusione di questi materiali abbia incontrato diversi problemi.

⁷⁰ Per il sistema di certificazione e valutazione delle competenze sono evidenti i progressi osservabili rispetto al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo e del diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica.

3.5. Alcune riflessioni

La storia presentata nel corso del capitolo dimostra come alcuni degli attuali problemi dell'educazione e dell'istruzione degli adulti caratterizzino il sistema italiano sin dalle sue origini.

La disaffezione nei confronti di queste scuole si spiega meglio con la percezione della scarsa utilità da parte dei frequentanti, con la mancanza di leggi chiare e di precise responsabilità, con la restrizione dei contributi statali, con il tiepido interesse delle comunità locali.

Vigo 2017:82

Non stupisce che le criticità dell'istruzione degli adulti nell'Italia dell'Ottocento messe a fuoco da Giovanni Vigo (2017) condividano diversi elementi con le osservazioni di Matteo Borri e Samuele Calzone (2019) rispetto all'attuale educativo per gli adulti. Chiunque conosca, o per esperienza diretta o per studio, i principali problemi dell'attuale sistema di istruzione degli adulti in Italia può confermare come le parole di Vigo (2017) fotografino una situazione molto vicina ai problemi che caratterizzano l'attuale sistema.

Oltre alle criticità di carattere normativo, organizzativo e metodologico, le pagine precedenti hanno comunque messo in luce come la tradizione italiana si sia caratterizzata anche per lo sviluppo di esperienze avanguardistiche che hanno segnato positivamente l'educazione degli adulti. Quanto sviluppato durante i corsi delle 150 ore rappresenta ancora oggi un modello a cui l'educazione degli adulti può e deve ambire.

Tornando ai giorni nostri, come si avrà modo di osservare più approfonditamente nella seconda parte del lavoro, i punti di forza della nostra tradizione, e in particolare quelli dell'esperienza degli anni Settanta, non sono bastati per innescare un cambiamento. Un esempio è la lunga gestazione di quasi nove anni necessari per la nascita e l'attivazione su tutto il territorio nazionale dei CPIA; infatti, malgrado il decreto del Ministero della Pubblica Istruzione del 25 ottobre 2007 avesse stabilito che i CPIA sarebbero divenuti operativi all'inizio dell'anno scolastico 2008/2009 e che la completa riorganizzazione del sistema si sarebbe compiuta entro il 2009, furono diversi i passaggi che determinarono il ritardo accumulato.

La L.133/2008 ha demandato a un apposito regolamento di delegificazione il riordino dell'assetto ordinamentale dei CPIA e dei corsi serali della scuola secondaria di secondo grado, dando così inizio a uno stucchevole balletto, fatto di schemi di regolamento, revisioni e continui rinvii dell'emanazione del regolamento ben oltre i 12 mesi di tempo dettati dalla legge.

(Colosio 2013: 13)

Sullo sfondo delle caratteristiche delle politiche pubbliche evidenziate fino a questo momento questo ritardo non stupisce. Il fatto che per definizione di una norma dichiaratamente provvisoria e necessaria di integrazioni siano stati necessari sei anni è emblematico della scarsa priorità ancora oggi attribuita all'istruzione e all'educazione degli adulti.

PER CONCLUDERE

Il fatto che nel corso degli ultimi decenni l'Italia sia stata protagonista di un progressivo mutamento demografico ha determinato la necessità di insegnare l'italiano a un numero sempre maggiore di immigrati (Colucci 2018). Ciò lega fortemente tra loro i temi trattati in modo isolato nei precedenti capitoli. L'insegnamento dell'italiano ad adulti nella scuola pubblica è un tema complesso fortemente legato a quanto stabilito dalla disciplina scolastica, la quale a sua volta si confronta con le specifiche competenze sviluppate dal sistema rispetto all'italiano LS e L2 e all'educazione degli adulti. Le riflessioni fatte fino a questo punto si sono proposte di evidenziare come le singole criticità che possono sembrare specifiche di ognuno dei singoli temi siano tra loro interdipendenti.

L'analisi di temi apparentemente distanti dal tema centrale della tesi si rivelerà fondamentale per la comprensione di quanto emergerà durante l'analisi dei percorsi AALI. Per questo motivo si è cercato di far emergere come, seppure secondo tempi e modi diversi, le politiche pubbliche messe in atto per tutti gli ambiti presi in considerazione si caratterizzino per ritardi e per l'incapacità di analizzare e prevedere le ripercussioni dei diversi problemi che ciclicamente si presentavano e che sono stati abitualmente affrontati con misure emergenziali. L'analisi delle politiche scolastiche, degli interventi per la valorizzazione dell'italiano nel mondo e di quanto fatto rispetto all'educazione degli adulti e all'apprendimento ha documentato come numerose esperienze sarebbero potute essere impiegate per la definizione dei percorsi AALI e adesso potrebbero essere utili per il loro potenziamento. Si pensi alle ricadute positive che interventi per la valorizzazione dell'italiano all'estero avrebbero potuto avere sulle politiche di inclusione linguistica rivolte ai primi stranieri che si avvicinarono all'italiano L2. Piani strategici di lunga durata adeguatamente finanziati avrebbero potuto dar vita a progetti e iniziative di portata nazionale in grado di migliorare la stessa formazione dei docenti di italiano LS e avrebbero sicuramente stimolato lo sviluppo di azioni per l'italiano L2.

Di seguito quattro esempi che mettono in luce l'interdipendenza di queste politiche e il modo in cui i loro limiti si siano insinuati nell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica.

I problemi legati all'assenza di un piano per la formazione iniziale e continua degli insegnanti non possono essere ignorati quando si studia gli interventi messi in atto per facilitare l'integrazione linguistica e sociale degli adulti stranieri. Oltre alle ricadute sulla formazione dei docenti di italiano LS in servizio, questi limiti hanno avuto ripercussioni nella realizzazione di un processo che andasse oltre la scuola di massa e che ne garantisse una veramente democratica. Parafrasando Anna Ciliberti (1996), se la formazione iniziale dei docenti non fosse stata a lungo, là dove esistita, a dir poco casuale, gli interventi rivolti agli studenti più vulnerabili, i quali non sono solo gli alloglotti, sarebbero sempre stati di qualità e avrebbero permesso di ridurre i divari e le condizioni di marginalità che ciclicamente emergono nelle valutazioni nazionali e internazionali. Questo aspetto è strettamente legato ai problemi che caratterizzano la formazione dei docenti dei CPIA e in particolare di quelli impegnati nei percorsi AALI.

Gli stessi criteri per la selezione di insegnanti di italiano LS all'estero hanno influenzato le scelte fatte per l'inserimento di docenti specializzati nell'insegnamento dell'italiano L2 nella scuola dell'obbligo italiana. Dal momento che per essere selezionati come docenti di italiano LS all'estero era sufficiente essere laureati italiani o di origine italiana, è facile comprendere perché non siano tuttora richiesti titoli specifici a coloro che si occupano degli interventi per l'L2 nella scuola primaria, secondaria e nei CPIA. In un contesto in cui l'insegnamento della LS è stato affidato a docenti privi dell'adeguata e necessaria formazione linguistica e metodologica, ma semplicemente sulla base della loro competenza di parlanti nativi, non stupisce che lo stesso atteggiamento abbia a lungo dominato anche per il reclutamento degli insegnanti responsabili degli interventi per l'L2. Come si vedrà, questa criticità è alla base dei problemi che caratterizzano il reclutamento dei docenti impegnati nei percorsi AALI.

Un ulteriore esempio è la disattenzione con cui il Ministero ciclicamente sembra dimenticarsi di quanto da lui stesso finanziato, diretto o promosso, come accaduto con il progetto *Azione-Italiano L2* e ancora prima con il progetto *MILIA*. Il fatto che quanto prodotto da questi progetti non abbia avuto un impatto reale e concreto sulla formazione dei docenti testimonia le forti carenze progettuali che caratterizzano il Ministero. Questo, infatti, non solo non ha sfruttato gli strumenti prodotti in questi progetti per colmare le carenze normative e ordinamentali riguardanti l'italiano L2, ma non è nemmeno stato in grado di renderli noti e fruibili agli insegnanti che si occupano di italiano L2. La

diffusione delle buone pratiche sviluppate durante queste attività avrebbe permesso un più efficace intervento anche nella scuola primaria e secondaria e avrebbe influenzato positivamente la definizione dei percorsi AALI. Pur essendo state prodotte per l'insegnamento dell'italiano LS negli anni Novanta, le linee operative, le proposte di lavoro e il glossario frutto del progetto MILIA sarebbero utili per tutti i docenti che si occupano di italiano L2 e soprattutto per quelli privi di una adeguata formazione.

Ultimo esempio delle connessioni tra le criticità che caratterizzano questi temi, è il fatto che solo con la creazione dei CPIA la scuola pubblica ha istituzionalizzato all'interno della sua offerta formativa i corsi di italiano L2 rivolti ai cittadini stranieri: fino a quel momento erano inseriti esclusivamente nelle attività di ampliamento dell'offerta formativa. Questo ritardo risulta coerente se inserito nella cornice di disattenzione e instabilità che ha caratterizzato la gestione delle politiche per gli immigrati. Infatti, il cosiddetto *modello italiano*, formatosi intenzionalmente in maniera opaca (Ambrosini 2020), si caratterizza per la mancanza di una programmazione complessiva di medio e lungo periodo, per l'assenza di scelte politiche, anche politico-linguistiche (Vedovelli 2012) e per un atteggiamento prevalentemente emergenziale. Sullo sfondo di queste criticità, la tardiva istituzionalizzazione di questi corsi sembra essere meno paradossale e avere una sua coerenza.

Questi quattro esempi evidenziano come le criticità dei CPIA e dei percorsi AALI possano essere comprese solo se si prendono in considerazione le cause più remote che le hanno determinate. Allo stesso modo, queste devono essere considerate anche quando si propongono soluzioni ragionate. Solo attraverso un primo intervento su questi sarà possibile garantire ai cittadini adulti stranieri un servizio che permetta di apprendere l'italiano L2.

PARTE 2

4. LA RICERCA: STRUTTURA, STRUMENTI, EVOLUZIONE

Imparare a tradurre un'idea di ricerca in un'indagine scientifica è uno dei principali obiettivi del dottorato. Definire l'oggetto e gli obiettivi da perseguire, esplorare la letteratura esistente, verificare l'originalità e la rilevanza del tema scelto, progettare le fasi e sviluppare gli strumenti da impiegare stabilendo tempi e scadenze sono aspetti del lavoro di ricerca con cui tutti i dottorandi, come chi scrive, si sono dovuti confrontare.

Per quanto tutti i lavori di ricerca incontrino ostacoli e debbano spesso essere rimodulati, si ritiene che questi problemi non possano essere paragonati agli effetti di una pandemia. Dal momento che gli effetti della diffusione COVID-19 hanno avuto un forte impatto sul lavoro svolto fino a quel momento e sull'intero piano della ricerca, il presente capitolo si propone di fare luce e chiarezza sui diversi momenti secondo cui è il lavoro è stato riadattato in base alla situazione pandemica e spiega le scelte e gli strumenti definiti per affrontare gli imprevisti non considerati in fase di progettazione.

Il capitolo offre l'occasione di valorizzare il lavoro svolto durante il primo anno dottorale, in parte non messo a frutto a causa dei problemi pratici e logistici dovuti alla pandemia. Infatti, essendo impraticabile qualsiasi attività didattica in presenza per un periodo lungo, l'osservazione sistematica della lezione, elemento chiave e fondamentale dell'iniziale piano di ricerca, non è stata realizzata.

Il capitolo riassume perciò l'evoluzione del progetto di ricerca e descrive in maniera sintetica le modalità di indagine e le tecniche d'analisi utilizzate e/o previste. Di seguito, dopo aver segnalato la complessità di quanto regola l'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica (§4.1), il paragrafo 4.2 descrive le due indagini somministrate ai docenti dei percorsi AALI. 4.3 invece è dedicato all'osservazione sistematica della lezione e descrive gli strumenti, modalità e delle tecniche di rilevazione

che sarebbero state impiegate se questa fase avesse avuto luogo. 4.4 illustra come sia avvenuta la rimodulazione della ricerca e presenta gli strumenti attraverso cui è compensata l'assenza dell'osservazione.

4.1. Lo studio del quadro normativo

Parallelamente alla definizione dello stato dell'arte dei lavori che si sono occupati, direttamente e indirettamente, delle azioni finalizzate all'integrazione linguistica e sociale dei cittadini stranieri, lo studio del quadro normativo che regola l'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica rappresenta lo sfondo su cui si è fondato lo sviluppo e la progettazione delle diverse fasi della ricerca.

L'individuazione, la lettura (incrociata) e l'analisi di leggi, decreti, circolari e linee guida ha consentito di definire le azioni messe in atto negli ultimi quattro decenni e di individuarne gli aspetti più interessanti da indagare. Per analizzare i punti di forza e di debolezza, infatti, è stato necessario cogliere i nessi attraverso cui si strutturano le interdipendenze osservate.

Per mettere a fuoco i presupposti e i vincoli che hanno determinato la realizzazione di queste azioni si è partiti con un livello di analisi ad ampio raggio che ha incluso anche lo studio del quadro normativo riguardante la scuola italiana e l'italiano L2. Lo studio della normativa ha permesso di comprendere come i provvedimenti di politica migratoria, scolastica e linguistica, diversamente da quanto si potrebbe superficialmente pensare, oltre a essere tra loro interdipendenti, siano il frutto di scelte e decisioni politiche spesso rimaste incompiute e, alcune volte, in contraddizione e in totale discontinuità con quanto fatto in precedenza. È emerso come le politiche per gli stranieri, i provvedimenti presi nell'ambito dell'educazione e dell'istruzione degli adulti; così come le scelte concernenti l'insegnamento dell'italiano L2 nella scuola pubblica, si caratterizzino per l'assenza di azioni politiche sistematiche, continue e finalizzate a realizzare quanto programmaticamente proposto.

L'analisi delle lacune e delle contraddizioni che caratterizzano la normativa ha guidato la definizione di quanto indagato attraverso i due questionari descritti in §4.2 In questa fase della ricerca sono state individuate alcune delle cause che potrebbero aver avuto ricadute negative nell'adempimento degli obiettivi programmatici per l'inclusione sociale e linguistica dei cittadini stranieri.

La conoscenza del quadro normativo di riferimento, inoltre, si è rivelata fondamentale nella fase conclusiva del lavoro di ricerca. Infatti, attraverso l'integrazione di norme già esistenti e ricorrendo alla creazione *ex novo* di soluzioni alternative, si proporranno soluzioni alle criticità emerse e studiate nel corso della ricerca.

4.2. La ricerca quantitativa

L'esperienza diretta maturata durante la supplenza annuale come docente A23 presso il CPIA di Nuoro nell'anno scolastico 2017/2018 unita all'analisi e allo studio del vasto quadro normativo (§4.1) ha permesso di individuare alcune criticità meritevoli di un'indagine attenta e minuziosa.

La cosiddetta *questione A23*¹ è stato il primo dei temi indagati. La situazione dei docenti di *Lingua italiana per discenti di lingua straniera* è risultata di particolare interesse in quanto si caratterizzava sia per l'assenza di una normativa di riferimento completa ed esaustiva, sia per la povertà di studi a questa dedicati. Inoltre, dal momento che i docenti A23 operano esclusivamente nei CPIA, l'indagine ha consentito di raccogliere informazioni sulle attività erogatevi, in particolare i Percorsi AALI, attraverso lo sguardo di docenti esperti nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2.

La seconda indagine, invece, rivolta non più solo ai docenti di A23 ma a tutti coloro che insegnano nei Percorsi AALI (prevalentemente docenti della scuola primaria ma anche altri della scuola secondaria), ha documentato le prassi e le pratiche che permettono il funzionamento di questi corsi (§4.2.2).

Quanto emerso dalle due indagini si rivelerà fondamentale nei capitoli 5, 6 e 7; infatti, è grazie alle risposte dei docenti e alle dichiarazioni rilasciate nelle domande aperte che si metteranno a fuoco le caratteristiche principali dei CPIA e dei Percorsi AALI.

¹ Se nel paragrafo 6.3.2 si affronteranno alcuni aspetti che caratterizzano la cosiddetta *questione A23*, per una più puntuale trattazione si rimanda a Dorella Giardini (2016), APIDIS (2019) e al contributo curato da chi scrive e Stefania Spina (Deiana & Spina 2020).

4.2.1. A23: Chi? Come? Dove? Quando? Perché?

L'istituzionalizzazione della classe di concorso di *Lingua italiana per discenti di lingua straniera* (A23) ha rappresentato un momento cruciale nell'ambito della politica linguistica dell'italiano L2 (Pizzoli 2018). Viste le polemiche sviluppatesi in seguito all'istituzionalizzazione di questa classe di concorso e considerato il ruolo svolto dai docenti A23 nei CPIA, si è deciso di svolgere un'indagine rivolta esclusivamente a loro.

A23: Chi? Come? Dove? Quando? Perché? (d'ora in avanti *Indagine A23*) si proponeva di definire il profilo di questi docenti, di mettere in luce eventuali criticità della normativa e di comprendere il contributo offerto da questa nuova classe di concorso nei CPIA. L'*Indagine A23* ha inoltre evidenziato alcune criticità riguardanti l'erogazione dei corsi erogati che sono poi state indagate più approfonditamente nell'indagine sui Percorsi AALI (§4.2.2).

4.2.1.1. Il questionario A23²

Lo strumento di indagine usato è uno questionario anonimo proposto via internet usando la funzione *Form* di *Google Documents* che consente la creazione, l'invio e la raccolta dei questionari via mail. Creato tra novembre e dicembre 2018 e compilato tra febbraio e aprile 2019 attraverso la collaborazione delle segreterie dei CPIA³, il questionario è stato compilato esclusivamente da coloro che nel corso degli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019 hanno preso servizio come docenti A23.

Il questionario è costituito da domande aperte e chiuse⁴ ed è strutturato in sei parti. La prima raccoglie le informazioni personali (domande 1-2), la seconda invece contiene le domande riguardanti il titolo di laurea, le specializzazioni in italiano L2 e la formazione continua e permanente (domande 3-5). Queste domande, oltre a definire il percorso

² Il questionario A23 nella sua completezza è consultabile nell'APPENDICE 1.

³ Contattate telefonicamente da chi scrive, le segreterie hanno avuto un ruolo fondamentale. Solitamente, a una prima e informale presentazione dell'inchiesta per via telefonica seguiva l'invio di una mail ufficiale indirizzata al dirigente scolastico in cui si chiedeva di autorizzare la diffusione del questionario tra i docenti A23 in servizio nell'istituto. Nella quasi totalità dei casi i CPIA contattati hanno manifestato un vivo interesse per l'indagine e hanno chiesto di poter essere informati dei risultati.

⁴ Sulla base del sistema della *successione a imbuto* (Bocci & Mingo 2012), per cui si passa da domande generali a domande più particolari a seconda delle risposte date, alcune domande prevedono delle specifiche secondo il modello "se sì x" o "se no y".

formativo degli intervistati, consentono di capire se i requisiti previsti dalla normativa per l'accesso alla classe di concorso sono stati rispettati. La terza parte indaga le esperienze professionali maturate prima dell'incarico come docenti A23 (domande 7-8). Le parti quattro e cinque (domande 9-12 e domande 13-16), ognuna dedicata a uno dei due anni scolastici presi in considerazione, sono costruite seguendo lo stesso schema. Dopo alcune domande sull'organizzazione del CPIA e le modalità secondo cui è avvenuto il primo inserimento nella scuola in cui si lavorava o si aveva lavorato (domande 9 e 13), ogni sezione si divide a sua volta in tre sottosezioni. La prima (domande 10 e 14) riguarda i percorsi AALI e indaga il ruolo del docente nell'organizzazione e nell'erogazione dei corsi, l'accoglienza e la valutazione in ingresso all'inizio dell'anno scolastico e la valutazione e la certificazione realizzata alla fine delle attività. La seconda e la terza sottosezione sono dedicate rispettivamente ai *Percorsi di istruzione di primo livello* (domande 11 e 15) e ai *Percorsi di istruzione di secondo livello* (domande 12 e 16)⁵. Costruite in modo speculare, le due sottosezioni cercano di definire il ruolo dei docenti A23 nei tre percorsi erogati dai CPIA e si propongono di mettere a fuoco punti di forza o debolezza. L'ultima sezione è costituita da una domanda aperta: i docenti hanno espresso il loro punto di vista rispetto alle diverse vicende legate alla classe di concorso A23.

4.2.1.2. Il campione

Il campione è costituito da 76 docenti: 61 hanno risposto alle domande relative all'anno scolastico 2017/2018 e 69 a quelle dedicate all'anno scolastico 2018/2019.

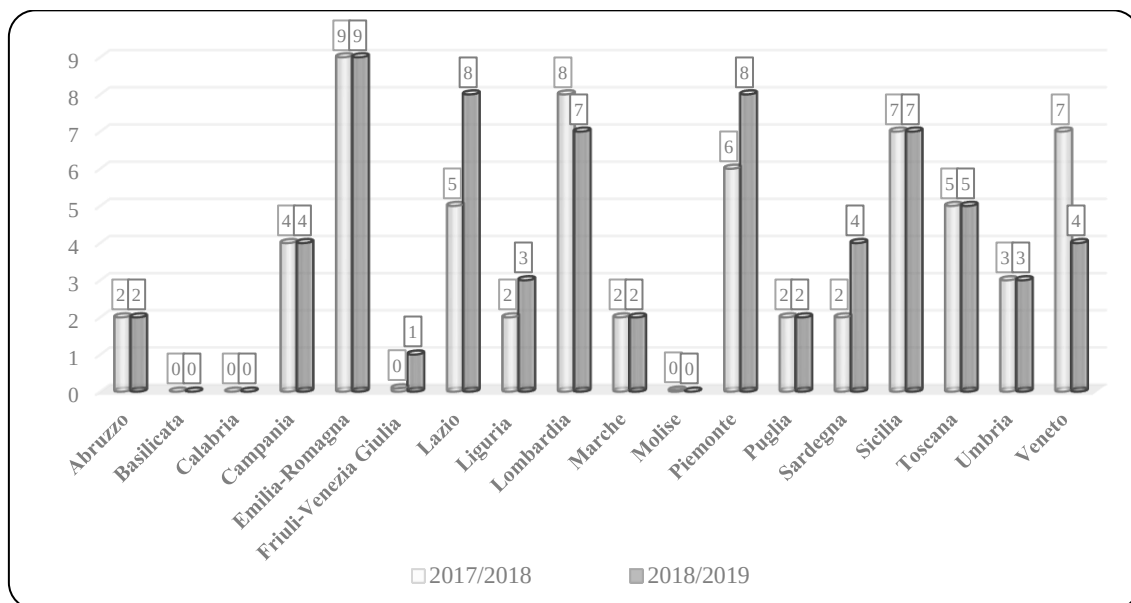
Valutare la rappresentatività del campione non è stato facile. Malgrado il Ministero non abbia ancora fornito dati ufficiali sul numero dei docenti A23 in servizio, attraverso le indicazioni riportate nei decreti interministeriali e nelle note ministeriali sulle dotazioni dell'organico è però possibile ipotizzare quanti fossero gli A23 in servizio in quegli stessi anni. Infatti, in considerazione delle 2 cattedre di A23 assegnate all'organico di ogni CPIA e del numero dei CPIA italiani⁶, si suppone che gli A23 siano

⁵ Ogni docente era tenuto a rispondere esclusivamente alle domande riguardanti gli anni scolastici in cui ha preso servizio come A23 e i percorsi di istruzione in cui lavorava o aveva lavorato.

⁶ I focus pubblicati annualmente dal MIUR offrono una sintesi dei dati della scuola statale. Per quanto riguarda gli anni scolastici da noi presi in considerazione è possibile vedere come il numero dei CPIA fosse rispettivamente di 127 unità (MIUR 2017a) e 130 unità (MIUR 2018a).

circa 260. Sulla base di questo calcolo il nostro campione può essere definito abbondantemente rappresentativo.

Figura 4.1. Il campione dell'indagine A23: ripartizione per regione



Come si vede nella figura 4.1, a esclusione della Basilicata, della Calabria e del Molise, il nostro campione è rappresentativo della realtà vissuta in tutte le regioni italiane in cui la A23 è stata inserita nel percorso d'insegnamento.

4.2.2. Indagine sui Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana

La seconda indagine si è concentrata sui Percorsi AALI. Lo studio della normativa dei tre percorsi di istruzione erogati nei CPIA (Percorsi AALI, Percorsi di primo livello e Percorsi di secondo livello) e le acquisizioni emerse dall'*Indagine A23* hanno evidenziato come, a causa di limiti di tempo e risorse, lo studio dei tre percorsi non sarebbe stato praticabile da un solo ricercatore. Essendo la didattica dell'italiano L2 uno dei principali interessi di chi scrive, si è scelto di occuparsi dei Percorsi AALI, percorso che per definizione coinvolge esclusivamente discenti non italofofoni.

L'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica. Indagine sui "Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana" (d'ora in avanti *Indagine percorsi AALI*) si proponeva di raccogliere informazioni sulla formazione e le esperienze pregresse dei docenti dei percorsi AALI e di indagare i diversi aspetti che permettono il funzionamento di tali corsi.

Prendendo spunto da quanto messo in luce dall'*Indagine A23* rispetto alla valutazione iniziale e la certificazione finale, oltre agli aspetti direttamente legati alla didattica, che si prevedeva di indagare durante l'osservazione sistematica della lezione (§4.3), l'indagine si è concentrata su diversi aspetti. La normativa è uno di questi. Infatti, le ricadute che la sua applicazione ha nella realizzazione e l'organizzazione dei corsi, il livello di conoscenza dichiaratone dai docenti e, se previste, le modalità impiegate dai CPIA per favorirne la conoscenza e l'approfondimento sono uno dei temi indagati. Inoltre, essendo emersa l'assenza di indicazioni ministeriali chiare, esaustive e condivise, si è cercato di definire le prassi e le patiche a cui si fa riferimento per le attività di costituzione delle classi dei percorsi AALI e per la valutazione iniziale e l'analisi dei bisogni dei corsisti. Un altro tema osservato è quello della valutazione e certificazione finale. L'indagine, infatti, si è proposta di definire secondo quali modalità si svolgesse e, nel caso in cui ci si avvallesse di un esame finale, di raccogliere le prassi e le pratiche riguardanti la preparazione alla prova; l'elaborazione e struttura e la validazione della prova; la somministrazione; la correzione e l'attribuzione dei punteggi; e il post valutazione.

4.2.2.1. Il questionario percorsi AALI⁷

Lo strumento di indagine usato è un questionario anonimo costruito sul modello di quello utilizzato nell'*Indagine A23* (§4.2.1). Integrato sulla base degli strumenti di indagine impiegati dall'*Associazione CLIQ*⁸ durante il monitoraggio dei percorsi formativi e valutativi del *Fondo asilo migrazione e integrazione* (d'ora in avanti FAMI)⁹, il questionario è stato elaborato tra ottobre 2019 e febbraio 2020. Somministrato tra marzo

⁷ Il questionario nella sua completezza è consultabile nell'APPENDICE 2.

⁸ Si rimanda alla nota 19 del capitolo 2.

⁹ Il *Fondo asilo migrazione e integrazione* (FAMI) è lo strumento finanziario che ha sostituito il *Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini di Paesi Terzi* (FEI) con l'obiettivo di promuovere una gestione integrata dei flussi migratori sostenendo i diversi aspetti che costituiscono il fenomeno. Le risorse finanziarie totali stanziare per l'Italia sono state pari a circa 339 milioni di euro. Tra i vari progetti previsti vi sono azioni formative finalizzate al conseguimento di un adeguato livello di conoscenza della lingua italiana. A differenza dei percorsi AALI erogati dai CPIA, i corsi organizzati con i fondi FAMI si rivolgono anche all'utenza di livello pre-A1, costituita da persone analfabete o a bassa scolarizzazione nella lingua madre, e a quella di livello B1.

e giugno 2020¹⁰, anche in quest'occasione l'indagine è stata proposta via internet attraverso la funzione *Form* di *Google Documents*, grazie alla collaborazione delle segreterie dei CPIA¹¹. Il questionario è stato somministrato esclusivamente a coloro che nel corso dell'anno scolastico 2019/2020 hanno lavorato come docenti nei Percorsi AALI.

Il questionario è composto da quattro macro-sezioni¹², le quali a loro volta si articolano in sezioni e sottosezioni. La prima macro-sezione è dedicata alle informazioni personali (domanda 1). La seconda (domande 2-17) indaga la formazione ed è costituita dalle seguenti cinque sezioni: *titoli di studio* (domande 2-10); *esperienze all'estero* (domanda 11); *specializzazioni in italiano L2* (domanda 12); *conoscenze linguistiche* (domande 13-15); e *formazione continua e permanente* (domande 16 e 17). La terza macro-sezione (domande 18-22) riguarda le esperienze professionali maturate sia nell'ambito più generale dell'insegnamento nella scuola, sia in quello più specifico dell'insegnamento dell'italiano L2 e LS. La quarta macro-sezione (domande 23-69) è dedicata all'esperienza nel CPIA ed è costituita da diverse sezioni, alcune delle quali articolate in ulteriori sottosezioni. Le prime domande (23-32) permettono di capire in quale veste gli intervistati operino nei Percorsi AALI e le modalità secondo cui è avvenuto il loro inserimento nel CPIA. Seguono le sezioni dedicate alla *costituzione della classe* (domande 33 e 34); alla *valutazione iniziale* e all'*analisi dei bisogni* (domande 35-37); alla *progettazione e pianificazione didattica* (domande 38 e 39); e quella che indaga la *didattica* (domande 40-44). L'ultima sezione (domande 45 e 69), riguardante la

¹⁰ Le misure urgenti prese in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da Covid-19, le quali hanno determinato anche nelle segreterie dei CPIA la riorganizzazione in forme di lavoro agile, hanno portato a una rimodulazione dei tempi previsti per la somministrazione dei questionari. Visti i diversi impegni legati all'organizzazione della didattica a distanza con cui le segreterie e i docenti si sono dovuti confrontare durante i primi mesi dell'emergenza, si è deciso di prolungare la fase della somministrazione fino al 30 giugno 2020 (secondo quanto inizialmente previsto si sarebbe dovuta concludere il 20 aprile).

¹¹ Le segreterie sono state contattate secondo le modalità già impiegate nell'ambito della somministrazione del questionario A23. Si conferma il vivo interesse manifestato dalla maggior parte dei CPIA contattati, molti dei quali hanno richiesto esplicitamente di essere resi partecipi delle acquisizioni frutto del lavoro. A differenza del questionario A23, il contatto con le segreterie ha però permesso anche di raccogliere dei dati relativi alla composizione dell'organico dei CPIA e, in particolare, di quello che negli anni scolastici 2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020 ha lavorato nei Percorsi AALI.

¹² Attraverso il solito sistema della *successione a imbuto* è stato possibile strutturare in modo articolato le macro-sezioni, le sezioni e le sottosezioni che costituiscono il questionario.

valutazione e certificazione finale, era inizialmente suddivisa nelle seguenti 5 sottosezioni: *preparazione alla prova; elaborazione e struttura della prova; somministrazione della prova; correzione della prova e attribuzione dei punteggi; post valutazione*. Dal momento che la *circolare ministeriale n. 22.381 del 31 ottobre 2019* ha definito, seppure solo per via transitoria, le modalità di certificazione del livello A2 al termine dei percorsi AALI, quest'ultima sezione è stata rivista e sdoppiata. La prima sottosezione (domande 45-57) si occupa delle modalità secondo cui era organizzata la valutazione e certificazione finale fino all'anno scolastico 2018/2019. La seconda invece (domande 58-69) cerca di individuare possibili cambiamenti e se queste indicazioni siano in continuità con le pratiche e le prassi impiegate nei CPIA fino a quel momento

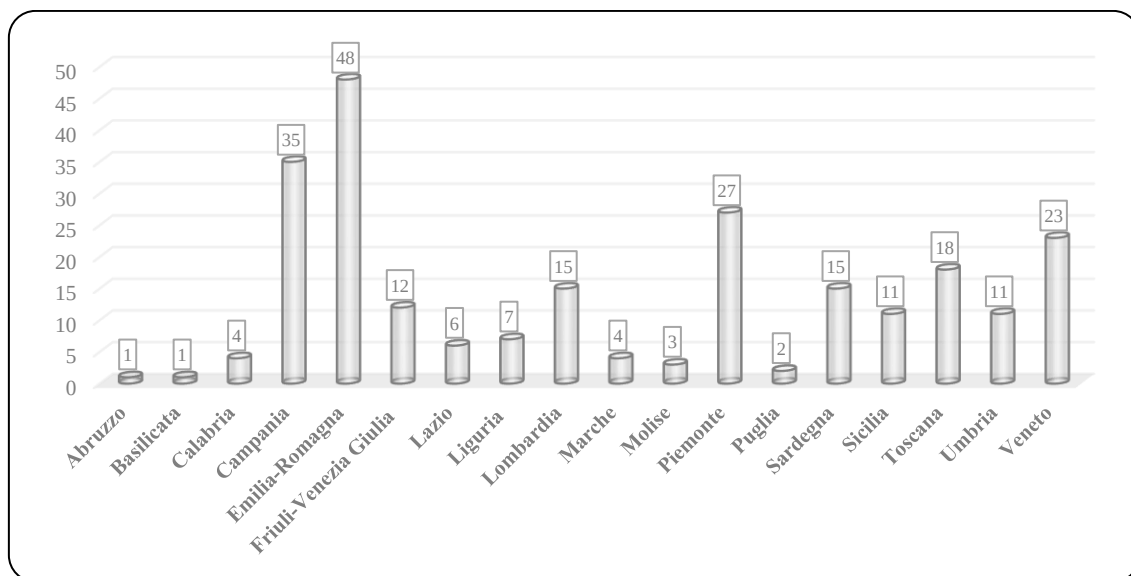
4.2.2.2. Il campione

Hanno partecipato all'indagine 239 docenti. La maggior parte sono insegnanti della scuola primaria (153). I docenti A23 che hanno risposto al questionario sono 37, mentre, come è possibile vedere nella tabella 1.1, i restanti 49 sono docenti della scuola secondaria di primo grado. L'84% degli intervistati sono docenti di ruolo, il 12% sono docenti precari non abilitati e il restante 5% è composto da docenti abilitati non di ruolo.

Tabella 4.1. Il campione dell'*Indagine percorsi AALI*

NUMERO	CLASSE DI CONCORSO
153	Insegnanti della scuola primaria
37	A023 Lingua italiana per discenti di lingua straniera
49	Docenti scuola secondaria di primo grado
21	A022 Italiano, storia, geografia, nella scuola secondaria di I grado
13	A025 Lingua inglese e seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado
2	A01Arte e immagine nella scuola secondaria di I grado
1	A030 Musica nella scuola secondaria di I grado
12	non dichiarano la classe di concorso per cui svolgono servizio

Figura 4.2. Il campione dell'Indagine Percorsi AALI: ripartizione per regione



La figura 4.2 mostra le regioni in cui gli intervistati hanno prestato servizio durante l'anno scolastico 2019/2020. Come si vede vi sono delle visibili differenze tra le 18 regioni coinvolte. Infatti, mentre i docenti in servizio in Emilia-Romagna, Campania, Piemonte e Veneto hanno contribuito attivamente, in regioni come l'Abruzzo, la Basilicata e la Puglia la partecipazione è stata minore. Nonostante il discreto numero di risposte ottenute, non è possibile per questo motivo definire il nostro campione sufficientemente rappresentativo della realtà vissuta nei CPIA italiani: le acquisizioni emerse possono essere considerate come frutto di un ampio carotaggio.

4.3. L'osservazione sistematica della lezione

A partire dagli anni Sessanta l'osservazione sistematica della lezione (d'ora in avanti osservazione) si è gradualmente affermata nell'ambito delle ricerche sull'insegnamento e apprendimento delle lingue moderne. In seguito alla pubblicazione di *Observation in the Language Classroom* (Allwright 1988), e di *Introduction to classroom observation* (Wragg 1994), dagli anni Novanta l'osservazione è diventata uno strumento fondamentale anche per la formazione. Oltre ad essere uno degli strumenti a cui si ricorre più frequentemente nella ricerca in ambito educativo, l'osservazione è attualmente indispensabile nei diversi livelli di formazione iniziale e in servizio.

L'osservazione però è un metodo di rilevazione dei dati complesso; infatti, oltre a doversi confrontare con le difficoltà pratiche della quotidianità scolastica¹³, è una tecnica che richiede specifiche abilità e competenze finalizzate a controllare la soggettività portata dall'osservatore. Sono diverse le fasi dell'osservazione in cui risultano fondamentali la competenza e l'esperienza dell'osservatore, che, infatti, deve sforzarsi di non essere intrusivo durante l'attività osservata e di ridurre al minimo la soggettività. Dal momento che i dati raccolti dovrebbero prestarsi anche alla lettura di persone diverse dall'osservatore, nel momento in cui questi si registrano si deve cercare di non inquinare quanto osservato. Si ricorda, inoltre, che «non tutte le caratteristiche della lezione sono tutte ugualmente facili da registrare e non tutte possono essere rilevate con la stessa neutralità. Da una parte si hanno dati obiettivi e quantificabili (ad esempio l'osservazione della strutturazione della lezione, i materiali usati), dall'altra ci sono aspetti che possono essere dedotti solo sulla base di altri elementi osservati» (Leone et al. 2015: 101).

Nonostante le difficoltà appena elencate, valutati i vantaggi offerti dall'osservazione per conoscere quanto accade all'interno della classe, si sarebbe usato questo metodo per registrare le azioni didattiche tipiche dell'organizzazione e della gestione della lezione e, soprattutto, per capire quali convinzioni e atteggiamenti spingano a sceglierle. L'osservazione sarebbe stata il momento centrale della ricerca empirica in quanto avrebbe messo a fuoco in quale misura la formazione e l'esperienza pregressa in italiano L2 e LS abbiano ricadute nella qualità della didattica.

Si è dunque proceduto a una meticolosa fase di studio e preparazione che ha permesso di scegliere gli aspetti della lezione su cui ci si sarebbe concentrati. L'insegnante e le sue azioni sarebbero stati il punto di interesse dell'osservazione; infatti, i punti focali dell'osservazione sarebbero stati:

- il contesto: le caratteristiche dell'aula e gli strumenti a disposizione (Spagnesi 2015);
- le strategie di gestione e relazione: le tecniche e le modalità impiegate per stimolare l'interazione e per interagire con gli studenti (Vedovelli 2010, Diadori et al. 2015, Danesi et al. 2019);

¹³ Sono «pochi [i] docenti che accettano di essere osservati durante lo svolgimento della loro attività e un numero ancora inferiore sarebbe disposto a essere (video) registrato» (Leone et al. 2015: 96).

- le attività di insegnamento: i materiali usati, le modalità secondo cui sono svolte le attività e le esercitazioni e le tecniche didattiche impiegate (Ciliberti 2012, Balboni 2018, Danesi et al. 2019);
- gli interventi di correzione e riparazione (Ciliberti 2012; Benucci 2015; Monami 2015);
- la pianificazione della lezione e la gestione del tempo (Diadori et al. 2015, Leone et al. 2015);
- la partecipazione e la risposta degli studenti (Spagnesi 2015).

Per ridurre al minimo la soggettività intrinseca tipica dell'osservazione, si sarebbe praticata un'osservazione guidata (Leone et al. 2015), in questo modo si sarebbe orientato lo sguardo dell'osservatore verso gli aspetti selezionati.

4.3.1.Gli strumenti per osservare

L'elaborazione e l'organizzazione degli strumenti di rilevazione ha rappresentato un momento fondamentale della fase di preparazione all'osservazione. Si è cercato di organizzare degli strumenti ricchi e articolati e allo stesso tempo facili da compilare e da essere letti anche a distanza di tempo.

Gli strumenti impiegati sono le schede di osservazione (§4.3.1.1) e il questionario (§4.3.1.2).

4.3.1.1.Le schede di osservazione¹⁴

La scheda di osservazione è il principale strumento su cui si sarebbe fatto affidamento durante l'osservazione. La scheda di seguito descritta è uno strumento composito e articolato che attraverso le diverse sezioni che la compongono avrebbe registrato nel modo più chiaro, semplice e obiettivo gli elementi pertinenti con i punti focali prescelti.

Si è deciso di usare due schede di osservazione. Sebbene tra loro simili per quanto riguarda la struttura e le fonti che ne hanno ispirato la creazione, le due schede di osservazione si differenziano per il loro diverso impiego. Infatti, mentre la prima, chiamata *scheda di sessione*, è stata creata per riportare dettagliatamente quanto registrato

¹⁴ Le due schede di osservazione possono essere consultate nell'APPENDICE 3 e 4.

durante ogni singola sessione di osservazione, la seconda, chiamata *scheda di sintesi*, avrebbe permesso di sintetizzare in un unico documento quanto registrato nelle diverse schede di sessione riguardanti lo stesso docente.

Le schede di osservazione sono state elaborate in due fasi. Nella prima, grazie alla consultazione di diverse fonti e modelli (§4.3.1.1.1.), sono stati definiti la struttura e i contenuti delle sezioni. La seconda, grazie alla sperimentazione delle due schede, ha consentito di apportare modifiche e cambiamenti alla luce di quanto emerso durante l'osservazione svolta in una classe dei *Corsi di lingua e cultura italiana* organizzati presso l'Università per Stranieri di Perugia. La sperimentazione ha fatto sì che le schede assumessero la forma definitiva. In questa fase sono stati preziosi i consigli offerti da Cristina Montilli, la quale, oltre a condurre le classi in cui si è svolta l'osservazione, si è resa disponibile per migliorare le schede così da renderle più facilmente compilabile.

4.3.1.1.1.Fonti e modelli

La lettura di monografie, saggi e articoli direttamente e indirettamente legati al tema dell'osservazione¹⁵ ha permesso di valutare il contributo che l'osservazione avrebbe potuto offrire nell'ambito del nostro lavoro e di definire le modalità e i criteri che avrebbero dovuto guidare le diverse fasi dell'osservazione. Partendo da queste letture, anche grazie al confronto con Stefania Spina e ai suggerimenti di Borbala Samu, la struttura e i contenuti dei due strumenti di indagine sono stati definiti e gradualmente perfezionati.

Per la definizione della struttura della scheda è stato importante il confronto con le schede di osservazione impiegate durante le attività di tirocinio dell'Università per Stranieri di Perugia, dell'Università degli Studi di Cagliari e dell'Università per Stranieri di Siena. Lo studio delle schede e delle linee guida fornite per l'attività di tirocinio svolte nel corso di laurea triennale in *Lingua e cultura italiana (LiCI-In curriculum Insegnamento)* e nel corso di laurea magistrale in *Italiano per l'insegnamento a stranieri (ItaS)* dell'Università per Stranieri di Perugia durante gli anni accademici 2018/2019 e 2019/2020 curate da Daria Carmina Coppola e Borbala Samu è stato fondamentale.

¹⁵ Tra i più importanti si ricordano: Dick Allwright (1988); Edward Conrad Wragg (1994); Anna Ciliberti (2012); Paola Leone, Alessandro Bitonti, Donatella Resta e Bianca Sisinni (2015); Marcel Danesi, Pierangela Diadori e Stefania Simplici (2019).

Altrettanto può essere detto per le schede utilizzate negli anni accademici 2017/2018 e 2018/2019 nell'ambito delle attività dei corsi di *Linguistica educativa* e *Italiano L2* tenuti presso l'Università degli Studi di Cagliari da Giulia Grosso, la quale ha dichiarato che queste sono state a loro volta costruite sul modello di quelle impiegate da Antonella Benucci all'Università per Stranieri di Siena.

Per la definizione di alcune parti della scheda si è fatto inoltre ricorso ai documenti elaborati nell'ambito dei progetti europei che a partire dai primi anni Duemila si sono occupati della formazione e dell'aggiornamento dei docenti di lingue. L'*European Profile for Language Teacher Education* (Kelly & Grenfeel 2004)¹⁶, l'*European Portfolio for Student Teachers of Languages* (Newby et al. 2007)¹⁷, *The European profiling GRID* (Eaquals 2011) e *The Eaquals Framework for Language Teacher Training & Development Language* (Eaquals 2016) hanno fornito in diverse occasioni spunti per la definizione di alcuni aspetti.

4.3.1.1.2. La struttura

La descrizione che segue, nonostante vi siano delle lievi differenze in alcune sezioni, è valida per la scheda di sessione e per la scheda di sintesi. Le due schede hanno una struttura composita e articolata all'interno della quale è possibile ritrovare diverse griglie di osservazione e anche una narrazione sintetica (Leone et al. 2015). Sono formate da tre macro-sezioni, alcune delle quali sono a loro volta costituite da varie sezioni, che attraverso commenti liberi, risposte chiuse (*sì / in parte / no*) e sulla base di apposite scale predefinite¹⁸ permettono di descrivere e, in alcuni casi, di quantificare quanto osservato.

La prima macro-sezione è dedicata al *setting* in cui si svolge l'osservazione e raccoglie informazioni sulle caratteristiche dell'aula e sugli strumenti a disposizione del docente e della classe.

¹⁶ La versione italiana del documento intitolata *Profilo europeo per la formazione degli insegnanti di lingue* è stata tradotta da Pierangela Diadori (2010).

¹⁷ La versione italiana del documento intitolata *Portfolio europeo per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue* è stata tradotta da Pierangela Diadori (2010).

¹⁸ Nella scheda di sintesi si è fatto ricorso a una scala numerata da 1 a 5. Questa, come indicato nella legenda a piè di pagine della scheda, può essere interpretata in due modi. Se nel primo caso 1 corrisponde a *mai*, 2 a *raramente*, 3 a *qualche volta*, 4 a *spesso* e 5 a *sempre*, nel secondo 1 rappresenta il più basso grado di aderenza all'affermazione fatta e 5 la totale corrispondenza.

La seconda è la sezione più ampia e può essere considerata la parte centrale della scheda. Attraverso 10 sezioni, raggruppate a loro volta in 5 gruppi, questa riporta le informazioni riguardanti i nuclei tematici individuati. Il primo gruppo è costituito dalle sezioni chiamate *Temi affrontati durante la lezione* e *Diario dell'osservazione*. La prima sezione indica in modo sintetico i temi trattati durante la lezione e li classifica in: letto-scrittura; fonetica; morfosintassi; lessico; testualità; sociolinguistica; pragmatica; civiltà; cultura civica o altro. La seconda è una narrazione sintetica che riporta brevemente una traccia delle attività svolte in modo cronologico. Le due sezioni intitolate *Conduzione della classe* e *Interazione didattica* costituiscono il secondo gruppo. Queste indagano il modo in cui il docente si relaziona con gli studenti e le tecniche e le modalità impiegate per stimolare l'interazione. Mentre la prima si focalizza sugli aspetti più generici riguardanti il modo in cui il docente contribuisce allo sviluppo di un clima sereno e guida l'interazione in classe, la seconda si concentra principalmente sulle azioni, le scelte metodologiche e le strategie impiegate per la gestione e l'organizzazione dell'attività didattica. Il terzo gruppo si concentra sulle attività svolte durante la lezione e si articola in 4 sezioni. La prima, intitolata *Materiali didattici e supporti*, registra i materiali usati nel corso di tutta la lezione. La seconda, intitolata *Attività*, è dedicata ai temi affrontati e valuta l'aderenza delle attività rispetto agli obiettivi proposti. Le scelte metodologiche e le azioni svolte dal docente durante le attività e le esercitazioni sono il *focus* della terza sezione, intitolata *Conduzione di esercitazioni e attività*. La quarta e ultima sezione classifica le tecniche didattiche impiegate sulla base della proposta di Marcel Danesi, Pierangela Diadori e Stefania Simplici (2019). Per ciascuna tecnica si sarebbero considerati l'*input utilizzato*, la *fase della lezione* in cui è stata impiegata, l'*obiettivo* per cui è stata, le *abilità* coinvolte, l'eventuale *dimensione ludica* e le *modalità di lavoro*. Il quarto gruppo è costituito da due sezioni intitolate *Correzione e lavoro di riparazione* e *Strategie di semplificazione*. La prima consente di definire le modalità e i tempi secondo cui l'insegnante interviene sull'errore, la seconda invece si concentra sulla lingua usata dal docente e in particolare sulle strategie di semplificazione. Il quinto e ultimo gruppo riguarda la pianificazione e la gestione della lezione. La prima sezione, *Pianificazione della lezione*, indaga le abitudini e i comportamenti tipici del docente per la progettazione e l'organizzazione della lezione. La seconda, *Uso efficace del tempo*, permette di commentare il modo in cui il tempo è gestito nel corso della lezione. Quanto riportato in

queste due sezioni non sarebbe stato unicamente frutto dell'osservazione, infatti, al termine di ogni sessione l'osservatore avrebbe posto al docente delle domande che avrebbero permesso di completare questa parte della scheda.

La terza e ultima macro-sezione, intitolata *studentesse e studenti*, avrebbe consentito di registrare e valutare la partecipazione e il grado di coinvolgimento del gruppo classe.

4.3.1.2. Il questionario osservazione¹⁹

Il *questionario osservazione* è il frutto della semplificazione del questionario impiegato nell'*Indagine percorsi AALI* (§4.2.2.1) e si proponeva di creare un profilo dei docenti coinvolti nell'osservazione in classe. Proposto al termine del periodo di osservazione, il questionario sarebbe stato associato alla scheda di sintesi corrispondente²⁰. Anche in questo caso, come per gli altri questionari, la somministrazione sarebbe avvenuta grazie alla funzione *Form* di *Google Documents*.

Il questionario è composto da tre sezioni. La prima (domande 1-16) è dedicata alla formazione e indaga i *titoli di studio* (domande 1-9), le *esperienze all'estero* (domanda 10), le *specializzazioni in italiano L2* (domanda 11), le *conoscenze linguistiche* (domande 12-14) e la *formazione continua e permanente* (domande 15 e 16). La seconda sezione (domande 17-21) mette a fuoco le esperienze professionali maturate nell'insegnamento nella scuola e dell'italiano L2 e LS. L'ultima (domande 22-28) si occupa dell'esperienza nel CPIA e, nello specifico, cerca di definire i ruoli e gli incarichi ricoperti nei Percorsi AALI e di valutare il grado di soddisfazione e motivazione rispetto alla propria esperienza nel CPIA.

¹⁹ Il questionario nella sua completezza è consultabile nell'APPENDICE 5.

²⁰ Al fine di associare il questionario alla corrispondente scheda di osservazione ogni docente avrebbe dovuto inserire all'inizio del questionario un codice alfanumerico precedentemente creato e attribuito alla scheda di osservazione.

4.3.2. La somministrazione programmata

4.3.2.1. I punti di inchiesta

Riguardo al numero dei CPIA coinvolti, siamo consapevoli che includere un numero maggiore di sedi avrebbe fornito spunti di riflessione più ampi e una maggiore possibilità di generalizzazione. Questa scelta però non sarebbe stata praticabile da un solo ricercatore a causa di evidenti limiti di tempo e risorse, soprattutto se si tiene conto che per ogni CPIA sarebbe stato richiesto un periodo di osservazione di almeno un mese. Per questo motivo è stato scelto un numero di CPIA ristretto ma comunque rappresentativo di contesti diversi.

Grazie alle relazioni stabilite con i docenti e con le direzioni dei CPIA durante le fasi della ricerca già realizzate (in particolare la somministrazione dei questionari), sono stati scelti i seguenti 4 punti di inchiesta: Perugia, Oristano, Cagliari e Nuoro.

Il numero dei CPIA sarebbe potuto anche aumentare. Se il tempo impiegato per il completamento delle osservazioni in ogni CPIA fosse stato di massimo un mese come previsto, i CPIA coinvolti sarebbero potuti essere 6. Nel momento in cui si è dovuto posticipare l'inizio del primo ciclo di osservazioni; infatti, erano ancora in corso delle valutazioni che avrebbero potuto portare all'inclusione dei CPIA di Livorno e di Terni.

4.3.2.2. Modi e tempi

Secondo quanto pianificato, i diversi cicli di osservazione sarebbero avvenuti tra marzo e dicembre 2020 seguendo il seguente ordine:

- marzo- aprile: CPIA Perugia;
- aprile maggio: CPIA Oristano;
- settembre ottobre: CPIA Cagliari;
- ottobre -novembre: CPIA Nuoro.

L'osservazione avrebbe coinvolto il numero più ampio di docenti disposti a essere osservati durante le loro lezioni. In ogni CPIA si sarebbe cercato di coinvolgere almeno 5 docenti. Il campione sarebbe stato costituito, quando possibile, da 3 docenti della scuola primaria, 1 docente A23 e 1 docente della scuola secondaria. Al fine di osservare almeno 10 ore di attività didattica²¹, per ogni docente sarebbe stato sufficiente organizzare un

²¹ Nel caso in cui il ciclo di osservazioni fosse stato svolto in classi diverse, il numero delle osservazioni sarebbe aumentato di un'unità per ogni nuovo gruppo classe. Infatti, coscienti di come la presenza di un

ciclo di osservazioni di minimo 5 lezioni. Sulla base di questo piano in ogni CPIA si sarebbero osservate almeno 50 ore di lezione.

L'osservazione si sarebbe sviluppata in tre momenti grazie al sussidio dei tre strumenti già illustrati. Le modalità qui descritte sono quelle perfezionate durante la sperimentazione delle schede di osservazione (§ 4.3.1.1).

La prima fase è quella dedicata all'osservazione delle singole lezioni²². Attraverso un diario di bordo²³ si sarebbe registrato lo svilupparsi graduale della lezione annotando le diverse attività e le mosse educative fatte dall'insegnante. Solo in un secondo momento, al termine della lezione e con l'ausilio del diario di bordo, dopo una riflessione su quanto osservato e precedentemente annotato, l'osservatore avrebbe compilato la scheda di sessione. Questa procedura si sarebbe ripetuta per ogni lezione.

Attraverso la compilazione della scheda di sintesi, la seconda fase avrebbe permesso di riportare in un'unica scheda quanto osservato nelle diverse sessioni. In questo modo sarebbe stato possibile riflettere ancora una volta sui dati rilevati così da delineare un profilo dello stile e delle abitudini tipiche del docente osservato.

La terza fase avrebbe previsto la compilazione del questionario osservazione da parte del docente.

L'analisi incrociata di quanto riportato nella scheda di sintesi e di quanto emerso dal questionario avrebbe permesso di comprendere in quale misura la formazione iniziale, l'aggiornamento in itinere, lo studio e la conoscenza delle lingue straniere, l'esperienza personale nell'ambito della certificazione, le esperienze di studio e di formazione all'estero, l'esperienza pregressa nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2, la motivazione e la soddisfazione lavorativa hanno ricadute sulla qualità della didattica.

osservatore possa inizialmente inibire gli studenti, è stato ritenuto necessario aumentare il numero delle osservazioni.

²² Volendo rilevare prevalentemente dati riguardanti l'agire del docente l'osservatore avrebbe cercato di posizionarsi in fondo all'aula.

²³ Diversamente dalla scheda di osservazione che, come descritto in §4.3.1.2. è divisa in diverse sezioni, il diario di bordo è formato da semplici schede bianche in cui si sarebbe annotato dettagliatamente quanto accaduto durante lo svolgersi della lezione osservata.

4.4. La rimodulazione della ricerca

Soprattutto nella prima fase dell'emergenza sanitaria, le ricerche di ambito umanistico hanno subito un improvviso arresto a causa delle restrizioni che hanno caratterizzato la cosiddetta prima ondata, molte delle quali si sono poi protratte fino ai primi mesi del 2021²⁴. In questo contesto molti ricercatori sono stati costretti a sospendere e rimodulare le loro ricerche.

Il graduale sviluppo della pandemia ha avuto ricadute anche su questa ricerca; infatti, il rapido susseguirsi dei primi provvedimenti presi per limitare la diffusione del virus ha inizialmente spinto a rivalutare i tempi e le modalità dei cicli di osservazione e, in un secondo momento, ha reso necessaria la rimodulazione del progetto e la parziale ridefinizione degli obiettivi della ricerca.

Il decreto del Presidente del Consiglio dei ministri (d'ora in avanti DPCM) del 4 marzo 2020, che sospendeva le attività di didattica in presenza fino al 15 marzo, ha obbligato a posticipare l'inizio del primo ciclo di osservazioni presso il CPIA di Perugia inizialmente previsto per lunedì 11 marzo. In seguito all'adozione del DPCM del 11 marzo 2020 si è deciso di sospendere questa fase fino al nuovo avvio delle attività in presenza previsto per il mese di aprile 2020. Le diverse proroghe che hanno determinato il prolungarsi della sospensione della didattica in presenza fino alla fine dell'anno scolastico 2019/2020 hanno però spinto a valutare la cancellazione dell'osservazione delle lezioni. Durante i mesi di maggio e giugno 2020, nonostante il Ministero dell'Istruzione lavorasse per un ritorno alla didattica in presenza, si è iniziato a definire un nuovo piano di ricerca che, grazie alle letture fatte durante il cosiddetto *primo lockdown*, permettesse di colmare il vuoto creato dalla mancanza delle rilevazioni derivanti dall'osservazione. Il repentino susseguirsi dei provvedimenti e delle restrizioni che hanno caratterizzato i primi mesi dell'anno scolastico 2020/2021, rendendo impraticabile la continua e sicura osservazione delle attività di didattica in presenza, ha obbligato a cancellare l'osservazione sistematica della lezione.

²⁴ La chiusura delle biblioteche, dei centri di ricerca e degli archivi ha rappresentato un grande problema per coloro che fanno ricerca umanistica. Nonostante durante l'estate 2020 si sia assistito ad alcune piccole aperture, sempre contingentate e spesso su prenotazione, queste non hanno comunque garantito un accesso paragonabile a quello dei tempi "pre-covid".

In un primo momento si è pensato di sopperire all'assenza dell'osservazione sistematica della lezione grazie a una più approfondita ricerca bibliografica sui temi riguardanti la storia dell'educazione per gli adulti in Italia: è in questa fase che ha preso corpo la prima parte della tesi. Successivamente, sullo sfondo di quanto rilevato dall'Indagine A23, dall' *Indagine Percorsi AALI* e da ulteriori occasioni di confronto con i docenti impegnati in questi corsi, sempre in quest'ottica, chi scrive è stato coinvolto direttamente nell'organizzazione dell'incontro *A023: un confronto di esperienze* tenutosi in occasione di FIERIDA 2021²⁵. Questo momento ha permesso di registrare dati e osservazioni più recenti e aggiornate rispetto alla situazione dei docenti A23 e all'insegnamento dell'italiano L2 nei CPIA (§4.4.1).

A maggio 2021, programmando l'inserimento di una sezione dedicata all'analisi di un corpus di testi prodotti da apprendenti del CPIA proveniente da diverse regioni italiane, si è deciso di rimodulare ancora una volta il piano della ricerca. Frutto del confronto e delle sollecitazioni di Francesca Malagnini, l'analisi dei testi si è proposta di documentare quanto messo a fuoco tramite lo studio della letteratura in materia e le dichiarazioni rilasciate dai docenti. I testi hanno offerto un altro punto di osservazione che documenta le pratiche di insegnamento dell'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica e che consente di valutare in quale misura il quadro normativo abbia ricadute sulla didattica.

4.4.1. A023: un confronto di esperienze

In occasione dell'ultima edizione di FIERIDA il comitato organizzativo, che aveva come istituto capofila il CPIA metropolitano di Bologna, ha dedicato una delle 56 sessioni parallele alla classe di concorso A23. Tenutosi il 15 maggio 2021 dalle 9:00 alle

²⁵ FIERIDA è un evento di tre giornate organizzato ogni anno dalla *Rete Italiana Istruzione degli Adulti* (d'ora in avanti *RIDAP*) che attraverso sessioni plenarie e momenti paralleli di approfondimento e dibattito cerca di favorire la riflessione sul sistema dell'Istruzione degli Adulti italiano. L'evento si propone di dar vita a un confronto tra i CPIA e il mondo della formazione, dell'università, della ricerca, dell'editoria e del lavoro. Dopo la prima edizione tenutasi a Napoli nel 2017, ogni anno l'evento è stato dedicato a uno specifico aspetto dell'istruzione degli adulti. Nel 2018 FIERIDA si è svolta a Torino, nel 2019 a Siena e nel 2021, a causa delle restrizioni dovute alla pandemia di Covid19, si è tenuta in modalità online. Ad aprile 2022 a Perugia si terrà la prossima edizione di FIERIDA.

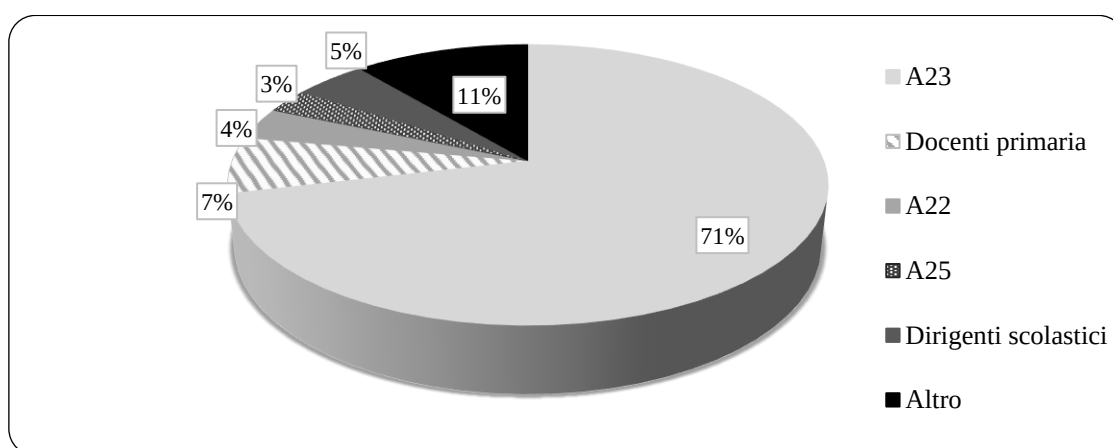
11:00, il webinar *A023: un confronto di esperienze (d'ora in avanti Incontro FIERIDA)*²⁶ si proponeva di favorire la messa in comune di buone pratiche in un'ottica costruttiva e di facilitare la creazione di rete di docenti A23.

L'incontro ha cercato di mantenere un atteggiamento costruttivo che permettesse di trasformare malcontenti e dissapori in proposte fattive, attuabili e concrete. Il webinar, creando una rete tra coloro che hanno lavorato e lavorano in questa realtà, ha messo in comune esperienze e ha offerto un'opportunità per descrivere i contesti che i docenti A23 sperimentano nei CPIA delle diverse regioni.

4.4.1.1. Chi ha partecipato?

Il webinar era rivolto prioritariamente a docenti A23 ed era aperto anche a dirigenti scolastici. Vista la presenza di una fase laboratoriale condotta attraverso un dibattito guidato, inizialmente l'incontro prevedeva un numero massimo di 60 partecipanti così da garantire il confronto e la condivisione di esperienze e idee. Diversamente da quanto previsto, l'interesse si è rivelato molto più ampio e le iscrizioni ricevute tramite l'apposito modulo *Google* sono state 107.

Figura 4.3. Il Composizione della platea partecipante all'evento²⁷



²⁶ Per un resoconto più completo di quanto emerso dall'incontro si rimanda a Igor Deiana, Stefania Malavolta e Carla Marulo (2021).

²⁷ Di seguito si sciolgono i codici delle classi di concorso: A22 (Italiano, storia, geografia, nella scuola secondaria di I grado), A25 (Lingua inglese e seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado).

Più del 70% delle persone iscritte lavora o ha lavorato come docente A23; la restante parte, oltre a dirigenti scolastici, era costituita da insegnanti che provenivano da altre classi di concorso: docenti di italiano, storia, geografia, docenti di lingua inglese, docenti della scuola primaria (fig. 4.3).

4.4.1.2. Modalità di svolgimento dell'incontro

Il webinar è stato organizzato in tre momenti, di cui uno “laboratoriale” finalizzato alla condivisione di esperienze e idee.

Inizialmente ci si è concentrati su alcuni aspetti della storia della A23 utili per inquadrare i passaggi normativi che hanno determinato l'evolversi della classe di concorso. Dopo questo primo momento in plenaria, i partecipanti sono stati divisi in due sottogruppi in cui la discussione si è sviluppata attraverso un dibattito guidato. Al fine di facilitare la condivisione e il confronto, questa sessione interattiva e laboratoriale è stata dedicata esclusivamente a docenti A23 e dirigenti scolastici. In una prima fase, grazie alla lavagna interattiva della funzione *Jamboard* di Google, è stato chiesto di “postare” il proprio punto di vista su alcune domande-stimolo che si proponevano di raccogliere punti di forza, criticità ed eventuali proposte. Di seguito le tre domande:

1. *Rispetto a quello che fai, quali sono i punti di forza dei compiti che ti sono stati affidati in qualità di A023?*
2. *Nel tuo CPIA il tuo lavoro come A23 potrebbe essere valorizzato meglio? Se sì, come?*
3. *La normativa prevede due docenti per ogni CPIA; se ce ne fossero di più, che tipo di supporto potrebbero dare? Quali altri incarichi sarebbero utili nel tuo contesto?*

In un secondo momento, nel tentativo di raccogliere le buone pratiche e quanto di positivo emerso, gli aspetti più salienti di ciascuna domanda sono stati discussi nei due sottogruppi. Il terzo e ultimo momento si è svolto nuovamente in sessione plenaria e ha offerto uno spazio di ulteriore discussione e condivisione delle considerazioni espresse nei due sottogruppi.

L'*Incontro FIERIDA* è stato fondamentale per il reperimento di informazioni aggiornate rispetto alla situazione dei docenti A23 e all'insegnamento dell'italiano L2 nei CPIA. Infatti, è grazie a quanto registrato durante quest'incontro che i prossimi capitoli offrono un quadro al passo con i più recenti cambiamenti avvenuti.

4.4.2.L'analisi delle produzioni degli studenti dei Percorsi AALI

Il nostro piccolo *corpus*, descritto nel capitolo 8 e consultabile anche nell'appendice 6²⁸, è formato da 80 testi e può essere distinto in *sottocorpora* a seconda dei criteri presi in considerazione: il livello del corso e l'area geografica in cui il testo è stato prodotto. Per quanto riguarda il primo criterio, i testi sono stati raggruppati in tre sezioni: testi Alfa A1 e Pre A1 (10), testi A1 (28) e testi A2 (42); per quanto riguarda il secondo criterio distinguiamo in testi di Forlì (31), testi di Livorno (19) e testi di Nuoro (30)²⁹.

Si sono considerati i testi contemporaneamente come testimoni dell'interlingua degli studenti e della quotidianità didattica. Malgrado non sia mancata l'attenzione per gli aspetti e i tratti linguistici, si è deciso di analizzare i testi e i fenomeni che li caratterizzano tenendo in considerazione il contesto didattico e gli specifici bisogni degli studenti che frequentano i percorsi AALI.

Lo studio dei testi si fonda sulla convinzione che questi documentino varietà di apprendimento, che «possono essere considerate varietà di una lingua, e quindi oggetto di studio della linguistica» (Andorno 2017: 59). Visto che in letteratura sono già numerosi gli studi che si sono occupati della fenomenologia e degli aspetti caratterizzanti la lingua degli apprendenti L2³⁰, si è optato per un'analisi che solo se necessario metterà a fuoco i

²⁸ Nell'APPENDICE 6, 7 e 8 è offerta la trascrizione dei testi riportati in fotografia nel capitolo 8. I criteri editoriali adottati si fondano sulla fedeltà al testo di partenza, di cui riproducono gli aspetti grafici e ortografici, morfosintattici, testuali, e quindi anche l'impaginazione.

²⁹ Il *sottocorpus* di Nuoro è stato creato grazie alla preziosa collaborazione della segreteria del CPIA, la quale ha selezionato per ognuno dei due livelli richiesti 15 testi tra quelli prodotti nelle sessioni d'esame di fine corso di percorsi AALI dell'anno scolastico 2020/2021. A differenza dei *sottocorpora* di Forlì e di Livorno, per i quali è stato fondamentale il contatto con le docenti che hanno diretto il corso, le modalità di costituzione del *sottocorpus* di Nuoro non hanno permesso il confronto con le docenti.

³⁰ Sono ormai diversi gli studi che si sono occupati dello studio delle sequenze acquisizionali dell'italiano L2: si rimanda a Massimo Vedovelli (2002) e Anna Giacalone Ramat, Marina Chini e Cecilia Andorno

fenomeni fonico-ortografici, morfologici, sintattici, interpuntivi e testuali salienti dei singoli testi. Infatti, non essendo il nostro corpus statisticamente rappresentativo e bilanciato e dal momento che il ridotto livello di competenza non permette di concentrarsi su aspetti e caratteristiche complesse del quadro evolutivo della varietà interlinguistica, si procederà allo studio dei testi secondo l'ottica della didattica acquisizionale (Rastelli 2009)³¹. Gli aspetti dell'interlingua su cui ci si è focalizzati, inseriti in una gerarchia acquisizionale e implicazionale³², sono stati analizzati secondo le modalità che dovrebbero essere impiegate dal docente, ossia come strumento diagnostico e di valutazione utile per la pianificazione della didattica³³.

Malgrado si sia cercato di raccogliere il maggior numero di informazioni sugli studenti che hanno prodotto i testi, a causa della limitata conoscenza dei fattori e delle variabili che possono aver influenzato e determinato lo sviluppo della varietà di apprendimento l'analisi proposta vede prevalere l'aspetto descrittivo su quello esplicativo e interpretativo. Mentre i docenti dovrebbero avere un quadro più definito e chiaro delle diverse tappe di apprendimento, in questa sede ci si è limitati a fare ipotesi basate prevalentemente sui lavori sulle varietà di apprendimento di italiano L2 che hanno

(2014) per ripercorrerne la storia. Oltre alle diverse ricerche nate in seno al *Progetto Pavia* (Giacalone Ramat 2003), il quale ha dato il via agli studi sull'apprendimento non guidato dell'italiano lingua seconda, si fa riferimento ai lavori svolti dall'*Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia* dell'Università per Stranieri di Siena (Palermo 2009) e a quanto emerso dagli studi condotti presso l'Università per Stranieri di Perugia sulle combinazioni lessicali e la competenza fraseologica (Forti 2020; Spina 2018, 2020).

³¹ «Un approccio glottodidattico informato sulle ricerche acquisizionali può [...] contribuire a sviluppare un'attitudine più oggettiva, problematizzante e tendenzialmente scientifica verso la lingua da apprendere e le sue categorie» (Chini & Bosisio 2014: 96).

³² Gli studi sulle sequenze acquisizionali hanno evidenziato come queste tendenzialmente abbiano valore implicazionale, quindi, permettono di riconoscere il livello raggiunto dall'apprendente in uno specifico settore. Ad esempio, dagli studi sul sistema verbale italiano è emerso che «l'uso autonomo del futuro da parte di un apprendente implica l'uso autonomo di presente, participio passato – con ausiliare o meno – e di imperfetto» (Banfi & Bernini 2003: 90).

³³ Si fa riferimento all'*Ipotesi dell'insegnabilità (teachability)* di Manfred Pienemann (1986) secondo cui l'insegnamento si rivela efficace solo se interessa forme e strutture linguistiche “imparabili” per le quali agli apprendenti non sono richieste procedure molto più complesse rispetto a quelle già padroneggiate.

descritto le più diffuse regolarità, le scale di implicazione e le sequenze di apprendimento e in alcuni casi anche ricorrendo ad alcune intuizioni.

5. I CPIA

I CPIA sono scuole pubbliche che realizzano corsi e attività rivolte a chi ha compiuto almeno 16 anni. Istituiti nel 2012 e divenuti operativi il 1° settembre 2015¹, questi istituti lavorano in rete con le scuole secondarie di secondo grado, gli enti locali e quelli pubblici e privati che si occupano di istruzione e formazione degli adulti. Proponendosi di unificare e coordinare attraverso un'unica gestione l'offerta formativa per gli adulti, i CPIA hanno continuato il progetto intrapreso alla fine degli anni Novanta dai CTP con obiettivi più ambiziosi. Infatti, questi istituti avrebbero dovuto sostituire i corsi serali per adulti erogati nelle scuole secondarie di secondo grado e i CTP attraverso un unico soggetto dall'identità istituzionale e giuridica in grado di coordinare tutta l'offerta formativa per gli adulti.

Diversamente dai CTP, i CPIA costituiscono una tipologia di istituzione scolastica autonoma dotata di un proprio organico e caratterizzata da una struttura con uno specifico assetto. Il passaggio dai CTP ai CPIA ha previsto

un collegio docenti che si dedica esclusivamente alla costruzione di un'offerta formativa rivolta agli adulti, laddove prima del riordino, il collegio era parte integrante di quello dell'istituto comprensivo che ospitava il [...] CTP, per cui lo spazio dedicato al tema degli adulti era ridotto e spesso poco conosciuto. Avere un unico Dirigente Scolastico rappresenta un'importante novità: i docenti non si

¹ Come osservato anche da Matteo Borri e Samuele Calzone (2019), «i CPIA sono le scuole più “giovani” e meno conosciute dall'utenza, dall'opinione pubblica e talvolta drammaticamente dagli enti locali del nostro Paese» (Poliandri 2020a: 6). La stessa esperienza personale di chi scrive conferma ciò. Infatti, durante l'anno di servizio come docente A23 nel CPIA di Nuoro in diverse occasioni mi trovai costretto a spiegare a conoscenti, amici e addirittura a insegnanti operanti in scuole secondarie di primo e secondo grado cosa fossero i CPIA.

percepiscono più come “ospiti” di una scuola, ma sono inseriti in una struttura che riconosce le loro specifiche competenze professionali e che agisce per il miglioramento dell’istruzione degli adulti,

Borri et al. 2019:39

Secondo il decreto ministeriale n. 26 del 12 marzo 2015, il CPIA si articola in tre livelli: *unità amministrativa, unità didattica e unità formativa*. L’unità amministrativa articola i CPIA in una sede centrale e in più punti di erogazione detti sedi associate: è in queste sedi che è erogata l’offerta formativa ordinamentale (percorsi di primo livello e i percorsi AALI). I punti di erogazione presso le carceri e gli Istituto di prevenzione e pena sono detti sedi associate carcerarie. In base all’unità didattica i CPIA stipulano accordi di rete con le scuole secondarie di secondo grado che erogano i percorsi di secondo livello e che risultano esserne le sedi. Attraverso accordi di rete con enti locali ed enti pubblici e privati, l’unità formativa invece permette ai CPIA di ampliare la propria offerta formativa oltre ai percorsi ordinamentali.

Anche se sembra che i CPIA abbiano un numero di sedi più basso rispetto ai CTP (tab. 5.1), si segnala come la riorganizzazione su scala provinciale abbia determinato che le sedi distribuite nelle province, fino a quel momento tra loro indipendenti, siano confluite in un’unica sede istituzionale e amministrativa spesso rappresentata da uno degli ex CTP che si trovava nel capoluogo di provincia².

² Nonostante formalmente i CTP non esistano più, ancora oggi in molti CPIA le sedi associate sono ancora indicate come CTP o CT (Centri Territoriali).

Tabella 5.1 Confronto tra regioni dei CPIA attivati: 2015/2016 – 2021/2022³

	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Abruzzo	3	3	3	3	3	3	3
Basilicata	2	2	2	2	2	2	2
Calabria	6	6	6	6	5	5	5
Campania	7	7	8	8	8	8	8
Emilia-Romagna	12	12	12	12	12	12	12
Friuli-Venezia Giulia	4	4	4	4	4	4	4
Lazio	12	10	10	10	10	10	10
Liguria	6	6	6	6	6	6	6
Lombardia	19	19	19	19	19	19	19
Marche	2	2	2	5	5	5	5
Molise	2	2	2	2	2	2	2
Piemonte	12	12	12	12	12	12	12
Puglia	7	7	7	7	7	7	7
Sardegna	3	4	5	5	5	5	5
Sicilia	10	10	10	10	10	10	10
Toscana	10	11	11	11	11	11	11
Umbria	1	1	1	1	1	1	1
Veneto	7	7	7	7	7	7	7
TOTALE	125	125	127	130	129	129	129

In questo nuovo assetto istituzionale e ordinamentale, i CPIA si propongono di superare il tradizionale modello scolastico e di realizzare un’offerta flessibile e adatta ai bisogni degli adulti. Stanti questi obiettivi, i CPIA organizzano percorsi di istruzione finalizzati al conseguimento di titoli di studio, certificazioni (§5.3.1) e iniziative di ampliamento dell’offerta formativa (§5.3.2); contribuiscono alla formazione linguistica e all’adempimento degli obblighi imposti ai cittadini stranieri (§5.3.3); e sono impegnati in attività di ricerca e sperimentazione sul tema dell’istruzione degli adulti (§5.3.4) (Pitzalis 2019).

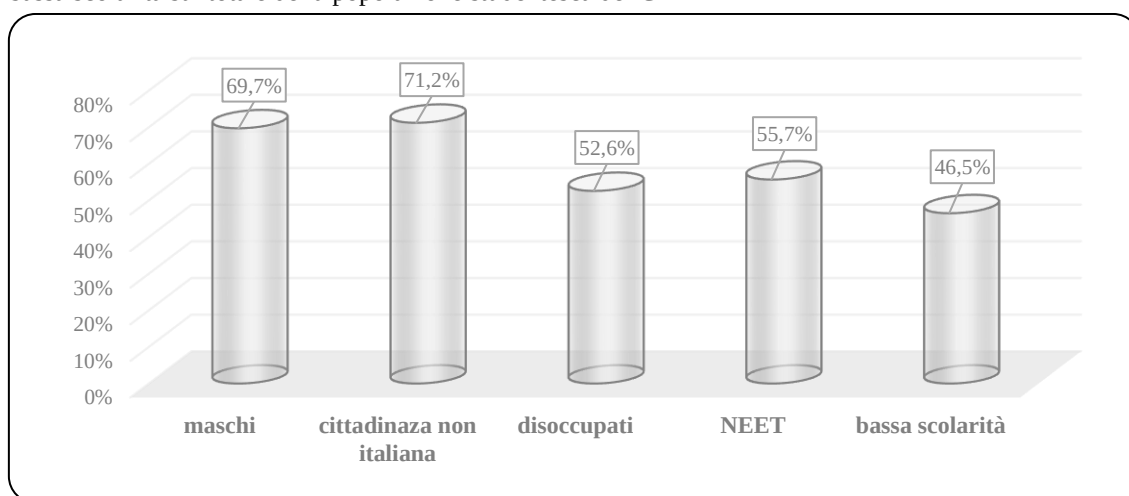
Nei prossimi paragrafi si metteranno in luce i punti di forza e di debolezza di quest’esperienza attraverso una riflessione sull’utenza (§5.1) e sul corpo docente (§5.2) e l’analisi dell’offerta e delle attività svolte (§ 5.3 e 5.4).

³ Si fa riferimento ai dossier pubblicati, prima dal MIUR e ora dal Ministero dell’Istruzione, all’inizio di ogni anno scolastico in cui sono presentati i principali dati della scuola statale. I dossier offrono interessanti informazioni per quanto riguarda il numero delle istituzioni scolastiche attive, la composizione del corpo docente e della componente studentesca. L’analisi di questi dossier conferma come ancora una volta l’istruzione degli adulti sia considerata un tema di secondaria importanza: lo spazio rivolto ai CPIA si limita ai dati riportati nella tabella 6.1. Se per le “scuole del mattino” sono indicati il numero delle classi e degli alunni, il numero degli alunni con disabilità e, addirittura, per le scuole secondarie di secondo grado i dati riguardanti la distribuzione nei vari indirizzi di studio, per i CPIA non sono disponibili nemmeno i numeri dei corsi offerti e degli iscritti.

5.1. L'utenza

L'analisi della popolazione scolastica dei CPIA conferma come questi istituti abbiano un ruolo centrale per gli adulti più vulnerabili e a rischio di marginalizzazione. Infatti, a livello nazionale l'utenza dei CPIA è prevalentemente costituita da maschi con cittadinanza non italiana⁴, disoccupati e/o facenti parte dei cosiddetti *NEET* (i giovani tra i 15 e i 29 anni non impegnati in percorsi di istruzione e non occupati) e da un'utenza a bassa scolarità (fig. 5.1).

Figura 5.1 Incidenza di maschi, persone con cittadinanza non italiana, disoccupati, NEET e persone a bassa scolarità sul totale della popolazione studentesca del CPIA⁵



Se i dati aiutano a generalizzare le caratteristiche dell'utenza dei CPIA, si deve ricordare come questa si contraddistingua per la sua eterogeneità. Per quanto riguarda l'età si noti come insieme ai giovani di età superiore ai sedici anni e, che hanno

⁴ Se si prende in considerazione la popolazione studentesca dei CPIA per macroaree geografiche si può osservare come la componente con cittadinanza non italiana sia più presente nel Nord-Ovest (85.3%), nel Nord-Est (75.9%) e nel Centro (69.7%). I dati riguardanti le singole regioni sottolineano ancora di più questa differenza: in Emilia-Romagna e in Lombardia i dati arrivano rispettivamente a punte del 95% e del 91% (Epifani & Pranterà 2020).

⁵ I dati presentati sono ricavati dal Rapporto di Autovalutazione (d'ora in avanti RAV) progettato e realizzato nell'ambito del progetto *PON Valu.E*, cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo e coordinato da INVALSI. Questi dati, raccolti tra luglio e settembre 2019, sono rappresentativi di circa la metà dei CPIA italiani (65) e si riferiscono all'anno scolastico 2017/2018. Per maggiori informazioni sulle varie fasi del progetto si rimanda a Donatella Poliandri (2020a). D'ora in avanti questi dati verranno indicati come RAV-INVALSI2017/2018.

abbandonato gli studi, vi siano adulti impegnati nella ricerca di una nuova occupazione e persino pensionati che vedono in questi istituti uno strumento per essere reintegrati nei processi sociali e per acquisire competenze di base (per esempio in informatica). Allo stesso modo, quando si prendono in considerazione gli stranieri, si deve ricordare come si tratti di persone di provenienza geografica e caratteristiche culturali molto diverse, giunte in Italia in modi, tempi e con obiettivi spesso differenti.

Vi sono poi differenze geografiche; infatti, i dati delle singole regioni documentano come nel nord del Paese sia più alta la concentrazione di studentesse con cittadinanza non italiana, (37% nord-ovest e 39% nord-est), disoccupate (76% nord-ovest e 53% nord-est) e con bassa scolarità (60% nord-ovest). Allo stesso modo i *minori stranieri non accompagnati*, che nel resto del Paese fanno registrare una presenza media del 6%, «risultano più presenti nei CPIA del Sud e [delle] Isole (16%)⁶ [...] dove è ingente il fenomeno legato agli sbarchi dei migranti» (Prantera & Quadrelli 2020: 26).

5.2. Il corpo docente

Quando si analizzano le caratteristiche dei docenti dei CPIA, colpisce come questi provengano da scuole di grado differenti e come si distinguano per culture professionali ed esperienze tra loro molto diverse. Diversamente da quanto accade negli altri ordini e gradi della scuola italiana, il progetto dei CPIA prevede che docenti formati e abilitati per l'insegnamento nella scuola primaria e docenti della scuola secondaria si trovino a lavorare insieme.

Secondo il *Decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012*, questa particolare dotazione organica è stabilita in base al numero dei percorsi ordinamentali attivati⁷ e degli alunni scrutinati per questi (per ogni 160 studenti sono previsti 10 docenti). In continuità con l'*ordinanza 455 del Ministero della Pubblica*

⁶ Nei CPIA siciliani e calabresi la presenza di minori stranieri non accompagnati ha fatto registrare percentuali molto importanti pari rispettivamente al 21% e al 19% (Epifani & Prantera 2020).

⁷ Per la definizione dell'organico docente non sono considerati i corsi attivati nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa ma solo i percorsi di primo livello e i percorsi AALI.

*Istruzione del 29 luglio 1997*⁸ e il *decreto del 25 ottobre 2007*⁹, il decreto del 2012 prevede che alle otto cattedre previste dall'ordinanza del 1997 se ne aggiungano due della scuola secondaria di primo grado (Fortini & Sette 2020). A quest'organico, attribuito esclusivamente per i percorsi di primo livello ma usato anche per l'ampliamento dell'offerta formativa¹⁰, si aggiungono i posti di potenziamento assegnati dalla Buona Scuola e le cattedre di A23 che, come si vedrà più approfonditamente nel capitolo 7, sono due in ogni CPIA.

I CPIA si rivolgono a un'utenza eterogena di adulti che si distingue per bisogni formativi e vissuto personale: l'esperienza, la formazione e le competenze dei docenti sono fondamentali e determinanti per il funzionamento complessivo del sistema. I docenti impegnati e coinvolti nell'educazione degli adulti hanno compiti che sembrano inusuali rispetto a quelli dei colleghi impegnati nelle scuole del mattino. Tra i tanti, si ricorda come in prima persona svolgano attività di promozione sul territorio per l'avvicinamento e il reclutamento dell'utenza, la quale molto spesso non è nemmeno a conoscenza dell'esistenza dei CPIA. I docenti, «oltre a svolgere un ruolo importante per il primo contatto con [questa esperienza] [...], contribuiscono in maniera decisiva, nella stragrande maggioranza dei casi, al successo dei corsi, instaurando un rapporto importante con i partecipanti» (De Luca Picione 2014: 203).

⁸ L'articolo 4 dell'ordinanza n. 455 del Ministero della Pubblica Istruzione del 29 luglio 1997 stabiliva che il corpo docente dei CTP fosse costituito rispettivamente da «tre docenti di scuola elementare; due docenti di scuola media classe 43/A (Italiano, storia ed educazione civica, geografia); un docente di scuola media classe 59/A (Scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali); un docente di scuola media classe 45/A (Lingua straniera); un docente di scuola media classe 33/A (Educazione tecnica)».

⁹ Si fa riferimento al comma 4 dell'articolo 9.

¹⁰ Si ricorda anche come il corpo docente dei percorsi di secondo livello sia attribuito alle scuole secondarie di secondo grado in cui sono erogati.

5.2.1.L'esperienza nell'educazione degli adulti

Rispetto all'esperienza maturata nell'ambito dell'insegnamento a adulti, lo specchio 6.2 evidenzia come, a esclusione di quanto registrato nei CPIA del Sud e delle Isole, la percentuale media di docenti che si occupano di educazione degli adulti da più di 5 anni è relativamente alta.

Figura 5.2. Anni di servizio nell'ambito dell'istruzione degli adulti per macroarea geografica¹¹

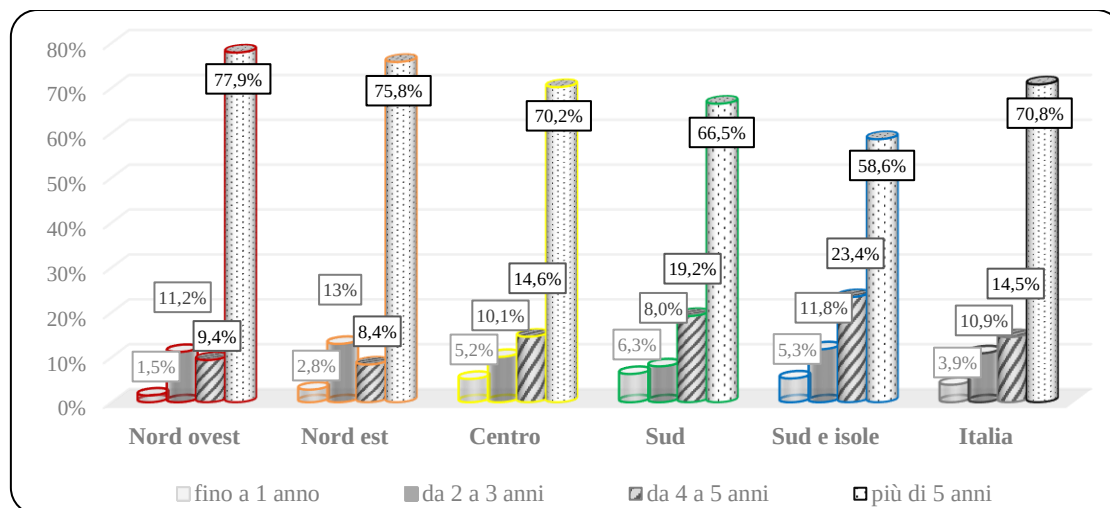
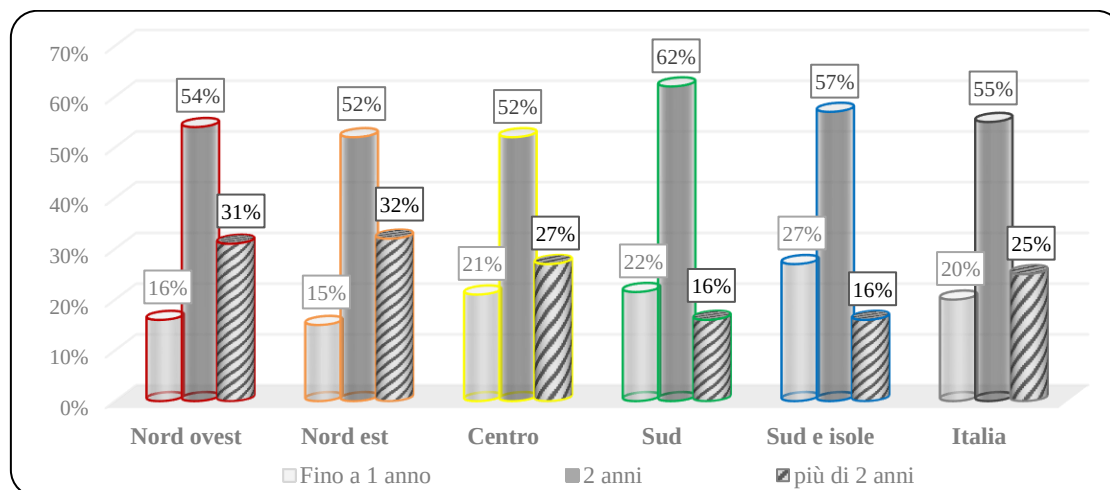


Figura 5.3. Anni di servizio nello stesso CPIA per macroarea geografica¹²



Lo specchio 6.3, invece, dimostra come la maggior parte dei docenti abbia un'esperienza che non supera i due anni di servizio nello stesso CPIA: solo il 25% dei

¹¹ I dati presentati sono ricavati dall'Indagine RAV-INVALSI2017/2018.

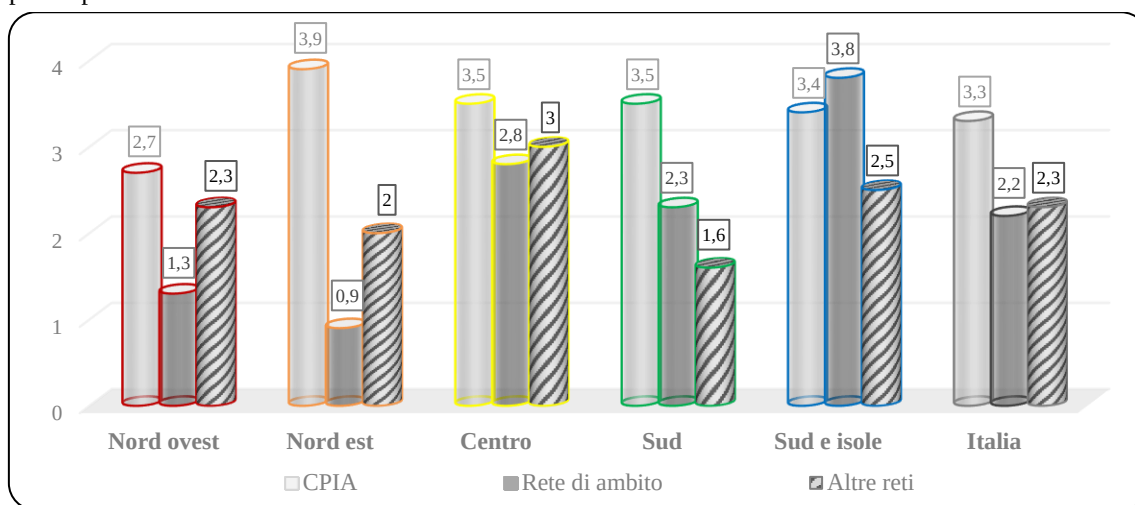
¹² I dati presentati sono ricavati dall'Indagine RAV-INVALSI2017/2018.

docenti ha dichiarato di lavorare nello stesso CPIA da più di due anni. La trascurabile percentuale di “docenti veterani” che hanno partecipato alla fase di transizione e di passaggio al CPIA fa supporre l’esistenza di problemi di continuità con l’esperienza dei CTP. Questo dato conferma che i CPIA sono una scuola in cui il *turnover* degli insegnanti è un fenomeno diffuso. Infatti, è emerso che molti docenti, non essendo «preparati a lavorare con gli adulti, e in particolare con un’utenza straniera non scolarizzata [...] chiedono il trasferimento e abbandonano, anche dopo un solo anno, l’esperienza dell’istruzione degli adulti» (Borri et al. 2019: 43). Stanti le considerazioni fatte sulla distribuzione dei docenti nelle differenti scuole, questo fenomeno sembra pesare sul funzionamento dei CPIA. Vista la composizione dell’utenza, dal momento che il *turnover* degli insegnanti colpisce prevalentemente le scuole a alto tasso di povertà, non stupisce che nei CPIA si siano registrati valori così alti. Per comprendere l’impatto che il *turnover* degli insegnanti può avere, si ricorda come questo limiti la capacità degli amministratori scolastici di poter contare su personale che ha già maturato un’esperienza nell’istituto. Infatti, il reclutamento di nuovi insegnanti richiede sempre del tempo per l’inserimento nel nuovo sistema e rappresenta un ostacolo per la realizzazione di progetti pluriennali e impedisce la creazione e il consolidamento di buone pratiche, le quali non si diffondono nel momento in cui il docente che le aveva proposte si trasferisce in un altro istituto.

5.2.2. Formazione e aggiornamento

Visto che la formazione in servizio dei docenti di ruolo rientra tra le azioni previste dalla legge 107/2015, si ricorda preliminarmente come i docenti dei CPIA possano fare ricorso a diverse attività di formazione. Alle iniziative di formazione scelte dai singoli docenti, si aggiungono quelle organizzate dai CPIA secondo quanto stabilito nel PTOF e le attività di formazione promosse dalla rete di ambito regionale e/o interregionale a cui il CPIA aderisce. Lo specchio 6.4 documenta come quest’offerta vari nelle diverse macroaree.

Figura 5.4. Numero medio di attività di formazione promosse dal CPIA, dalla rete di ambito a cui il CPIA partecipa o da altre reti¹³



Sullo sfondo di un'offerta che è sicuramente migliorata anche grazie alle ricerche e ai lavori dell'ultimo quindicennio, sembra che quanto osservato da Adriana Luciano e Giulia Governatori (2006) rispetto ai docenti dei CTP sia ancora valido. A distanza di quasi quindici anni dalle rilevazioni che avevano interessato i CTP, ancora una volta i docenti impegnati nell'educazione degli adulti sembrano avere un rapporto difficile con la formazione e l'aggiornamento professionale; infatti, «il numero medio annuo di ore di formazione per docente non sembra essere elevato» (Sette & Fortini 2020:68). In continuità con quanto osservato negli studi che si sono occupati della formazione dei docenti coinvolti nell'educazione degli adulti nella scuola pubblica, questo dato non stupisce e anzi spinge a ipotizzare che spesso i momenti di formazione e aggiornamento non siano vissuti positivamente dal personale del CPIA. Nel *mare magnum* di cause che possono aver determinato questa disaffezione, si suppone sia determinata anche dal fatto che «i reali bisogni formativi dei docenti [...] vengano solo in parte ascoltati; infatti, nei corsi di formazione attivati, la maggioranza dei CPIA non sembra affrontare [...] [le] tematiche che, invece, [...] potrebbero interessare maggiormente i docenti che lavorano nel CPIA» (Fortini & Sette 2020: 67-68). Secondo quanto emerso dalle dichiarazioni rilasciate da più dirigenti scolastici intervistati da Matteo Borri, Samuele Calzone e Benedetta Bassi (2019), è anche possibile supporre che «non tutti i docenti [vogliono] essere coinvolti in attività di formazione [semplicemente perché] alcuni di loro [...]

¹³ I dati presentati sono ricavati dall'Indagine RAV-INVALSI2017/2018.

approdano al CPIA perché *stanchi dei ragazzi della scuola del mattino*» (Borri et al. 2019: 80). Infatti, sembra che tra i docenti «non tutti [abbiano] le competenze e la motivazione [in quanto] hanno scelto di insegnare agli adulti perché meno interessati agli studenti della scuola del mattino» (Borri et al. 2019: 43). Dichiarazioni simili a queste sono state rilasciate anche dai docenti che hanno partecipato all'*Indagine A23* (§4.2.1): sembrerebbe che alcune insegnanti della primaria si siano trasferite nei CPIA in quanto “stanche” di lavorare con i bambini.

Essendo la formazione e l'aggiornamento uno strumento fondamentale per la definizione di progetti formativi e di metodologie adeguate alle esigenze degli adulti e basate sui particolari compiti affidati ai CPIA¹⁴, appare chiaro che le criticità emerse rappresentino un limite del sistema. Le competenze richieste ai docenti nell'ambito della formazione degli adulti sembrano non fare parte delle culture professionali e delle esperienze dei docenti che lavorano nei CPIA. A esclusione di coloro che hanno acquisito in autonomia una formazione adeguata, la maggior parte dei docenti dei CPIA è priva delle conoscenze e competenze necessarie per lavorare con gli adulti. Come ha sottolineato l'allora ministro Lorenzo Fioramonti, è importante «puntare sulla formazione del personale docente che si trova a lavorare in queste scuole. Si tratta di una formazione che dovrebbe mettere in grado ogni docente di padroneggiare le maggiori teorie andragogiche attualmente attive a livello internazionale e, al contempo, di curare tali conoscenze nello specifico delle realtà territoriali» (Fioramonti 2019: 111).

Un altro aspetto non trascurabile è il contesto in cui il CPIA è inserito; infatti, è indubbio che le precedenti esperienze sviluppate dai CTP e in alcuni casi le 150 ore abbiano avuto ricadute considerevoli. A tal proposito i dati discussi da Fortini e Sette (2020) permettono di capire in quale misura le esperienze e gli stessi strumenti a disposizione dei docenti varino sensibilmente sulla base della macroarea geografica o della regione in cui operano. Se lo specchietto 5.4 ha già evidenziato come l'offerta per la formazione e l'aggiornamento vari nelle diverse macroaree, i dati riguardanti il numero

¹⁴ Tra i diversi compiti affidati ai docenti dei CPIA ve ne sono alcuni che richiedono saperi e competenze che vanno ben oltre quanto solitamente richiesto nella “scuola tradizionale del mattino”. L'analisi della domanda di formazione espressa dal territorio, la progettazione e la pianificazione integrata degli interventi a livello territoriale, il *counselling* e l'orientamento sono attività che richiedono l'acquisizione di metodologie e strumenti che tradizionalmente non sono contemplati nella formazione dei docenti.

medio delle attività seguite in un anno mettono in luce altre differenze. La non omogenea situazione registrata sul territorio nazionale è ancora più evidente quando si considerano le singole regioni: mentre la Basilicata (13), la Campania (12), la Calabria (11) e la Toscana (11) sono le regioni in cui i docenti hanno partecipato al maggior numero di progetti e iniziative, la Puglia e il Molise sono quelle in cui è stato registrato la partecipazione più bassa (tra i 2 e i 3 corsi di formazione).

I dati riguardanti gli argomenti trattati mettono a fuoco ulteriori differenze; infatti, oltre a indicare quali siano i temi maggiormente affrontati a livello nazionale, questi permettono di valutare come a seconda dell'area o della regione la formazione si diversifichi. A livello nazionale gli *aspetti normativi* e gli approfondimenti legati all'*uso delle tecnologie informatiche e alla loro applicazione nella didattica*¹⁵ sono i temi maggiormente trattati. Seguono *l'italiano L2* e *la valutazione degli apprendimenti, la certificazione delle competenze e il riconoscimento dei crediti formali, informali e non formali*: più del 40% dei CPIA ha attivato almeno un corso di formazione dedicato. Circa il 30% dei CPIA, invece, ha scelto di dedicare almeno un momento di formazione all'*inclusione degli studenti con cittadinanza non italiana*, alla *progettazione per unità di apprendimento* (d'ora in avanti *UDA*) e alla *formazione a distanza*. I temi meno affrontati, invece, sono *l'inclusione degli studenti con disabilità e DSA* (11%), *l'accoglienza* (10%) e *l'orientamento per la continuità del progetto formativo e/o lavorativo* (9%). Se già i dati registrati nelle diverse macroaree mettono in luce tendenze interessanti¹⁶, le differenze più nette emergono ancora una volta quando si confrontano le esperienze regionali. L'insegnamento dell'italiano L2 è «stato oggetto di interesse per tutti i CPIA dell'Umbria e delle Marche [...], mentre, al contrario, non è stato oggetto di attenzione nei corsi di formazione attivati dalla Puglia, dal Friuli-Venezia Giulia e dalla Basilicata» (Fortini & Sette 2020: 67). Allo stesso modo mentre tutti i CPIA delle Marche hanno

¹⁵ Se il 61% dei CPIA ha attivato almeno un corso di formazione dedicato agli *aspetti normativi*, il 62% ne ha attivato almeno uno all'*uso delle tecnologie informatiche e alla loro applicazione nella didattica* (Fortini & Sette 2020).

¹⁶ Circa il 70% dei CPIA del Nord-Est si è occupato degli *aspetti normativi riguardanti l'autonomia didattica, organizzativa e gestionale del CPIA*, circa il 60% dei CPIA del Nord-Ovest ha dedicato particolare attenzione alle *tecnologie informatiche e alla loro applicazione nella didattica*. Il 75% dei CPIA del Sud e il 63% di quelli del Sud e delle Isole ha dedicato almeno un momento di formazione alle *tecnologie informatiche*.

dedicato almeno un evento di formazione alla progettazione per unità di apprendimento, in Molise, Umbria, Puglia e Friuli-Venezia Giulia l'argomento non è stato trattato in nessun momento di formazione.

Aggiunte alle criticità ereditate dalle carenze della formazione iniziale e continua, le differenze osservate nelle macroaree e nelle singole regioni amplificano ancora di più l'eterogeneità che caratterizza i docenti dei CPIA. Per quanto contestualizzabili nell'ambito dei punti di forza, degli interessi e delle reti ereditate dalle esperienze che hanno preceduto il CPIA¹⁷, queste devono comunque essere considerate per le ricadute che hanno sul profilo e sulla formazione dei docenti dei CPIA.

5.3.L'offerta formativa e le attività

Partendo da quanto stabilito nel 2012 e sulla base delle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei nuovi centri* pubblicate del 2015, i CPIA hanno un'offerta più chiara e definita rispetto a quella dei CTP. Attraverso un primo riordino dei corsi serali e nel tentativo di valorizzare quanto maturato nell'esperienza dei CTP, i CPIA si propongono di rispondere ai bisogni del territorio e di favorire lo sviluppo di apprendimenti e metodologie innovative, tra cui quelle legate all'introduzione e all'uso delle tecnologie. Attraverso i suoi tre percorsi di istruzione (§5.3.1), l'ampliamento dell'offerta formativa (§5.3.2) e la presa in carico dei compiti affidatigli per il rilascio del permesso di soggiorno (§5.3.3), il CPIA sembra pienamente coinvolto nei processi che ambiscono a favorire la partecipazione attiva e diretta alla vita pubblica, politica e culturale della popolazione adulta.

Nonostante quanto previsto dalle direttive e dalle indicazioni ministeriali, non può però essere ignorato come limiti e criticità impediscano ai CPIA di affermarsi. Ancora una volta gli obiettivi stabiliti dalla normativa sembrano essere troppo ambiziosi e non prendere in considerazione i consolidati limiti del sistema. Tra i diversi problemi direttamente legati alla realizzazione dell'offerta formativa, i quali verranno analizzati nei prossimi paragrafi e negli specifici capitoli dedicati ai percorsi AALI, quanto accaduto nell'ambito della *fruizione a distanza* (d'ora in avanti FAD) è un valido esempio di come

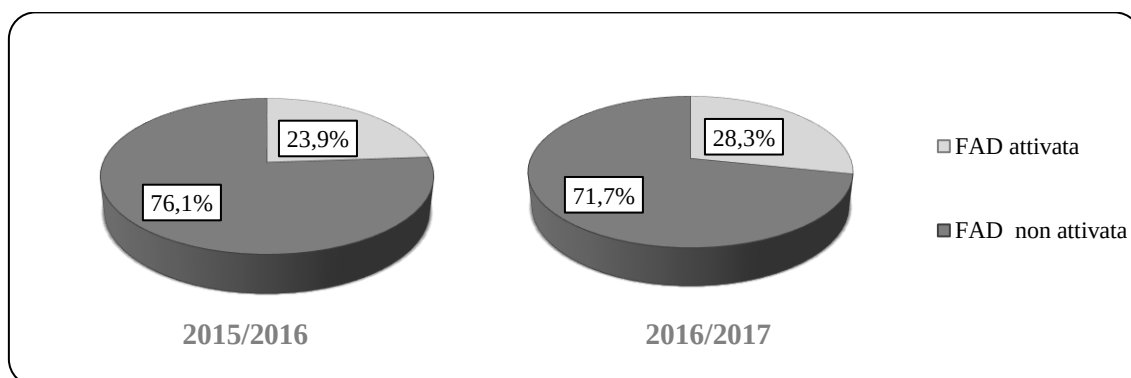
¹⁷ A solo titolo esemplificativo si evidenzia come il fatto che l'insegnamento dell'italiano L2 sia stato trattato in tutti i CPIA dell'Umbria sia fortemente legato alla lunga collaborazione che, già dall'era dei CTP, lega l'istruzione degli adulti umbra all'Università per Stranieri di Perugia.

quanto stabilito incontri poi numerosi ostacoli e, in alcuni casi, risulti addirittura essere difficilmente realizzabile.

Prevista già tra gli obiettivi dei CTP, secondo quanto stabilito nel 2012 e nelle linee guida del 2015, la FAD è uno strumento fondamentale per favorire la partecipazione e la frequenza regolare dei corsi in quanto risponde alle necessità di coloro che hanno difficoltà a frequentare in presenza e/o in sincrono. La FAD, inoltre, si propone di facilitare la personalizzazione dei percorsi e di contribuire allo sviluppo delle competenze informatiche e digitali dei corsisti. La FAD permette la definizione di un'offerta formativa flessibile che impegna i docenti nella creazione di unità di apprendimento fruibili in qualsiasi momento. Grazie all'attivazione delle cosiddette aule AGORÀ (*Ambienti interattivi per la Gestione dell'Offerta formativa Rivolta agli Adulti*)¹⁸, la FAD offre anche attività in modalità sincrona «tramite conferenze on line con il docente in aula nel CPIA e i discenti connessi presso sedi esterne» (Epifani et al. 2020: 42).

Ancora una volta, però, quanto previsto nella normativa ha incontrato seri problemi a concretizzarsi nella pratica quotidiana; infatti, sembra che la FAD e l'attivazione e fruizione delle aule Agorà non siano decollate (fig. 5.5).

Figura 5.5. Unità di apprendimento in FAD: a.s. 2015/2016 e 2016/2017¹⁹



¹⁸ Secondo quanto indicato nelle linee guida per i CPIA del 2015 le aule AGORÀ sono delle aule didattiche speciali che possono essere attivate presso sedi con cui il CPIA ha preso degli accordi e che permettono di «ospitare gruppi di livello connessi on line al docente che si trova nel CPIA». Ciascun CPIA non può attivare più di un'aula AGORÀ.

¹⁹ I dati presentati sono ricavati dal monitoraggio INDIRE (2018) riguardante gli anni scolastici 2015/2016 e 2016/2017 e fanno riferimento alle risposte date da 46 CPIA. Per ambedue gli anni scolastici, questi hanno fornito i dati relativi alla certificazione delle competenze e all'ampliamento dell'offerta formativa. D'ora in avanti dati frutto di quest'indagine saranno indicati come *Indagine INDIRE18a*.

Se la pandemia ha forzatamente determinato un miglioramento nell'organizzazione e nella gestione della FAD²⁰, questi dati evidenziano come gli ambiziosi obiettivi ministeriali si siano scontrati con limiti ormai non più trascurabili. Infatti, sembra che le difficoltà incontrate dai CPIA siano legate a problemi di tipo organizzativo dovuti alla mancanza di risorse, all'assenza di modelli per lo sviluppo di una metodologia progettuale e al limitato possesso di conoscenze tecniche e specifiche da parte dei docenti (INDIRE 2018).

Questi problemi sono un esempio di come gli interventi di politica scolastica messi in atto siano incapaci di fare tesoro degli errori passati. Tenendo presente quanto accaduto negli anni Novanta quando l'insegnamento della lingua straniera fu inserito nella scuola elementare, appare paradossale che a più di vent'anni di distanza l'attivazione della FAD sia stata limitata dall'impreparazione dei docenti, che, privi delle competenze necessarie, solo negli anni a venire sono stati coinvolti in iniziative di formazione e aggiornamento.

5.3.1. I percorsi di istruzione

I CPIA offrono tre tipologie di percorsi di istruzione degli adulti: i Percorsi AALI (§6), i *Percorsi di primo livello* (§5.3.1.1) e i *Percorsi di secondo livello* (§5.3.1.2). Se i primi due percorsi sono realizzati direttamente dai CPIA e ne costituiscono l'*offerta formativa ordinamentale*, i percorsi di istruzione di secondo livello sono realizzati dalle istituzioni scolastiche di istruzione tecnica, professionale e artistica con cui i CPIA ha stretto degli accordi.

Rispetto all'esperienza dei CTP una delle principali differenze sul piano didattico è rappresentata dalla riorganizzazione dei percorsi di istruzione per livello e per periodi didattici e dalla ridistribuzione dei quadri orari. Le caratteristiche dei percorsi attivabili sono stabilite secondo indicazioni contenute nella normativa. I dati presentati nella tabella 5.2 e nelle figure 5.6 e 5.7 evidenziano come l'offerta dei CPIA si distingua da quella

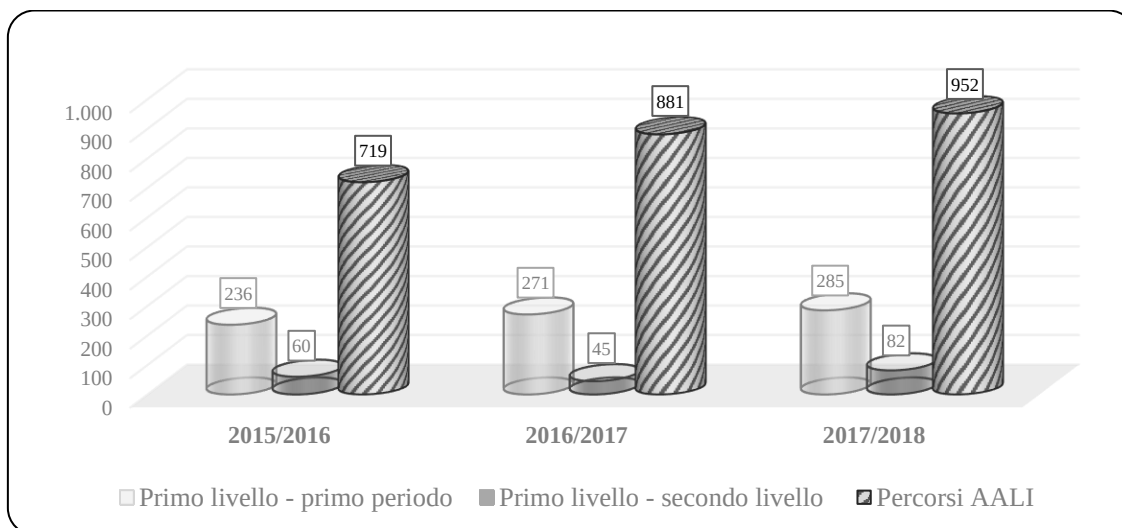
²⁰ La circolare ministeriale del 29 aprile 2020 documenta come dal *Primo Incontro Nazionale online dei DS dei CPIA* (14 e 16 aprile 2020) è emerso «che tutti i CPIA hanno organizzato attività in DAD che hanno coinvolto oltre 62.000 adulti frequentanti rispettivamente i percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (17.872 A1; 19.661 A2), i percorsi di primo livello, primo periodo didattico (19.500) e i percorsi di primo livello secondo periodo didattico (5.916)». Questi dati si basano su rilevazioni fatte su campione pari all'88% del totale dei CPIA.

precedente soprattutto dal punto di vista quantitativo e qualitativo. L'alto numero di percorsi AALI attivati e l'altrettanto importante numero di frequentanti mostrano come l'offerta ordinamentale dei CPIA sia prevalentemente impegnata nell'erogazione di attività rivolte all'insegnamento dell'italiano L2.

Tabella 5.2. CPIA: corsi attivati e iscritti a.s. 2015/2016 e 2016/2017²¹

	2015/2016		2016/2017	
	corsi	iscritti	corsi	iscritti
Percorsi di primo livello	989	21.323	1.057	22.740
Percorsi di secondo livello	1.176	28.065	1.336	33.288
Percorsi AALI	3.205	51.791	3.764	63.443
TOTALE	5.370	91.332	6157	108.539

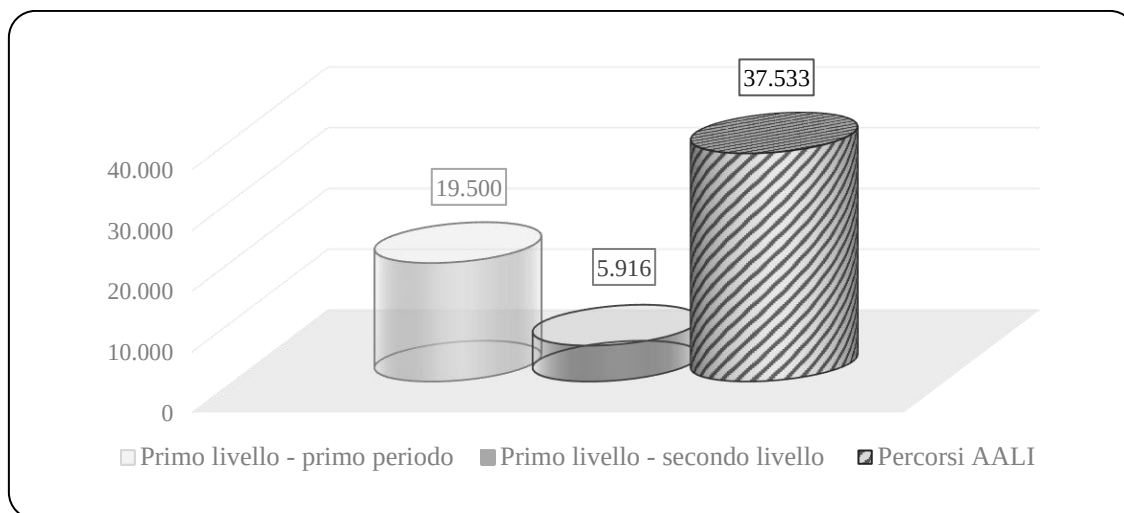
Figura 5.6. Numero medio iscritti per tipologia di percorso scolastico²²



²¹ I dati presentati sono il frutto del monitoraggio pubblicato da INDIRE (2018) riguardante gli anni scolastici 2015/2016 e 2016/2017 e fanno riferimento alle risposte date da 72 sedi. D'ora in avanti dati frutto di quest'indagine saranno indicati come *Indagine INDIRE18b*.

²² Per gli anni scolastici 2015/2016 e 2016/2017 i valori sono stati calcolati sulla base di dell'Indagine INDIRE18b, per l'anno scolastico 2017/2018 si è preso in considerazione il valore indicato in RAV-INVALSI2017/2018. Per quanto la variazione possa risultare minima, si specifica come mentre la media per gli anni scolastici 2015/2016 e 2016/2017 è calcolata sul numero degli iscritti, quella per l'anno scolastico 2017/2018 si basa sul numero medio dei patti formativi individuali sottoscritti.

Figura 5.7. Frequentanti l'offerta ordinamentale dei CPIA in DAD nella primavera 2020²³



Nonostante alla fine dei primi anni Duemila il numero dei *corsi di integrazione linguistica e sociale* attivati avesse superato quello dei *corsi del primo ciclo di istruzione* (§3.3.2.2), la forte disomogeneità registrata tra i tre percorsi già dall'anno scolastico 2015/2016 evidenzia come l'integrazione linguistica e sociale degli stranieri sia uno dei compiti più importanti di questi centri sin dal loro primo anno di attivazione. Facilmente spiegabile sulla base delle politiche che alla fine dei primi anni Duemila hanno fissato i requisiti linguistici per il rilascio del *Permesso CE per soggiornanti di lungo periodo* e nell'ambito *Accordo di integrazione*, il fatto che i percorsi AALI siano più attivati si riflette nell'elevata incidenza di persone con cittadinanza non italiana che caratterizza l'utenza dei CPIA.

²³ I dati presentati sono ricavati alla circolare ministeriale del 29 aprile 2020. Pur non fornendo il numero degli iscritti per l'anno scolastico 2019/2020, questo documento non solo conferma le tendenze emerse negli altri anni scolastici ma permettono di vedere quale impatto abbia avuto l'introduzione della DAD sulla composizione della platea frequentante questi corsi. Nonostante i percorsi AALI siano sempre quelli frequentati dal più alto numero di studenti, il confronto con i percorsi di primo livello evidenzia come i frequentanti siano diminuiti. Infatti, se nei dati della figura g.6 gli iscritti ai percorsi AALI sono quasi il triplo degli iscritti al primo periodo del primo livello, nella primavera del 2020 coloro che hanno frequentato in DAD i percorsi AALI sono poco meno del doppio dei frequentanti il primo periodo del primo livello. Questo dato spinge a riflettere sulle ricadute negative che il passaggio dalla didattica in presenza alla DAD ha avuto sull'utenza dei CPIA, soprattutto sull'utenza straniera frequentante i percorsi AALI.

Figura 5.8. Numero medio dei PFI per tipologia di percorso scolastico per macroarea geografica²⁴

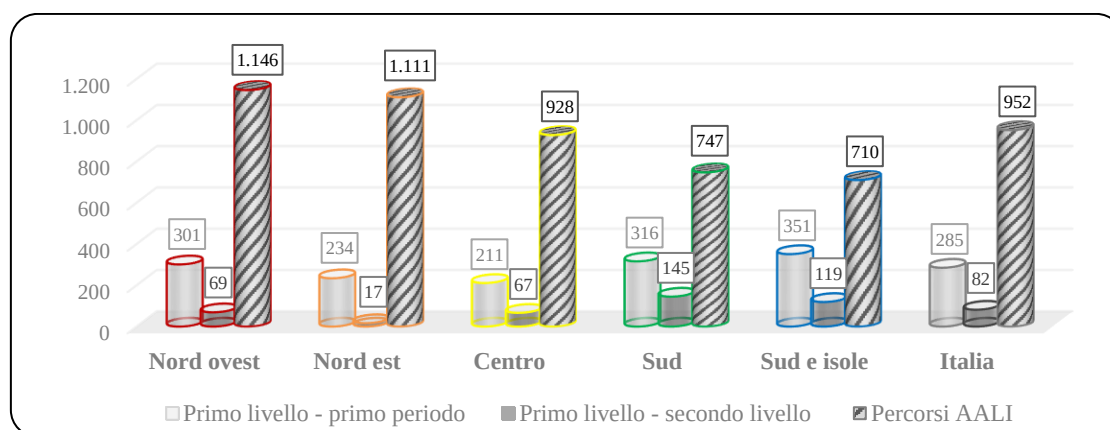
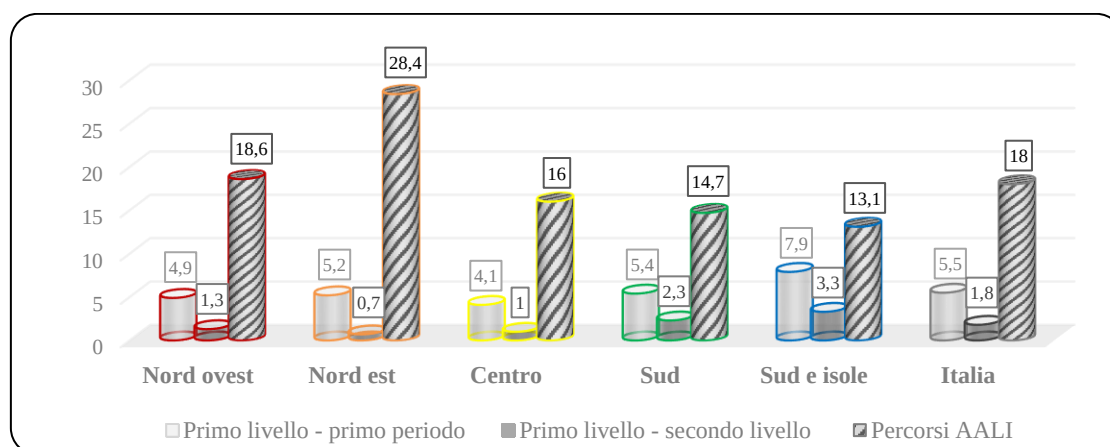


Figura 5.9. Numero medio di percorsi scolastici attivati nel CPIA per macroarea geografica²⁵



Sembra che nel passaggio dai CTP ai CPIA la riconversione delle esperienze precedenti abbia determinato le differenze macro-areali degli specchietti 5.8 e 5.9. Infatti, se l'alta presenza di stranieri caratterizzante le regioni del nord può spiegare il più alto numero di percorsi AALI attivi, il fatto che nel meridione si siano consolidate esperienze per il contrasto della dispersione scolastica permette di capire perché nei CPIA del sud i Percorsi di primo livello siano più numerosi rispetto al nord.

Mentre per i percorsi AALI si rimanda ai capitoli 6, 7 e 8, la breve analisi dei percorsi di primo e secondo livello di seguito presentata si concentra sull'organizzazione e l'utenza di questi corsi.

²⁴ Si fa riferimento all'Indagine RAV-INVALSI2017/2018.

²⁵ Si fa riferimento all'Indagine RAV-INVALSI2017/2018.

5.3.1.1. I percorsi di istruzione di primo livello

I percorsi di istruzione di primo livello si distinguono dai corsi erogati nella scuola del mattino perché «non si suddividono in anni scolastici, ma in periodi didattici, che possono essere affrontati e conclusi dallo studente in tempi diversi a seconda del suo piano di studi personalizzato» (Colosio 2015: 41).

Il cosiddetto *primo periodo didattico* permette di conseguire il titolo di studio conclusivo del primo ciclo d'istruzione (corrispondente all'ex licenza media) e ha un orario complessivo di 400 ore che si articola su 4 assi culturali (asse dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale). Nel caso in cui non si disponga della certificazione conclusiva della scuola primaria e/o si dimostri utile un intervento sulle conoscenze e le competenze attese e necessarie per la frequenza del corso, l'orario complessivo può essere incrementato fino a un massimo di ulteriori 200 ore attraverso i corsi comunemente chiamati *incremento o propedeutico*²⁶.

Il *secondo periodo didattico* ha un orario complessivo di 825 ore e si articola sugli stessi 4 assi culturali del primo periodo. Questo consente il rilascio della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e degli istituti tecnici (corrispondente al primo biennio della scuola secondaria di secondo grado).

Tabella 5.3. Percorsi di primo livello: corsi attivati e iscritti a.s. 2015/2016 e 2016/2017²⁷

	2015/2016		2016/2017	
	corsi	iscritti	corsi	iscritti
primo periodo didattico	749	16.989	845	19.482
secondo periodo didattico	195	4.334	212	3.258
TOTALE	989	21.323	1.057	22.740

²⁶ Nel passaggio dai CTP ai CPIA il *propedeutico* ha sostituito quelli che fino a quel momento erano chiamati *corsi di alfabetizzazione culturale di scuola primaria con valutazione finale*. Si rimanda a Elvira Zuin (2019) per la descrizione dei piani di studio di questi corsi. Pur facendo riferimento a quanto sviluppato in Trentino-Alto Adige, avendo il sistema dell'educazione degli adulti trentino diverse affinità con i CPIA, la lettura di quando stabilito per questi corsi, permette di individuarne l'impostazione generale, le abilità da sviluppare e le competenze da raggiungere.

²⁷ Si fa riferimento all'Indagine INDIRE18b.

Tabella 5.4. Percorsi di primo livello: confronto italiani - stranieri a.s. 2015/2016 e 2016/2017²⁸

	2015/2016				2016/2017			
	italiani		stranieri		italiani		stranieri	
primo periodo didattico	6.661	39,2%	10.328	60,8%	7.677	39,4%	11.805	60,6%
secondo periodo didattico	3.558	82%	776	18%	2.365	72,6%	893	27,4%
TOTALE	10.219	47,9%	11.104	52,1%	10.042	44,1%	12.698	55,9%

In accordo con la tabella 5.3 è possibile osservare come il numero dei corsi e dei frequentanti del primo periodo didattico sia nettamente più alto di quello registrato per il secondo. Oltre alle differenti tendenze di crescita registrate, i due periodi si distinguono anche per la diversa distribuzione di alunni stranieri. I dati della tabella 6.4 evidenziano come nel primo periodo la percentuale di studenti stranieri abbia superato il 60% e nel secondo non abbia raggiunto nemmeno il 30%; inoltre, soprattutto per quanto riguarda il secondo, si noti la diminuzione del numero degli studenti italiani.

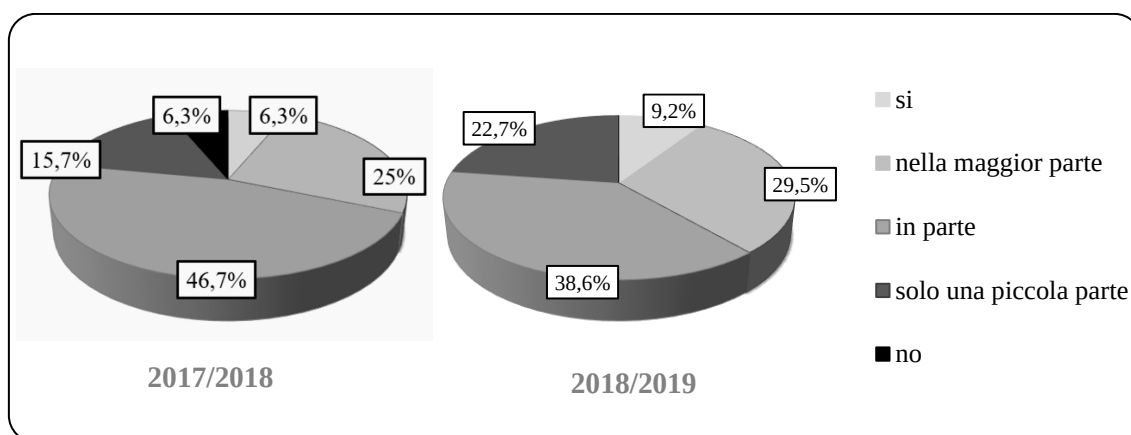
Rispetto all'alto numero di studenti stranieri, il punto di vista dei docenti che hanno partecipato all'*Indagine A23* (§4.2.1)²⁹ permette di capire come spesso vi siano numerosi problemi legati alle competenze linguistiche dei frequentanti (fig. 6.9), principale ostacolo all'accesso alla lingua dello studio, e alle capacità dei docenti di rispondere adeguatamente alle esigenze degli allievi. Descrivono bene questa situazione le parole di un docente che nell'*Indagine A23* ha raccontato come:

buona parte dei colleghi del Primo Livello, non hanno alcun tipo di formazione nel campo della L2, pur avendo classi plurilingue insegnano le loro discipline con metodi desueti, inoltre non c'è collaborazione con i docenti della Primaria che si occupano dell'alfabetizzazione, tutto ciò va a discapito degli studenti.

²⁸ Si fa riferimento all'*Indagine INDIRE18b*.

²⁹ Come sarà fatto anche per l'*Indagine percorsi AALI* (§4.2.2) e per l'*Incontro FIERIDA* (§4.4.1), le dichiarazioni dei docenti sono qui fedelmente riportate. In alcune è possibile osservare fenomeni tipici dell'oralità e della scrittura informale, sui cui si è deciso di non intervenire.

Figura 5.10. Il livello di conoscenza della lingua italiana era sufficiente per le attività previste?³⁰



Quanto dichiarato dai docenti A23 che hanno lavorato nei percorsi di primo livello evidenzia parallelamente criticità e buone pratiche. La loro esperienza in questi percorsi rappresenta una sorta di sperimentazione rispetto al loro possibile futuro contributo nella scuola del mattino. L'affiancamento e il sostegno ai colleghi non formati sui temi dell'italiano a stranieri è uno dei diversi compiti segnalati. Diversi A23 hanno sottolineato come molti colleghi abbiano spesso messo in luce l'importanza del loro contributo rispetto alle difficoltà degli studenti stranieri. La presenza di docenti formati rispetto ai temi dell'italiano L2 ha permesso lo sviluppo di buone pratiche anche tra i docenti meno esperti. Grazie allo scambio di consigli, al suggerimento di letture e/o momenti di informazione, alla collaborazione per la creazione e la condivisione di moduli e materiali, come dichiarato da una delle docenti A23,

sembra che qualcosa stia cambiando. Ti faccio un esempio: anche se ci sono ancora difetti, ho notato che il collega di scienze con cui ho compresenza è più attento alle parole che usa quando spiega: non solo evita “paroloni” o tecnicismi inaccessibili, ma quando ne incontra qualcuno prova in tutti i modi a facilitarne la comprensione. Recentemente ha addirittura provato a didattizzare dei materiali.

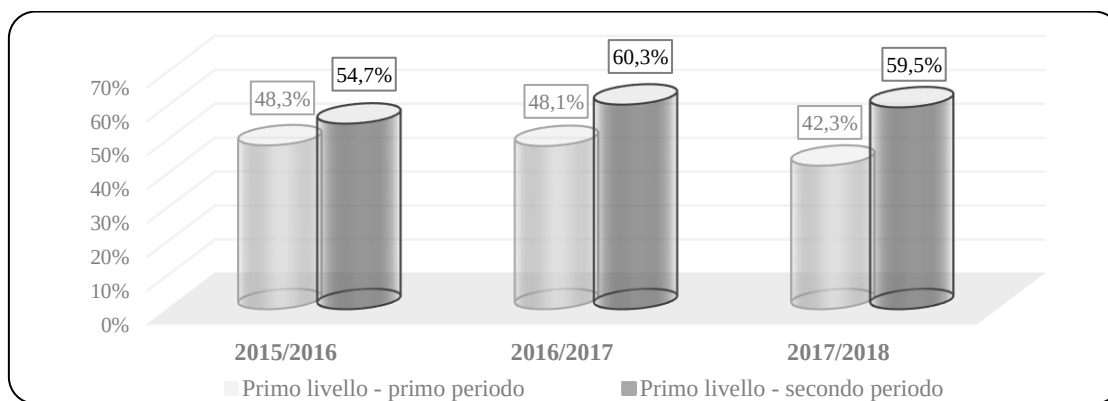
Inoltre, i docenti del nostro campione hanno dichiarato di essere stati impegnati in attività volte al potenziamento linguistico³¹; di aver lavorato come facilitatore per gli

³⁰ I dati presentati sono ricavati dall'Indagine A23.

³¹ A seconda dei bisogni dei frequentanti i docenti sono impegnati nell'organizzazione di diverse attività di potenziamento linguistico che vanno dall'ItalBase, meglio noto nella letteratura internazionale come

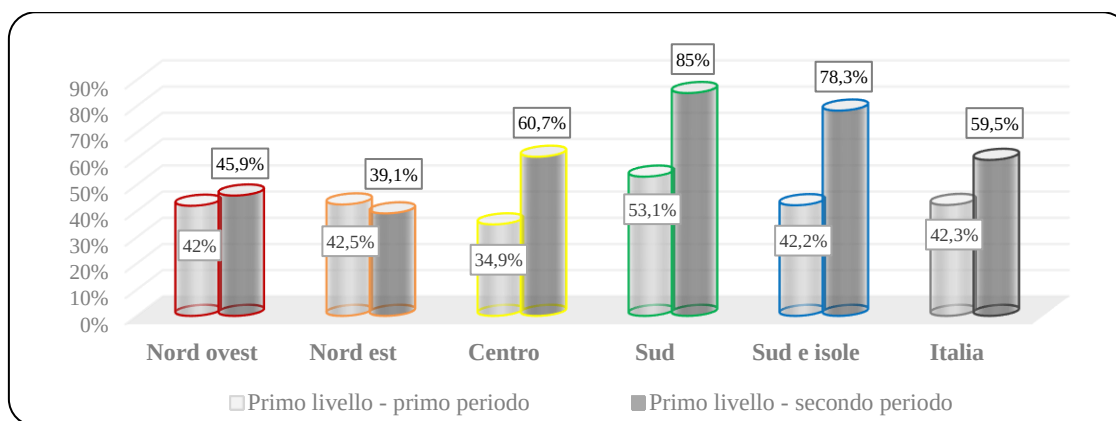
studenti con maggiori difficoltà in compresenza del docente della materia e di aver svolto delle attività secondo la metodologia CLIL per le discipline dell'asse matematico, scientifico e tecnologico.

Figura 5.11 Percentuale di conseguimento del titolo dei Percorsi di primo livello: a.s. 2017/2018³²



Le percentuali di conseguimento del titolo offrono alcuni spunti di riflessione. Ad esclusione di quanto registrato nell'anno scolastico 2017/2018 e per il primo periodo, le tendenze osservate sembrano essere stabili (fig. 5.11). Differenze più interessanti emergono se si considera quanto rilevato nelle diverse macroaree (fig. 5.12) o se il possesso della cittadinanza italiana diventa una variabile (tab. 5.5).

Figura 5.12. Percentuale di conseguimento del titolo dei Percorsi di primo livello: a.s. 2017/2018³³



Basic Interpersonal Communication Skills (Cummins 1979), all'*ItalStudio* o *Cognitive Academic Language Proficiency* (Cummins 1979).

³² Per gli anni scolastici 2015/2016 e 2016/2017 i dati sono stati ricavati dall'Indagine INDIRE18b, per l'anno scolastico 2017/2018 da RAV-INVALSI2017/2018.

³³ I dati presentati sono ricavati dall'Indagine RAV-INVALSI2017/2018.

Lo specchio 5.12 evidenzia come, in particolare per il secondo periodo, nei CPIA del centro e del meridione si registrino percentuali più alte rispetto a quelli del nord. In considerazione di come anche in occasione degli esami di maturità spesso si osservi questa tendenza³⁴, chi scrive preferisce comunque considerare questo risultato come frutto del consolidato lavoro che ormai da decenni impegna l'educazione degli adulti del meridione negli interventi volti al recupero dell'abbandono scolastico.

Tabella 5.5. Conseguimento del titolo dei Percorsi di primo livello: a.s. 2015/2016 e 2016/2017³⁵

	2015/2016						2016/2017					
	italiani			stranieri			italiani			stranieri		
	iscritti	conseguiti		iscritti	conseguiti		iscritti	conseguiti		iscritti	conseguiti	
primo periodo	6.661	2.874	43,1%	10.328	5.335	51,8%	7.677	3.577	46,9%	11.805	5.806	49,2%
secondo periodo	3.558	1.833	51,5%	776	538	69,3%	2.365	1.201	50,8%	893	762	85,3%

Rappresenta un dato interessante anche il fatto che rispetto agli studenti italiani una più alta percentuale di studenti stranieri consegue il titolo; infatti, ciò è in forte contrasto con la tendenza osservata nella scuola del mattino, in cui gli stranieri fanno registrare numeri preoccupanti di insuccesso rispetto ai coetanei italofofoni. Sono diverse le spiegazioni che, sulla base delle dichiarazioni rilasciate dal nostro campione, possono essere proposte. Una è la forte motivazione strumentale che lega il conseguimento del titolo al mantenimento o al rilascio del permesso di soggiorno. A questa si aggiunge la presenza di studenti con un'importante scolarizzazione pregressa che ricorrono ai percorsi del CPIA in quanto il riconoscimento del titolo di studio conseguito nel proprio paese prevede procedure troppo lunghe e/o costose. Allo stesso modo altre dichiarazioni portano a supporre che questa differenza sia legata a una valutazione meno severa riservata agli studenti stranieri rispetto ai colleghi italiani. Alcuni docenti hanno dichiarato come si aiutino gli studenti stranieri a causa delle ricadute che il mancato conseguimento del titolo può avere nell'adempimento degli obblighi imposti dalla

³⁴ Divenuta ancora più evidente in seguito al confronto con i dati ricavati dalle rilevazioni delle prove INVALSI, l'anomala discrasia che caratterizza le valutazioni della maturità, per cui si registra un numero molto più alto di voti positivi al meridione, è stata riconosciuta come un problema dallo stesso Ministero. In un'intervista rilasciata a *Libero* il 15 luglio 2019 l'allora ministro Marco Bussetti dichiarò come questo fosse «un tema che esiste e che va analizzato per bene» (Veneziani 2019: 9).

³⁵ I dati presentati sono ricavati dall'Indagine INDIRE18b.

normativa. Altri evidenziano come questo dato possa essere legato a questioni definite come organizzative e gestionali; infatti, come traspare dalle parole di uno dei docenti del nostro campione:

la necessità di avere degli iscritti per il periodo o il percorso successivo e [che] si trova costretto a far passare i più bravi tra i meno bravi: si immagini, inoltre, lo smacco se un'intera classe venisse bocciata?!?

In alcuni casi, inoltre, sembra che vi sia la tendenza a essere

più magnanimi per compensare le lacune che la nostra offerta ha nei confronti degli alloggianti: è un atteggiamento compensatorio rispetto alla bassa qualità della didattica che alcuni colleghi riservano agli studenti stranieri.

Riassumono bene il quadro appena descritto Donatella Troncarelli e Matteo La Grassa:

le difficoltà che possono sorgere in questi contesti di apprendimento in cui è forte il contatto tra apprendenti italiani e stranieri con caratteristiche profondamente diverse sono molte e di diverso tipo. Esse vanno dalla scarsa preparazione specifica dei docenti alla marcata disomogeneità di profili, bisogni e interessi dei principali gruppi presenti: italiani giovani adulti, spesso in condizione di disagio e ritardo scolastico, apprendenti stranieri adulti con competenze linguistiche limitate.

Troncarelli & La Grassa 2018: 35

5.3.1.2.I Percorsi di istruzione di secondo livello

Per la realizzazione dei percorsi di secondo livello i CPIA stipulano specifici accordi di rete con scuole secondarie di secondo grado. Nell'ambito di questi accordi le scuole di secondo grado sono riconosciute come punti di erogazione e sedi di questi percorsi. Il CPIA insieme a queste istituzioni si impegna a stabilire

la progettazione comune organizzativo-didattica dei percorsi [...], la costituzione ed il funzionamento della Commissione per la definizione del patto formativo individuale e la realizzazione di specifiche misure di sistema, [...] gli opportuni raccordi tra i percorsi di istruzione di primo e di secondo livello.

Tucci et al. 2016: 7

I percorsi di secondo livello si articolano in tre periodi didattici e hanno un monte ore obbligatorio complessivo pari al 70% di quello previsto dagli ordinamenti della scuola secondaria di secondo grado.

Il *primo periodo didattico* corrisponde al primo biennio della scuola secondaria di secondo grado e permette l'ammissione al secondo biennio dei percorsi degli istituti tecnici o professionali. In parte è molto simile al *secondo periodo didattico* dei percorsi di primo livello, ma il *primo periodo didattico* dei percorsi di secondo livello certifica anche l'acquisizione delle specifiche competenze dell'indirizzo di studio scelto. Il superamento del *secondo periodo didattico* consente l'ammissione all'ultimo anno, ossia il *terzo periodo didattico*, che consente l'ammissione alla prova nazionale per il conseguimento del diploma della scuola secondaria di secondo grado.

La tabella 5.6 conferma quanto osservato per i percorsi di primo livello. I tre i periodi didattici hanno tutti fatto registrare una crescita nel numero dei corsi attivati e dei frequentanti.

Tabella 5.6. Percorsi di secondo livello: corsi attivati e iscritti a.s. 2015/2016 e 2016/2017³⁶

	2015/2016		2016/2017	
	corsi	iscritti	corsi	iscritti
primo periodo	267	8.057	294	10.267
secondo periodo	552	12.616	620	14.395
terzo periodo	357	7.401	422	8.626
TOTALE	1.176	28.065	1.336	33.288

³⁶ I dati presentati sono ricavati dall'Indagine INDIRE18b.

Vi sono comunque alcune differenze, infatti, si ricorda come il più basso numero di corsi e di frequentanti del primo periodo è attribuibile al fatto che la loro offerta è in parte simile a quella del secondo periodo dei percorsi di primo livello.

Tabella 5.7. Percorsi di secondo livello: confronto italiani - stranieri a.s. 2015/2016 e 2016/2017³⁷

	2015/2016				2016/2017			
	italiani		stranieri		italiani		stranieri	
primo periodo	6.163	76,5%	1.894	23,5%	8.002	77,9%	2.265	22,1%
secondo periodo	10.421	82,6%	2.195	17,4%	11.810	82%	2.585	18%
terzo periodo	6.094	82,4%	1.307	17,6%	7.205	83,5%	1.421	16,5%
TOTALE	22.669	80,8%	5.396	19,2%	27.017	81,2%	6.271	18,8%

Per quanto riguarda la presenza di studenti stranieri, i dati dei percorsi di secondo livello si distinguono da quelli dei percorsi di primo livello. Nonostante i percorsi di secondo livello facciano registrare una percentuale più alta rispetto a quella della scuola del mattino, si evidenzia una differenza di circa venti punti percentuali in meno rispetto ai percorsi di primo livello. La minore presenza di studenti stranieri è una delle principali differenze che distingue l'offerta formativa ordinamentale erogata nei CPIA da quella delle scuole secondarie superiori con cui i CPIA hanno stretto degli accordi.

5.3.2. L'ampliamento dell'offerta formativa

Nel passaggio dai CTP ai CPIA, i Corsi BM, che avevano caratterizzato e contraddistinto la prima esperienza (§3.3.2.2), sono confluiti negli interventi di ampliamento dell'offerta formativa. I CPIA, infatti, anche grazie agli accordi con enti locali, istituzioni pubbliche e private e strutture formative accreditate dalle regioni possono ampliare la propria offerta formativa oltre ai loro percorsi ordinamentali.

In base a quanto stabilito nel PTOF, le attività che costituiscono l'ampliamento dell'offerta formativa si propongono di soddisfare le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico in cui il CPIA è inserito e possono essere suddivise in *corsi di arricchimento* e *percorsi di raccordo*. Se i *corsi di arricchimento* sono gli eredi diretti dei Corsi BM, i *percorsi di raccordo* sono le attività che «per favorire il conseguimento di una qualifica e/o di un diploma professionale [...] [realizzano] raccordi tra i percorsi di

³⁷ I dati presentati sono ricavati dall'Indagine INDIRE18b.

primo livello e i percorsi di apprendistato ovvero i percorsi di istruzione e formazione professionale» (Tucci et al. 2016: 20).

Sembra che i CPIA abbiano incontrato difficoltà a attivare l'ampliamento dell'offerta (INDIRE 2018). Se nella fase dei CTP queste attività rappresentavano l'elemento di spicco e quantitativamente più di rilievo, sembra che nel passaggio al nuovo sistema più di un quarto dei CPIA non sia riuscito a avviare attività diverse da quelle previste nei corsi ordinamentali (Fig. 5.12). Inoltre, in accordo con lo specchietto 5.13, sembra che ancora una volta vi siano delle differenze tra il nord e il sud del Paese.

Figura 5.13. Iniziative di ampliamento dell'offerta formativa attivate: a.s. 2015/2016 e 2016/2017³⁸

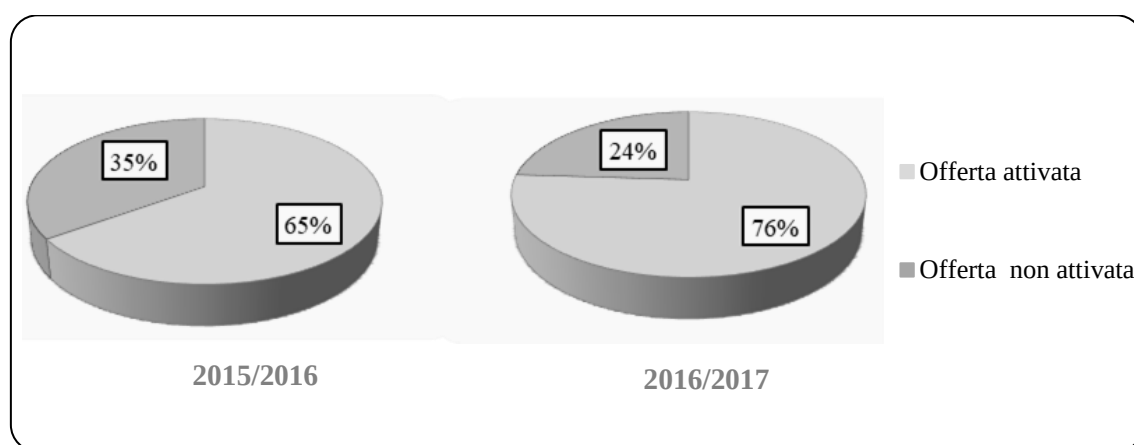
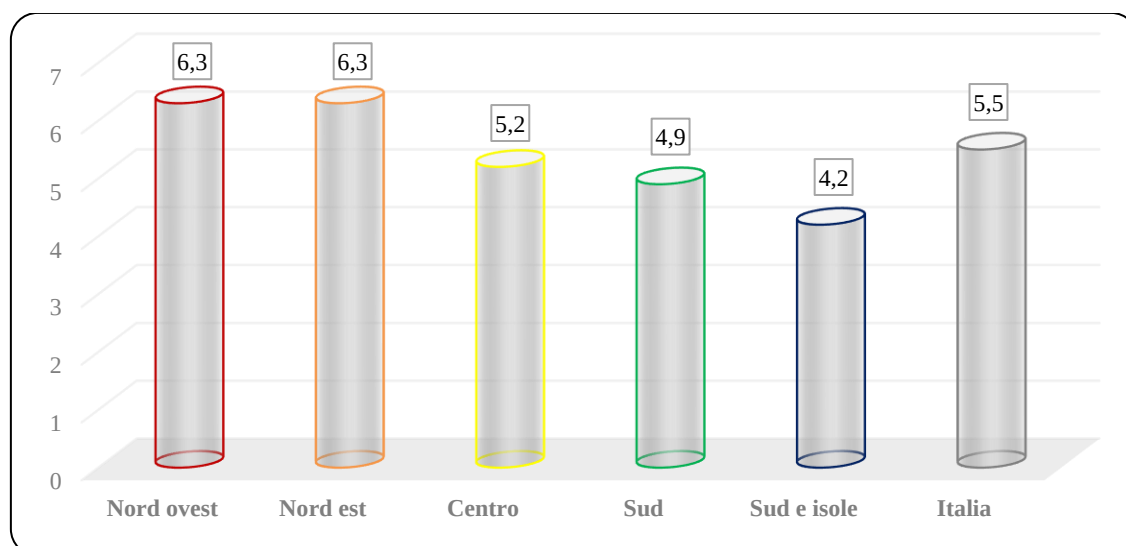


Figura 5.14. Numero medio di percorsi attivati per l'ampliamento dell'offerta formativa³⁹



³⁸ Si fa riferimento all'Indagine INDIRE18a.

³⁹ I dati presentati sono ricavati dall'Indagine RAV-INVALSI2017/2018.

Per quanto riguarda i temi, si conferma quanto già osservato per i corsi BM. Le attività per il conseguimento delle competenze digitali e i corsi di lingua⁴⁰ sono le più erogate. A differenza dei corsi BM, però, colpisce il grande numero di corsi dedicati all'insegnamento dell'italiano L2, la principale attività erogata. Questi corsi di italiano L2 coprono i livelli non presi in considerazione dall'offerta ordinamentale (tab. 6.9); infatti, come si vedrà meglio nel capitolo 7, i Percorsi AALI erogano solamente corsi di livello A1 e A2. Visto l'alto numero di studenti analfabeti funzionali e/o a bassa scolarizzazione frequentanti i CPIA⁴¹ e l'altrettanta alta richiesta di corsi per i livelli superiori alla fascia A, i CPIA sono costretti a supplire a questo limite attraverso l'ampliamento dell'offerta formativa.

Tabella 5.8. Iniziative di ampliamento dell'offerta formativa: corsi attivati e iscritti⁴²

	2015/2016				2016/2017			
	corsi		iscritti		corsi		iscritti	
Corsi di Italiano L2	690	54,3%	11.330	59,2%	1.401	71,5%	22.454	75%
Corsi per il conseguimento delle competenze digitali	202	15,8%	2.753	14,4%	179	9,1%	2.195	7,3%
Corsi di lingua straniera	382	29,9%	5.035	26,3%	371	18,9%	5.181	17,2%
Corsi di educazione finanziaria	3	0,2%	17	0,1%	10	0,5%	152	0,5%
TOTALE	1.277		19.135		1.961		29.982	

Tabella 5.9. Iniziative di ampliamento dell'offerta formativa: corsi attivati e iscritti⁴³

	2015/2016		2016/2017	
	corsi	iscritti	corsi	iscritti
livello Pre A1	371	5.961	643	10.493
livello superiore all'A2	279	4.582	355	5.299
Corsi FAMI – Formazione linguistica e civica	40	787	412	6.662
TOTALE	690	11.330	1.401	22.454

⁴⁰ «Questa tipologia di corsi è molto presente nei CPIA del Nord-Est (41 corsi medi) e poco al Sud (4/5 corsi medi) e Sud e Isole (3 corsi medi)» (Epifani & Romiti 2020: 102).

⁴¹ Attraverso una precisa analisi dei dati dei corsi di italiano L2 per analfabeti e/o persone a basso livello di scolarizzazione attivati nell'anno scolastico 2017/2018, Graziana Epifani e Sara Romiti (2020) mettono in luce altre differenze. Infatti, se nel nord-est e nel nord-ovest sono stati attivati in media rispettivamente 36 corsi e 29, nella macroarea del sud e in quella del sud e isole sono stati attivati in media solo 15 e 11 corsi. Per quanto questa situazione diametralmente opposta possa essere influenzata dalla più alta percentuale di persone con cittadinanza non italiana residenti al nord, chi scrive ritiene che le difficoltà incontrate dai CPIA del sud nell'attivazione dell'ampliamento dell'offerta formativa sia un elemento da tenere presente.

⁴² I dati presentati sono ricavati dall'Indagine INDIRE18a.

⁴³ I dati presentati sono ricavati dall'Indagine INDIRE18a.

Le difficoltà incontrate da alcuni CPIA nell'ampliamento dell'offerta si potrebbero imputare «a una dotazione organica, ancora oggi, insufficiente per venire incontro a tutti gli eventuali bisogni formativi espressi dal territorio» (Epifani & Romiti 2020: 102)⁴⁴. Allo stesso modo i dati presentati nelle tabelle 5.8 e 5.9 sembrano suggerire che i limiti dei percorsi AALI siano un ulteriore ostacolo; infatti, se i corsi di italiano L2 di livello Pre A1 e superiore all'A2 fossero garantiti dall'offerta ordinamentale, l'ampliamento dell'offerta formativa, liberato da quest'incombenza, potrebbe concentrarsi maggiormente nella progettazione di una proposta di attività articolata e attraente per diverse tipologie d'utenza.

5.3.3. Il test per la prefettura e la sessione di formazione civica e di informazione

I CPIA hanno un ruolo fondamentale nella verifica dei requisiti linguistici necessari per il rilascio del permesso di soggiorno e nell'organizzazione della *Sessione di formazione civica e di informazione*⁴⁵ prevista dall'*Accordo di integrazione*⁴⁶.

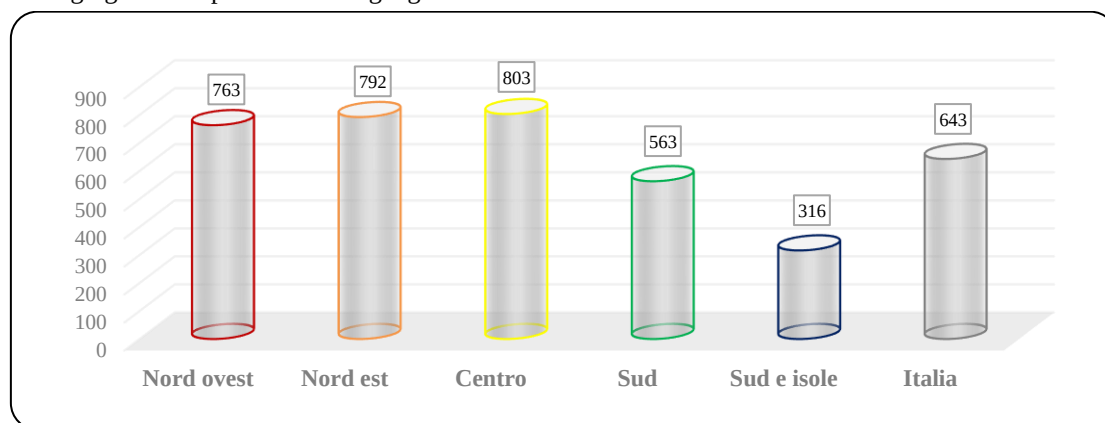
⁴⁴ Si ricorda come secondo quanto stabilito dalla normativa competente «i centri possono ampliare l'offerta formativa, nell'ambito della loro autonomia e delle risorse allo scopo disponibili e delle dotazioni organiche assegnate» (De Luca Picione 2014: 44).

⁴⁵ La *Sessione di formazione civica e di informazione* ha una durata massima di 10 ore e può essere organizzata solo dai CPIA con il coinvolgimento di due docenti che vi prestano servizio. Avvalendosi di sussidi video che hanno una durata totale di 5 ore, le sessioni illustrano i principi fondamentali della Costituzione della Repubblica e si propongono di facilitare la conoscenza della vita civile in Italia con particolare riferimento alla sanità, alla scuola, ai servizi sociali, al lavoro e agli obblighi fiscali. Le sessioni prevedono l'utilizzo di materiali in italiano, inglese, francese, spagnolo, arabo, cinese, albanese, russo, filippino e, qualora disponibili, anche in una lingua richiesta dal cittadino straniero. Come sottolineato da Sabrina Machetti e Lorenzo Rocca (2015, 2017), anche in seguito alla pubblicazione delle *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione* (MIUR 2013a), sono state attivate diverse sperimentazioni finalizzate alla creazione di materiali video e attività didattiche da proporre nel corso delle sessioni. Tra queste si segnalano i 24 sussidi video della durata totale di circa un'ora, gratuiti e facilmente fruibili e accessibili, all'utenza più debole e vulnerabile realizzati tra il 2015 e il 2016 grazie alla collaborazione delle due Università per Stranieri.

⁴⁶ L'*Accordo di integrazione* è un patto fondato su reciproci impegni e prevede che lo stato assicuri il godimento dei diritti fondamentali e fornisca gli strumenti atti ad acquisire la lingua, la cultura e i principi della Costituzione italiana. Il cittadino straniero da parte sua è chiamato a impegnarsi a conseguire almeno il livello A2 di italiano parlato; ad acquisire una sufficiente conoscenza della Costituzione e del vivere civile; e ad adempiere all'obbligo scolastico dei propri figli. L'Accordo ha la durata di due anni e si propone

Ancor prima della loro istituzione, negli anni in cui il Ministero era impegnato nella riforma dell'istruzione degli adulti (§3.1.4), i CPIA furono incaricati dei compiti stabiliti dalle politiche di immigrazione in quanto eredi diretti dei CTP. Ciò ha un grande peso tra le attività svolte da CPIA e si aggiunge ai diversi impegni legati alla valutazione dei titoli validi per l'accordo di integrazione; infatti, questi centri devono garantire anche il *Test di conoscenza della lingua italiana a livello A2 parlato*, il *Test di conoscenza della cultura civica e della vita civile in Italia* e il *Test di conoscenza della lingua italiana a livello B1*⁴⁷.

Figura 5.15. Numero medio di candidati per il test di conoscenza della lingua italiana ai sensi del D.M del 4 giugno 2010 per macroarea geografica⁴⁸



Se già il semplice fatto che i CPIA siano incaricati di questi compiti conferma come l'insegnamento e la valutazione dell'italiano L2 caratterizzino l'identità di queste istituzioni, la figura 5.15 documenta ulteriormente questo impegno. I dati, oltre a mettere

di facilitare l'integrazione del cittadino straniero attraverso il conseguimento di almeno 30 crediti certificati in base alla partecipazione a determinate attività. Qualora al momento della verifica la soglia minima di crediti non sia raggiunta è possibile prorogare l'accordo di un anno. Nel caso in cui il numero dei crediti finali sia pari o inferiore a zero o non sia stato raggiunto il numero minimo di crediti anche dopo la proroga, è prevista la risoluzione dell'accordo per inadempimento, la revoca del permesso di soggiorno o il rifiuto del suo rinnovo, e l'espulsione. Regolamentando le modalità e gli esiti delle verifiche dell'Accordo, il *Decreto del presidente della Repubblica n.179 del 14 settembre 2011* ha stabilito un articolato sistema che prevede sia l'assegnazione di crediti in base alla partecipazione a determinate attività, sia sanzioni che comportano la perdita di alcuni crediti.

⁴⁷ Per un'analisi della forma e dei contenuti di questi test mi permetto di rimandare a Deiana (2021a).

⁴⁸ Si fa riferimento all'Indagine RAV-INVALSI2017/2018.

in luce delle differenze macro-areali⁴⁹, sottolineano come ogni anno un numero relativamente alto di adulti si rivolga ai CPIA per sottoporsi al test di conoscenza della lingua necessario per il rilascio del permesso di soggiorno. A questi, inoltre, si aggiungono coloro che frequentano le *Sessioni di formazione civica e di informazione*, le quali, malgrado alcune differenze rilevate nelle varie macroaree⁵⁰, con una media nazionale di 22 corsi attivati, costituiscono una delle principali attività dei CPIA.

L'elevato numero di utenti che si rivolge ai CPIA per sostenere test per la prefettura e per frequentare la sessione di formazione civica e di informazione ha un impatto sui compiti di questi centri. Malgrado non facciano parte integrante del corpo studentesco dei CPIA, questi insieme a coloro che frequentano i percorsi AALI e le attività di ampliamento di italiano L2 costituiscono una delle principali componenti che si rivolge ai CPIA.

Le prossime pagine si propongono alcune riflessioni sull'impatto che queste scelte politiche hanno avuto rispetto alla didattica e alla valutazione dell'italiano L2 e si cercherà ulteriormente di mettere a fuoco il ruolo dei CPIA. Infatti, come osservato da Lorenzo Rocca, Cecilie Hamnes Carlsen e Bart Deygers (2020) le responsabilità che da questa decisione derivano sul piano etico, sociale e politico, oltre ad aver avvicinato i decisori politici ai temi del *language testing*, hanno coinvolto direttamente numerosi professionisti che si occupano di insegnamento dell'L2 e di valutazione linguistica⁵¹.

5.3.3.1. I test linguistici: alcune riflessioni

A partire dal 2009 l'Italia ha gradualmente inserito l'accertamento di competenze linguistiche, sociali e civiche tra i requisiti per il rilascio del permesso di soggiorno e la concessione della cittadinanza. Ciò ha dato vita a diverse discussioni. Ai dibattiti sul ruolo

⁴⁹ Queste differenze sono «riconducibili alla diversa presenza di stranieri tra Nord e Sud [...] [e] a fenomeni di mobilità interna al Paese che portano i richiedenti a spostarsi e a risiedere in quelle regioni che notoriamente forniscono più opportunità di lavoro» (Prantera & Quadrelli 2020: 30).

⁵⁰ Nell'anno scolastico 2017/2018 nel Centro è stato attivato «il maggior numero di sessioni di formazione civica e di informazione (77 corsi medi), seguito dal Nord-Est (20 corsi medi) e dal Nord-Ovest (15 corsi medi)» (Epifani & Romiti 2020: 101).

⁵¹ Mi permetto di rimandare a Deiana (2021a) per una sintetica panoramica della disciplina legislativa italiana nell'ambito delle politiche di immigrazione e, quando previsti, dei requisiti linguistici e delle procedure stabilite per la loro verifica.

e sull'efficacia della motivazione strumentale come mezzo per favorire l'integrazione linguistica e sociale, se ne sono aggiunti altri nati negli ambiti specialistici e in particolare in quelli connessi al settore disciplinare del *language testing and assessment*.

Oltre agli studi che in ambito internazionale si sono occupati delle ricadute che l'inserimento di queste prove ha sulla vita di chi sostiene il test e sul suo progetto migratorio⁵², nel corso degli ultimi anni diversi studiosi e ricercatori italiani hanno iniziato a occuparsi delle prove impiegate nel nostro paese e in particolare del test di livello A2 predisposto per il *Permesso CE per soggiornanti di lungo periodo*. Infatti, in mancanza della documentazione relativa alla conoscenza della lingua italiana⁵³, si può ricorrere all'apposito test somministrato dai CPIA in collaborazione con le prefetture e normato sulla base del *Vademecum* (MIUR 2011)⁵⁴ frutto della collaborazione tra il

⁵² L'impatto che un test può produrre deve essere sempre tenuto in considerazione da chi progetta, produce e somministra un test. I diversi scopi per cui un test è realizzato determinano che i risultati della prova possono avere considerevoli ricadute nella vita della persona che ad esso si sottopone. L'ammissione all'università, l'ingresso in un paese straniero, il rilascio del permesso di soggiorno, l'acquisizione della cittadinanza e in alcuni casi l'espulsione dal paese ospitante sono alcuni dei risultati che si devono tenere presenti. Tra i diversi lavori che a partire dagli anni Ottanta si sono occupati di questo tema ricordiamo in particolare quelli di Bernard Spolsky (1981,1984), di Elana Shohamy (2001, 2009, 2017) e di Reinhilde Pulinx e Piet Van Avermaet (2012, 2017).

⁵³ Sono esonerati dallo svolgimento del test i minori di 14 anni; gli stranieri le cui condizioni sanitarie impediscano un normale apprendimento linguistico; e coloro che possiedono un attestato di conoscenza della lingua italiana almeno di livello A2 rilasciato da uno degli enti certificatori che costituiscono il CLIQ. Non sono tenuti a sostenere il test anche coloro che sono in possesso del diploma di licenza conclusiva del primo ciclo di istruzione (ex licenza media); del diploma di maturità e coloro che hanno frequentato i Percorsi AALI raggiungendo un livello non inferiore all'A2. Sono esonerati anche gli appartenenti a particolari categorie professionali, come interpreti, giornalisti, professori, dirigenti.

⁵⁴ Pubblicato il 5 gennaio 2011, il *Vademecum* ha stabilito dei criteri unitari e omogenei per la predisposizione, somministrazione e correzione delle prove che compongono il test di conoscenza della lingua italiana introdotto dalla legge n. 94 del 2009. Sulla base delle indicazioni contenute nel *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A2* (Ambroso et al. 2011a) curato dagli Enti certificatori. Il vademecum definisce le competenze e le abilità oggetto di verifica di livello, la scelta dei domini, dei contesti d'uso, dei lessemi, delle azioni sociocomunicative, la tipologia delle domande e i criteri di valutazione e di assegnazione del punteggio.

Ministero degli Interni e il MIUR⁵⁵. La preparazione delle prove è affidata alle commissioni formate nei CPIA, le quali provvedono anche alla somministrazione e alla correzione. Le commissioni sono presiedute dal dirigente scolastico e sono composte da almeno due docenti di italiano che dovrebbero essere scelti preferibilmente tra coloro che hanno frequentato corsi di aggiornamento e formazione riguardanti l'insegnamento dell'italiano L2⁵⁶.

La decisione di affidare la preparazione dei test ai CTP fu una delle prime criticità evidenziate (Masillo 2016). Infatti, nonostante il *Vademecum* (MIUR 2011) fornisca apposite linee guida, questa scelta sollevò diversi dubbi sulla *validità*⁵⁷ e sull'*affidabilità*⁵⁸ dei test impiegati⁵⁹. A differenza degli esami degli enti certificatori, i

⁵⁵Nel corso del 2010, prima con il *decreto interministeriale del 4 giugno* e poi con l'Accordo quadro stipulato l'11 novembre, il Ministero degli Interni e il MIUR si sono impegnati a collaborare per la definizione delle modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana nel 2009. Il decreto interministeriale, oltre a iniziare a stabilire le modalità di somministrazione, affidò agli enti certificatori il compito di definire i contenuti e la durata delle prove e i criteri di assegnazione dei punteggi. Questi furono indicati nei *Sillabi di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2* per i livelli A1, A2, B1, B2 editi nel 2011.

⁵⁶ Pur riconoscendo l'importanza della formazione sui temi legati all'insegnamento e alla valutazione dell'italiano L2, questa non è un prerequisito per la selezione di coloro che si occupano della certificazione. A tal proposito, dal momento che la *nota ministeriale n.7598 del 16 novembre 2010* definiva i futuri CPIA come istituzioni *specializzate* su questi temi, si sottolinea che vista l'assenza di docenti realmente formati su temi dell'italiano L2, sarebbe stato meglio definirli *esperti*. Infatti, la didattica e la certificazione dell'italiano L2 sembra avvalersi di competenze maturate grazie all'esperienza sul campo piuttosto che a specifici percorsi formativi e certificati.

⁵⁷ Si definisce *valido* il test i cui contenuti sono adeguati all'obiettivo per cui è stato predisposto e che permette di ricavare dati significativi utili a tale scopo (Diadori et al. 2015).

⁵⁸ Si definisce *affidabile* il test in grado di fornire dati simili anche se somministrato in momenti diversi. L'affidabilità di un test garantisce che la sua somministrazione in luoghi e tempi diversi non comporti la perdita di attendibilità (Diadori et al. 2015).

⁵⁹ Queste osservazioni devono essere contestualizzate rispetto al ruolo svolto dai CTP nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2 in quegli anni. Giuseppe Sergio (2011) notava come i CTP non erano in grado di occuparsi della formazione linguistica degli stranieri e sottolineava che spesso era indispensabile il ricorso alle associazioni di volontariato e del terzo settore. È facile capire perché si mettesse in dubbio la capacità di queste istituzioni di occuparsi degli adempimenti riguardanti l'*Accordo di integrazione* e il Permesso CE per soggiornanti di lungo periodo.

test prodotti nei CTP erano accusati di mancare dei rigorosi passaggi che permettono la validazione di ciascuna prova nel rispetto di criteri e standard stabiliti.

Questi dubbi sono poi stati alimentati da diversi articoli comparsi sulla stampa locale, nazionale e sulle testate online che si sono occupati dell'argomento⁶⁰. Sono ancora più autorevoli i lavori che hanno evidenziato le carenze dei test e degli stessi strumenti a disposizione delle commissioni per la predisposizione, somministrazione e correzione delle prove. Infatti, nonostante il *Vademecum* (MIUR 2011) abbia predisposto criteri unitari e omogenei, la mancanza di procedure standardizzate come quelle previste e indicate dall' *Association of Language Testers in Europe*⁶¹ (d'ora in avanti ALTE), la carenza di strumenti e in alcuni casi le insufficienti competenze nell'ambito del *language testing and assessment* hanno fatto mettere in dubbio la qualità dei test impiegati. Tra i primi Giuseppe Sergio (2011) notò alcune discrasie tra quanto suggerito dal Sillabo A2 (Ambroso et al. 2011a) e quanto poi stabilito nel *Vademecum* (MIUR 2011). Infatti, le modalità secondo cui si sarebbe dovuto predisporre il test fornite dagli enti certificatori furono seguite solo in parte. Rispetto a quanto indicato dal Sillabo A2, le indicazioni del *Vademecum* (MIUR 2011) hanno ridotto il tempo a disposizione per lo svolgimento del test⁶², cancellato la prova di interazione orale e innalzato dal 60% all'80% la percentuale di risposte corrette richiesta per il superamento della prova. Paola Masillo (2016, 2017, 2019) ha individuato numerosi punti di debolezza nelle procedure di valutazione messe in pratica. Queste non soddisfano standard di *validità, trasparenza e affidabilità* ed

⁶⁰ A titolo esemplificativo si ricordano l'articolo di Lidia Baratta (2014) *La beffa dei test di italiano per stranieri* pubblicato sulla testata online *Linkiesta* il 18 aprile 2014 e quello intitolato *Esami troppo facili, risultati dubbi. I migranti alla lotteria dell'italiano* pubblicato sul *Corriere della Sera* da Goffredo Buccino il 22 febbraio 2016. Agli articoli si aggiungono anche le diverse osservazioni contenute nelle pagine web rivolte prevalentemente a un pubblico costituito da immigrati che offrono indicazioni sul disbrigo delle questioni burocratiche e consigli per la preparazione ai test.

⁶¹ Fondata nel 1989 l'ALTE è un'organizzazione internazionale *Non-Governativa no-profit* costituita dagli enti che in Europa si occupano di certificazione linguistica. Obiettivo dell'ALTE è la promozione di una valutazione corretta e accurata delle competenze linguistiche, obiettivo che si concretizza anche attraverso la gestione di un sistema di controllo della qualità degli esami linguistici somministrati. Oltre a organizzare corsi e convegni su aspetti della valutazione linguistica, l'ALTE pubblica regolarmente guide e materiali gratuiti tradotti in diverse lingue.

⁶² Il Sillabo A2 (Ambroso et al. 2011a) prevede che la prova di comprensione orale duri 20 minuti e che la prova di comprensione scritta e la prova di interazione scritta durino ciascuna 40 minuti.

evidenziano la necessità di effettuare studi sulla validazione dei test predisposti nei CPIA⁶³. Anche Giuliana Grego Bolli ha messo in luce i punti di debolezza dei test di livello A2 per il *Permesso CE per soggiornanti di lungo periodo*; infatti, in occasione del IV Convegno Internazionale dell'ALTE tenutosi a Cracovia nell'estate del 2011 la studiosa perugina individuò nel «test production process, administration and marking, co-ordination and monitoring of the whole process at national level, impact and consequences, school teachers' preparation in terms of formal, summative assessment and candidates' preparation for the test» (Grego Bolli 2013: 56) le principali criticità su cui si sarebbe dovuto intervenire. Gli interventi predisposti fino a quel momento erano stati insufficienti; infatti,

None of these critical areas seem to be addressed properly by the system at the moment: the lack of any kind of national co-ordination implies that each CTP or network of CTPs produces its own test without any kind of piloting, pretesting or post-test analysis, and therefore the difficulty of the test can vary significantly from one CTP to another. The whole test production process is not going to be monitored at national level, so even specifications and guidelines provided by the four Italian institutions [...] can be easily disregarded.

Grego Bolli 2013: 56

I dati emersi dalla comparazione dei risultati del *Test di conoscenza della lingua italiana a livello A2 per il permesso CE per soggiornanti di lungo periodo* confermano ciò. Sulla scia di quanto messo in luce già da Paola Masillo (2016), Goffredo Buccino (2016) grazie al confronto dei risultati dei test somministrati in 10 prefetture a febbraio 2016 (tab. 5.10) evidenziò come vi fossero delle differenze tra i risultati conseguiti nelle diverse province. Questa tendenza era ancora più marcata se si comparavano i risultati dei test svolti nelle prefetture settentrionali con quelli delle prove predisposte al sud.

⁶³ «The inappropriacy of the ministerial assessment criteria is confirmed, on the one hand, by the trend of the raters to interpret and apply the assessment criteria differently; as well as by the use of other criteria, supplementary to the ministerial ones. The noticed lack of reliability refers mainly to those aspects concerning the rating consistency, therefore, there is, firstly, a differentiated interpretation of the criteria and, secondly, the inclusion of 'alternative' criteria to those specified in the ministerial grids» (Masillo 2016: 224).

Tabella 5.10. Febbraio 2016: risultati test di livello A2 per il permesso CE per soggiornanti di lungo periodo

prefettura	esami	Esami superati		Esami non superati	
		N	%	N	%
BOLZANO	5.388	3.826	71,3%	1.562	28,7%
BRESCIA	23.362	15.973	72,3%	7.889	27,3%
ENNA	206	206	100%	0	0%
MILANO	60.051	47.172	78,6%	12.879	21,4%
MODENA	10.474	7.769	74,2%	2.705	25,8%
NAPOLI	12.273	10.956	89,3%	1.317	10,7%
PADOVA	10.684	7.536	70,5%	3.148	29,5%
PALERMO	4.616	4.017	87,1%	599	12,9%
ROMA	39.446	34.316	87%	5.130	13%
REGGIO CALABRIA	5.538	4.700	85%	838	15%

Le tabelle 5.11 e 5.12 documentano invece il più recente confronto dei risultati dei test somministrati in alcune prefetture nelle sessioni di marzo 2019 (Deiana 2021a).

Tabella 5.11. Marzo 2019: risultati test per il permesso CE per soggiornanti di lungo periodo

prefettura	esami	Esami superati		Esami non superati	
		N	%	N	%
AREZZO	42	17	40,8%	25	59,2%
CASERTA	38	30	79%	8	21%
ENNA	10	10	100%	0	0%
FERRARA	52	18	34,6%	34	65,4%
MANTOVA	66	48	72,7%	18	27,6%
MESSINA	19	8	42,1%	11	57,9%
PAVIA	41	30	73,2%	11	26,8%
PISA	49	34	69,4%	15	30,6%
TORINO	137	132	96,4%	5	3,6%
TREVISIO	155	101	65,2%	54	34,8%

Tabella 5.12. Ottobre 2020: risultati test per il permesso CE per soggiornanti di lungo periodo

prefettura	esami	Esami superati		Esami non superati	
		N	%	N	%
CASERTA	143	113	79%	30	21%
FERRARA	46	29	63%	17	37%
FIRENZE	171	112	65,5%	59	34,5%
LIVORNO	21	11	52,4%	10	47,6%
MANTOVA	87	64	73,6%	23	26,4%
SIENA	16	9	56,3%	7	43,3%
TORINO	120	108	90%	12	10%

Rispetto a quanto osservato da Goffredo Buccino (2016) la situazione non sia cambiata. Queste nuove evidenze confermano come le osservazioni di Giuliana Grego Bolli del 2011 siano ancora valide e attuali. Nonostante siano meno visibili e polarizzabili

le differenze tra nord e sud, colpisce ancora la distribuzione non uniforme dei punteggi. Questo dato non solo ostacola ogni possibile comparabilità dei test impiegati, ma evidenzia come, nonostante i diversi lavori e progetti che nel corso dell'ultimo decennio si sono occupati di questo tema, i punti di debolezza delle prove predisposte e somministrate nei CPIA siano ancora numerosi.

5.3.4. I Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo

Grazie alle novità apportate al sistema scolastico italiano dalla riforma sull'autonomia della fine degli anni Novanta, i CPIA si distinguono dai CTP in quanto, essendo divenuti un'istituzione scolastica autonoma, possono svolgere attività di ricerca che si concentrano sulle specificità del sistema di istruzione degli adulti. Grazie alla collaborazione con università, centri di ricerca e attraverso la costituzione di reti interregionali e nazionali, i CPIA sono impegnati in ricerche che si realizzano attraverso indagini, seminari, incontri di studio e di formazione. Questi lavori si occupano prevalentemente di favorire il potenziamento e la diffusione del sistema dell'apprendimento permanente e riguardano gli aspetti di carattere metodologico e didattico, la lettura dei fabbisogni formativi, la costruzione di profili e di percorsi definiti sulla base dell'interpretazione dei bisogni, l'accoglienza e l'orientamento.

Dal momento che queste ricerche mobilitano diversi attori esterni e impiegano le competenze interne al CPIA, l'analisi dei prodotti dei diversi *Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo* (d'ora in avanti *CRRS&S*) fa comprendere il reale contributo offerto da questi "laboratori" di ricerca e di valutare il coinvolgimento dei docenti. Prendendo in considerazione i lavori presentati in occasione della VI Assemblea Nazionale dei "CPIA - Centri regionali di ricerca, sperimentazione e sviluppo" tenutasi a Ischia tra il 13 e il 15 maggio 2019⁶⁴, si cercherà di capire quali siano i temi e le

⁶⁴ Nella tabella sono indicati i link da cui è possibile accedere ai diversi materiali che costituiscono il corpus di lavori, documenti e pubblicazioni presentati all'Assemblea di Ischia da noi analizzati.

caratteristiche di queste ricerche e, visti i particolari interessi di questa tesi, in che modo ci si sia occupati dell'italiano L2.

L'analisi di questi lavori evidenzia una forte eterogeneità rispetto ai temi e al formato dei materiali. Altre due importanti variabili sono il grado di coinvolgimento dei docenti e le modalità e specificità del contributo offerto dagli attori esterni.

Rispetto ai temi, i lavori possono essere divisi in tre grandi gruppi: *riflessioni e studi sui bisogni formativi della popolazione adulta, materiali e strumenti per la didattica e la valutazione e monitoraggi*. All'interno di quest'ultimo gruppo confluiscono i lavori che si sono occupati della descrizione della realtà regionale⁶⁵, le analisi della popolazione studentesca⁶⁶ e gli studi che hanno indagato la percezione del CPIA diffusa tra gli utenti, i docenti e gli stessi dirigenti scolastici⁶⁷.

Una spiccata diversità caratterizza anche il formato e la tipologia dei materiali presentati. Se tra i lavori vi sono anche le presentazioni impiegate dagli esperti invitati in

Abruzzo	www.cpiateramo.altervista.org/CRRSS/Prodotto_PROGETTO_CRSS_RETE_CPIA_Abruzzo.pdf
Basilicata	<i>CRRS&S non ancora attivato</i>
Calabria	www.cpiacatanzaro.edu.it/centro-regionale-di-ricerca-di-sperimentazione-e-sviluppo/193-progetto-ministeriale-dm-663-2016.html www.cpiacatanzaro.edu.it/centro-regionale-di-ricerca-di-sperimentazione-e-sviluppo/289-azioniamo-i-saperi.html
Campania	www.cpianapolicitta2.it/public/file/Rapporto_Campania_I.pdf
Emilia-Romagna	www.cpiabologna.edu.it/centro-di-ricerca/
Friuli-Venezia Giulia	www.ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/317
Lazio	www.crrsslazio.it/2018/12/21/prodotti-d-m-6632016/
Liguria	www.cpiasp.gov.it/index.php?idpag=1688
Lombardia	www.cpia2milano.edu.it/progetto-saperi/ http://www.cpia2milano.edu.it/progetto-saperi/
Marche	www.cpiaancona.gov.it/pvw/app/ANPS0002/pvw_sito.php?sede_codice=ANPS0002&page=2420525
Molise	www.cpiacampobasso.edu.it/web/wp-content/uploads/2019/05/leggere-ilterritorio-fase-1-1.pdf
Piemonte	www.cpia3torino.edu.it/index.php?idpag=1741&idTile=124 Puglia www.ired.edu.it
Sardegna	www.cpia1karalis.edu.it/index.php/centro-ricerca/1200-rapporto-di-ricerca-d-m-663-2016-a-s-2016-17 Sicilia http://www.cpia-cl-en.gov.it/GetContent.aspx?ID={70BCE80A-48B0-4916-BA09-82A36587C32D} https://cpia-cl-en.edu.it/crrses-siciliaprodotti-d-m-663-2016%EF%BB%BF-2/
Toscana	www.retetoscanapia.it
Umbria	www.cpiaperugia.gov.it/ita/?IDC=367
Veneto	www.cpiaverona.gov.it/wp/wp-content/uploads/2019/05/Raccolta-materiale-CRRSeS.zi

⁶⁵ Un esempio è il lavoro del CRRS&S della Campania che ha prodotto il volume *L'istruzione degli adulti nei CPIA in Campania Rapporto preliminare del Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo* curato da Giuseppe Luca De Luca Picione ed Emanuele Madonia (2017).

⁶⁶ Seppure tra loro diversi per l'ampiezza e la precisione con cui il dato è presentato sono un esempio i lavori dei CRRS&S della Sardegna, della Liguria e dell'Emilia-Romagna.

⁶⁷ Mentre il lavoro del CRRS&S del Veneto ha censito le esperienze dei docenti operanti in tre sedi di due CPIA della regione, il *progetto Saperi* diretto dal CRRS&S della Lombardia ha raccolto il punto di vista dei Dirigenti Scolastici dei 19 CPIA della Lombardia (19 CPIA), di un campione rappresentante l'utenza frequentante i centri e degli enti locali e di formazione professionale operanti sul territorio.

occasione dei momenti di formazione, nella maggior parte dei casi, invece, si tratta di lavori prodotti dagli stessi CRRS&S. Si passa da testi miscelanei composti da materiali redatti dai docenti, privi di qualsiasi attenzione per la dimensione grafica e senza la condivisione di norme redazionali⁶⁸, a lavori che dopo aver superato le valutazioni di comitati scientifici sono stati pubblicati in collane di alcune case editrici⁶⁹.

Una forte eterogeneità è emersa anche rispetto al grado di coinvolgimento dei docenti. Se in alcuni CRRS&S solo un piccolo gruppo ha collaborato con gli esperti esterni⁷⁰, in altri i docenti hanno avuto un ruolo marginale⁷¹ e in altri ancora sono stati i principali autori dei prodotti presentati⁷².

Differenze emergono anche se si prende in considerazione il contributo offerto dagli attori esterni. In alcuni casi ci si è rivolti anche a enti locali e fondazioni private, i gruppi di ricerca universitari della regione in cui il CRRS&S opera sono quelli

⁶⁸ I lavori del CRRS&S del Lazio e della Calabria ne sono un esempio.

⁶⁹ Oltre al già citato lavoro del CRRS&S della Campania pubblicato nella collana *Ricerca Sociale e Valutazione delle politiche* dalla casa editrice napoletana *Guida Editori* (De Luca Picione & Madonia (2017), si segnala come il lavoro di ricerca del CRRS&S del Friuli-Venezia Giulia si sia concretizzato nel volume *Tecnologie, Lingua, Cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA* pubblicato per la collana *La Melagrana* dell'editore Franco Angeli (Florescig et al. 2018).

⁷⁰ È un esempio il lavoro del CRRS&S della Sardegna, il quale ha coinvolto nel gruppo di ricerca una sola docente nell'elaborazione e somministrazione del questionario e nella costruzione del data-base. In accordo con quanto indicato nel report conclusivo pubblicato dal CRRS&S sardo, lo scarso coinvolgimento dei docenti ha rappresentato un limite del lavoro. Tra le indicazioni offerte in vista di una ricerca futura è stato segnalato che «nelle fasi di implementazione della ricerca sarà necessario organizzare un numero maggiore di sessioni formative ed esplicative sul progetto di ricerca e i suoi obiettivi, in modo da coinvolgere e motivare gli insegnanti alla partecipazione e al raggiungimento degli obiettivi prefissati» (CRRS&S Sardegna 2018: 11).

⁷¹ È un esempio il lavoro del CRRS&S dell'Emilia-Romagna diretto dalla *Fondazione di ricerca Istituto Carlo Cattaneo*. Il confronto con alcune docenti del CPIA di Bologna ha rivelato come queste fossero state coinvolte solamente per la somministrazione del questionario precedentemente predisposto dai responsabili dell'istituto di ricerca.

⁷² Sono un esempio i lavori dei CRRS&S del Piemonte e della Calabria. Dall'analisi dei lavori prodotti dal CRRS&S calabro emerge la volontà di coinvolgere i docenti di tutte le sedi della rete regionale e di valorizzarne l'esperienza. Nonostante alcuni dei lavori prodotti e presentati da questo CRRS&S siano discutibili per la qualità del risultato finale, questi sono comunque stati un'occasione di riflessione per i docenti; infatti, hanno avuto modo di lavorare su alcuni problemi quotidianamente vissuti.

maggiormente coinvolti. Questi hanno in molti casi influenzato l'approccio e le tematiche trattate in base ai loro particolari interessi di ricerca. Non stupisce che il CRRS&S umbro, in una collaborazione con l'Università per Stranieri di Perugia, si sia occupato della certificazione. Oltre all'ambito linguistico e glottodidattico, tra gli interessi dei gruppi di ricerca sono emersi quelli sociologici⁷³ e pedagogici⁷⁴.

Rispetto all'italiano L2, i materiali prodotti costituiscono un arcipelago variegato frutto di esperienze e percorsi di formazione tra loro molto differenti. Un esempio sono le ricerche che hanno coinvolto il CVCL dell'Università per Stranieri di Perugia⁷⁵, infatti, la precisione che caratterizza il lavoro del centro di valutazione si manifesta nella cura della veste grafica, nella qualità e nei temi trattati ossia la valutazione e la certificazione. I materiali prodotti dal CRRS&S calabro, invece, rappresentano una situazione completamente opposta. Nonostante il coinvolgimento dei docenti, l'analisi di alcune unità di apprendimento (d'ora in avanti UDA) presentate mette in luce diversi problemi. Le criticità legate all'assenza delle specifiche competenze necessarie per la realizzazione e la didattizzazione di materiali, oltre alle lacune del corpo docente, evidenzia come questi ultimi non siano stati seguiti e supportati da tutor o docenti esperti. Di seguito, attraverso una breve analisi di quanto presentato negli specchietti 5.16 e 5.17, si discuteranno i limiti di questi lavori.

⁷³ Grazie alla collaborazione del professor Cleto Corposanto il CRRS&S calabro ha collaborato con il Corso di laurea in Sociologia dell'Università *Magna Graecia* di Catanzaro. In Campania, invece, la direzione scientifica della ricerca è stata affidata a Giuseppe Luca De Luca Picione docente di sociologia presso l'Università Federico II di Napoli.

⁷⁴ Il CRRS&S abruzzese ha collaborato con il Dipartimento Scienze Umane e Pedagogia sperimentale dell'Università degli Studi dell'Aquila: la responsabile scientifica della ricerca era la professoressa Antonella Nuzzaci. Il CRRS&S del Veneto, invece, ha collaborato con il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona e, in particolare, con Giuseppe Tacconi professore di Didattica Generale.

⁷⁵ Si fa riferimento alle ricerche dei CRRS&S umbro e marchigiano. Il primo ha prodotto una guida per utenti e operatori che spiega le procedure amministrative e gli adempimenti di carattere linguistico da assolvere per il rilascio del permesso di soggiorno. Il secondo si è concentrato nella costruzione di una intervista conoscitiva per la rilevazione dei bisogni, delle esperienze e delle competenze linguistico-professionali e l'ideazione di tre scenari comunicativi per percorsi professionalizzanti B1 che costituisce la cifra innovativa dell'azione progettuale.

L'UDA di cui lo specchietto 5.16 presenta le prime pagine evidenzia come per gli studenti di livello Pre A1 siano stati proposti materiali scansionati da un libro della scuola primaria. Nonostante sia una pratica diffusa tra alcuni docenti che operano nei CPIA con gli studenti scarsamente alfabetizzati e debolmente scolarizzati, la scelta di usare dei materiali per bambini, senza alcun adattamento e privi di elementi originali, evidenzia come sia mancato uno studio e una riflessione sull'importanza dei materiali didattici e sulle specificità dell'utenza adulta. Come osservato da vari docenti che hanno partecipato all'Indagine A23, l'impiego di attività e materiali per bambini sembra essere una pratica diffusa tra molte docenti della scuola primaria che lavorano nei percorsi AALI. Molti docenti ignorano le ricadute che l'età degli apprendenti dovrebbe avere nella scelta degli aspetti metodologici e dei materiali. Nonostante dagli anni Settanta i lavori di Malcolm Knowles (1997) abbiano facilitato la diffusione del cosiddetto approccio andragogico, in molte occasioni è possibile vedere come ancora non sia diffusa la consapevolezza di come l'apprendimento in età adulta abbia una valenza profondamente diversa rispetto a quella che assume per i bambini. Allo stesso modo, malgrado l'editoria italiana abbia tardato a offrire una ampia e diversificata proposta dedicata a questa particolare utenza, il fatto che si faccia riferimento a libri di testo per bambini lascia intendere che non si conoscono i pochi, ma comunque disponibili e validi, materiali editi nel corso degli anni. Anche se solo negli ultimi anni l'editoria italiana ha iniziato a occuparsi della utenza costituita da immigrati e persone adulte scarsamente scolarizzate (Troncarelli 2015), si ricorda come già dalla seconda metà degli anni Novanta vi fossero manuali specifici per studenti analfabeti. Per quanto conosciuto e diffuso prevalentemente tra gli esperti che lavoravano nel settore, si ricorda il volume di Paola Casi (1998) *L'italiano per me*. Ad esclusione di isolate pubblicazioni frutto di progetti nazionali ed europei, le quali spesso però hanno incontrato problemi di diffusione, solo in seguito ai più recenti fenomeni migratori (quando il bacino potenziale di utenti è cresciuto), l'editoria ha iniziato a interessarsi al pubblico dei migranti e dei rifugiati. Infatti, anche grazie ai progressi e alle acquisizioni glottodidattiche frutto della ricerca-azione svolta nei CTP e nei CPIA, nel corso dell'ultimo decennio diverse case editrici hanno pubblicato vari manuali⁷⁶. Pur

⁷⁶ Tra le case editrici più attive del settore vi sono NINA Edizioni, ALMA EDIZIONI e Loescher. Oltre al già citato *FACILE FACILE*, si ricordano alcuni dei manuali più diffusi: *Detto e scritto. Corso di prima alfabetizzazione* di Alessandro Borri e Fernanda Minuz (2013); *Ataya e Ataya Prima* di Elisabetta Aloisi e

riconoscendo l'impegno e la buona fede di chi ha prodotto questi materiali, è chiaro come l'UDA proposta non sia un lavoro da considerare una buona pratica di cui favorire la diffusione. Oltre ai diversi studi che confermano l'importanza e le ricadute positive che possono avere l'impiego di materiali specifici e attentamente costruiti sui bisogni dei discenti, chi scrive, avendo lavorato in prima persona con classi di livello Pre A1 conferma come l'impiego di materiali graficamente adeguati e privi di ornamenti fanciulleschi e ricchi di riferimenti lessicali legati ai bisogni degli adulti siano un elemento motivante per la classe.

Adriana Perna (2016, 2019); *Italiano di base ABC. Livello ALFA* di Patrizia Catanese (2016) e *Pari e dispari (preA1)* di Alessandro Borri, Fabio Caon e Fernanda Minuz (2017).

Figura 5.16 Estratto dell'UDA prodotta dal CRRS&S Calabria *Mi tuffo e nuoto nel mare delle parole*



Anche l'UDA di cui lo specchio 5.17 riporta alcune pagine documenta lacune nella capacità di didattizzare e creare nuovi materiali. Oltre alle più banali disattenzioni

di carattere grafico, colpisce come ancora una volta ci si sia limitati al rimpiego di materiali già editi e comunemente diffusi tra i docenti dei CPIA. Infatti, le pagine 2 e 3 dell'UDA riportano dialoghi e attività prese dal libro *FACILE FACILE*, il quale, essendo stato per anni uno dei pochi libri rivolto all'utenza frequentante il CPIA, è noto tra i docenti che vi lavorano. Anche in questo caso il prodotto del CRRS&S sembra non avere apportato alcuna novità rispetto a quanto già praticato. Dal momento che i dialoghi e le tracce audio proposte da questo libro di testo sono adatte e specifiche per il pubblico dei CPIA, si sarebbe potuto comunque proporre qualcosa di nuovo anche attraverso l'intervento su quelle che possono essere considerate le criticità del manuale⁷⁷. Infatti, pur seguendo un sillabo valido, questo volume si caratterizza per limiti legati alle modalità secondo cui sono presentate le attività. All'assenza di attività per l'elicitazione delle conoscenze pregresse e per il graduale avvicinamento al lessico trattato nel corso delle unità, si aggiunge il fatto che rispetto alla riflessione sulla lingua e al lessico *FACILE FACILE* si caratterizza per un approccio deduttivo che fa ricorso a schemi, tavole e specchietti "pieni". Si sarebbe potuto proporre un intervento, anche semplice, come quello dello specchietto 5.17 che presenta la rididattizzazione di un dialogo contenuto di *FACILE FACILE* fatta da chi scrive durante l'anno di docenza presso il CPIA di Nuoro. Non ambendo a una sua diffusione come modello e buona pratica, con questo esempio si è voluto illustrare uno dei più semplici interventi che si sarebbe potuto apportare. Infatti, «tra le competenze richieste ad un insegnante [di italiano L2] ritroviamo sicuramente la capacità di didattizzare materiali autentici per i propri studenti, nonché il saper valutare [e, se necessario, rididattizzare parti più o meno ampie di] manuali didattici» (Begotti 2006b: 4). Allo stesso modo, nonostante sia apprezzabile l'impiego di materiali autentici fatto a pagina 7 dell'UDA, l'assenza di una consegna che guidi lo studente nelle diverse fasi di avvicinamento al testo (tratto caratterizzante anche l'attività presentata a pagina 4 della stessa UDA) rappresenta un'altra debolezza dell'attività proposta. Riconoscendo ancora una volta l'impegno dei docenti che sono stati coinvolti nella produzione di questi materiali, quanto emerso evidenzia criticità non trascurabili. L'assenza di tutor o docenti competenti rispetto all'italiano L2 e alla didattica delle lingue è un problema. Quando i

⁷⁷ Edita dalla casa editrice *Nina Edizioni* e aggiornata in diverse occasioni nel corso degli anni, la collana *FACILE FACILE* è composta da sette volumi specificamente costruiti prendendo in considerazione l'utenza composta dai migranti.

CRRS&S si occupano di italiano L2 la presenza di figure competenti e altamente formate su questi temi sarebbe necessaria e fondamentale.

Figura 5.17. Estratto dell'UDA prodotta dal CRRS&S Calabria *Ecco il regalo per la mia lontananza*

ALLEGATO UDA N°8
"Ecco il regalo per la mia lontananza"

unità 3
pacchi e contatti

TRATTO DA: P. GALLIANI, M. TUCI, P. GALLIANI, M. TUCI, P. GALLIANI, M. TUCI

ALL'UFFICIO POSTALE

RAMANE: Buongiorno, devo spedire un pacco, come posso fare?
INFERMAGATA: Dove deve spedire?
RAMANE: In Sri Lanka.
INFERMAGATA: Ci sono due tipi di spedizioni: può inviare con posta aerea internazionale, che è più veloce, ma più costosa, oppure come pacco ordinario, più lento, ma più economico.
RAMANE: Quanto costa?
INFERMAGATA: Dipende dal peso.
RAMANE: Non so... può pesarmi? Lei?
INFERMAGATA: Sì, se l'ha qui?
RAMANE: Sì, in macchina... vado a prenderlo.
RAMANE: Sì, ho due.
INFERMAGATA: Va bene. Può metterli sulla bilancia. Il primo pesa 9,8 kg. Se fa un pacco ordinario, spende 58,75 euro; con la posta aerea spende 111,25 euro, ma arriva entro 5 giorni.
RAMANE: Con il pacco ordinario quanti giorni ci vogliono?
INFERMAGATA: Ci vuole circa un mese.
RAMANE: Ah, costa tanto! Preferisco spedire nel modo più economico.
INFERMAGATA: Ok, l'altro vuole pesarlo?
RAMANE: No, no, grazie! Oggi mi spedisco uno solo, l'altro lo mando il prossimo mese.
INFERMAGATA: L'assicurazione la facciamo?
RAMANE: Non so se se la fa o no.
INFERMAGATA: Se lo fa, ci sono da pagare anche le tasse doganali, e deve pagarli il destinatario.
RAMANE: Allora preferisco non farla.
INFERMAGATA: Va bene, questi sono i moduli. Deve compilarli in modo chiaro e consegnarli qui.

COMPILARE IL MODULO IN VERDE (V) O IN ROSSO (F):

Esempio: Ramane deve spedire una lettera. ☐ V ☐ F deve spedire un pacco, non una lettera.

1) Ramane deve spedire un pacco in Sri Lanka. ☐ V ☐ F

2) La posta aerea internazionale è più economica. ☐ V ☐ F

3) Ramane è andato all'ufficio postale in bicicletta. ☐ V ☐ F

4) Il pacco ordinario è molto più lento. ☐ V ☐ F

5) Il pacco con posta aerea arriva dopo 5 giorni. ☐ V ☐ F

6) Ramane ha spedito due pacchi. ☐ V ☐ F

7) I moduli devono essere firmati dal destinatario. ☐ V ☐ F

8) Fare l'assicurazione richiede spese maggiori. ☐ V ☐ F

Pagina 2 di 19

ALLEGATO UDA N°8
"Ecco il regalo per la mia lontananza"

unità 3
pacchi e contatti

TRATTO DA: P. GALLIANI, M. TUCI, P. GALLIANI, M. TUCI, P. GALLIANI, M. TUCI

PAESE	PESO KG	PACCO ORDINARIO		PACCO CELERE INTERNAZIONALE	
		TEMPI	PREZZO	TEMPI	PREZZO
MAROCCO	DA 0 A 10	10-25 GIORNI	DA 14€ A 30€	3-5 GIORNI	DA 9€ A 130€
	DA 10 A 20	10-25 GIORNI	DA 30€ A 50€	3-5 GIORNI	DA 10€ A 175€
	DA 20 A 25	NON DISPONIBILE	MAX 20 KG	3-5 GIORNI	DA 175€ A 250€
	DA 25 A 30	NON DISPONIBILE	MAX 20 KG	3-5 GIORNI	DA 250€ A 280€
ARGENTINA	DA 0 A 10	25-30 GIORNI	DA 22€ A 87€	5-6 GIORNI	DA 40€ A 100€
	DA 10 A 20	25-30 GIORNI	DA 87€ A 180€	5-6 GIORNI	DA 100€ A 130€
	DA 20 A 25	NON DISPONIBILE	MAX 20 KG	5-6 GIORNI	DA 200€ A 260€
	DA 25 A 30	NON DISPONIBILE	MAX 20 KG	5-6 GIORNI	DA 260€ A 290€

RAMANE TORNA A CASA

KUMAR: Hai spedito i pacchi?
RAMANE: Sì, ma non li ho spediti tutti.
KUMAR: Perché l'altro non l'hai mandato?
RAMANE: Perché costa troppo, l'altro lo spedisco il prossimo mese.
KUMAR: Hai chiamato tua mamma per avvisarla?
RAMANE: No, ancora non l'ho chiamata.
KUMAR: Ma le scurpe per mia sorella? Hai messo nel pacco il suo regalo?
RAMANE: Non ti preoccupare... ho spedito.

a) Ramane ha spedito i due pacchi? _____
 b) Perché ne ha spedito uno solo? _____
 c) Ha avvisato la madre dell'arrivo del pacco? _____
 d) Ha spedito le scarpe? _____

Pagina 3 di 19

ALLEGATO UDA N°8
"Ecco il regalo per la mia lontananza"

A - Ciao. _____
 B - Ciao Ibrahim. _____
 A - Questo è Bubacar. _____
 B - Piace. Scusa, come ti chiami? _____
 C - Graham Ford. _____
 B - Come si scrive il nome? _____
 C - G.r.a.h.a.m. _____
 B - Graham, è un po' complicato! _____
 C - E tu come ti chiami? _____
 B - Paolo Sarti. Sei inglese? _____
 C - No, irlandese. _____
 B - Studi in Italia o sei qui per turismo? _____
 C - Sono qui per lavoro. _____
 B - Bene, forse ci vediamo in città. Ciao! _____

Pagina 4 di 19

ALLEGATO UDA N°8
"Ecco il regalo per la mia lontananza"

MoneyGram BancoPosta

Richiesta di trasferimento internazionale di denaro
International money transfer send form

Richiedi la tua carta di credito o di debito. Richiedi il tuo conto di deposito.

Dati dell'ordinante (Sender's information) (Solo persone fisiche)

Cognome e Nome _____ Data di nascita/Date of birth _____ Paese/County _____
 Indirizzo _____ Telefono/Telephone/Phone number (optional) _____ E-mail _____
 Professione _____ Nazionalità/Nationality _____ Residenza di abitazione _____

Dati del Beneficiario (Receiver's information) (Solo persone fisiche)

Cognome e Nome _____ Data di nascita/Date of birth _____ Paese/County _____
 Indirizzo _____ Telefono/Telephone/Phone number (optional) _____ E-mail _____
 Professione _____ Nazionalità/Nationality _____ Residenza di abitazione _____

Richiedi la tua carta di credito o di debito. Richiedi il tuo conto di deposito.

Posteitaliane

Pagina 7 di 19

Figura 5.18. Confronto tra attività contenuta nel libro e attività rididattizzata



unità 5
la casa

LA CASA DI MUSTAFA

Io vivo con la mia famiglia, in periferia, in un grande palazzo di 8 piani con due ascensori. Il mio appartamento è al quinto piano. **E' abbastanza grande**, ci sono tre stanze, una cucina e un bagno. Entrando, a destra c'è un soggiorno ampio e luminoso e a sinistra una cucina abitabile con un piccolo balcone. C'è un corridoio con a destra una camera matrimoniale e a sinistra una cameretta per i bambini. In fondo al corridoio c'è il bagno senza la vasca, ma con la doccia. Ogni stanza ha una finestra, quindi in tutto l'appartamento c'è molta luce. Non c'è un ripostiglio, però c'è un garage dove possiamo mettere le biciclette e le cose che non usiamo tutti i giorni. Di fronte al palazzo c'è un piccolo centro commerciale. Dietro la casa c'è un giardino dove i bambini possono giocare.

TU CON CHI VIVI?
IO VIVO

COME' LA TUA CASA?
LA MIA CASA E'

DOVE' LA CUCINA?
LA CUCINA E'

1. METTI I NOMI DELLE STANZE NELLA PIANTINA DELL'APPARTAMENTO DI MUSTAFA

quarantiquattro 44

1. ASCOLTA IL RACCONTI DI MUSTAFA: DI COSA PARLA?

2. LEGGI IL TESTO: MANCANO 7 PAROLE.
ASCOLTALO ANCORA UNA VOLTA E COMPLETALO.

LA CASA DI MUSTAFA

Io vivo con la mia famiglia, in periferia, in un grande palazzo di _____ piani con 2 ascensori. Il mio appartamento è al _____ piano. E' abbastanza grande, ci sono tre stanze, una cucina e un bagno. Entrando, a destra c'è un _____ ampio e luminoso e a sinistra una cucina abitabile con un piccolo _____. C'è un corridoio con a destra una camera matrimoniale e a sinistra una camera per i bambini. In fondo al corridoio c'è il bagno senza la _____, ma con la doccia. Ogni stanza ha una finestra, quindi in tutto l'appartamento c'è molta luce.

Non c'è un _____, però c'è un garage dove possiamo mettere le biciclette e le cose che non usiamo tutti i giorni. Di fronte al palazzo c'è un piccolo centro commerciale. Dietro la casa c'è un _____ dove i bambini possono giocare.

3. GUARDA L'IMMAGINE: COS'E'?

4. INSIEME A UN TUO COMPAGNO RILEGGI IL TESTO E METTI I NOMI DELLE STANZE NELLA PIANTINA DI CASA DI MUSTAFA!

CUCINA BAGNO CAMERA DA LETTO MATRIMONIALE SOGGIORNO CAMERA DA LETTO DEI BAMBINI



Vista l'eterogeneità delle esperienze dei diversi CPIA, la difficoltà registrata nella diffusione delle buone pratiche elaborate sembra un problema non trascurabile. In un contesto che manca di strumenti e indicazioni ordinamentali per la realizzazione dei percorsi, sembra che, nonostante in alcune realtà si riescano a definire strumenti validi, questi spesso non riescono a essere condivisi. Percepito e denunciato dagli stessi docenti, questo problema sembra essere legato anche allo scarso coinvolgimento dei docenti nelle attività dei CRRS&S. Nel corso degli ultimi anni si è comunque cercato di porvi rimedio; infatti, grazie a eventi di carattere nazionale, tra cui il più importanti è certamente FIERIDA, il CPIA dispone di alcuni spazi per condividere i progetti e le esperienze realizzate nei territori.

5.4. Alcune riflessioni

I CPIA si caratterizzano per un'eterogeneità di esperienze, infatti, «le condizioni di attivazione di queste scuole e il loro sviluppo sono [...] molto diverse» (Borri et al. 2019: 40). Questa varietà non è determinata dalla classica suddivisione nord-centro-sud, ma dipende spesso da logiche di continuità con il sistema dei CTP, da disponibilità territoriali e dalle competenze specifiche sull'istruzione degli adulti.

Non anticipando quanto emergerà dall'analisi dei percorsi AALI (§6), di seguito si discuteranno alcuni aspetti che evidenziano i limiti delle politiche educative e degli interventi di riforma degli ultimi anni. Si metterà in luce come la maggior parte dei problemi dei CPIA siano la conseguenza ormai patologica di problemi che caratterizzano il sistema scolastico e più in generale le politiche pubbliche italiane. I CPIA non solo sembrano essere vittime di quanto ereditato dalle dinamiche, dagli errori, dalla superficialità e dal pressapochismo già evidenziato nei capitoli 1,2 e3 ma vedono tutto ciò continuare a riprodursi nel *mare magnum* di iniziative che sono predisposte per il rafforzamento del sistema e che, proprio a causa di questi limiti, spesso non raggiungono quanto inizialmente prefissato.

Il primo aspetto su cui ci si soffermerà riguarda i limiti della normativa che definisce i CPIA, le cui lacune e criticità⁷⁸ impattano fortemente sulla realizzazione dell'offerta formativa. Pur riconoscendo come la loro nuova offerta formativa abbia apportato grandi novità, quanto visto nei precedenti paragrafi offre diversi spunti per la discussione dell'assetto definito nel 2012 e nel 2015. A livello generale sono due gli elementi che più di tutti ne motivano un ripensamento: il primo è la sovrapposizione del *secondo periodo dei percorsi di primo livello* e del *primo periodo dei percorsi di secondo livello*⁷⁹, il secondo è costituito dai diversi limiti che caratterizzano l'offerta didattica dell'italiano L2.

⁷⁸ Si ricorda come queste non siano attribuibili alla mancanza di tempo. Come già evidenziato nel paragrafo 5.4, la riforma che definì il passaggio dai CTP ai CPIA iniziò nel 2007 e, dopo la prima istituzionalizzazione del 2012, si completò nel 2015 con la pubblicazione delle linee guida.

⁷⁹ Dal momento che con la creazione dei CPIA si è cercato di coordinare tutta l'offerta formativa per gli adulti attraverso un unico soggetto dall'identità istituzionale e giuridica, il fatto che per il conseguimento del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado esistano due opzioni tra loro molto simili evidenzia come vi siano stati dei problemi nella pianificazione dell'offerta. Infatti, «occorre, forse,

Rimandando al capitolo 7 l'analisi dei percorsi AALI, mi limito a osservare come il fatto che l'offerta ordinamentale dei CPIA garantisce solo i livelli A1 e A2 sia un limite importante. L'altissimo numero di corsi di livello Pre A1 e B1 attivati grazie all'ampliamento dell'offerta evidenzia come quanto stabilito per le attività di insegnamento dell'italiano L2 non sia soddisfacente. Inoltre, visto il rilevante numero di studenti stranieri che frequenta il CPIA (più del 70% non ha la cittadinanza italiana), un altro limite dell'assetto normativo può essere ritrovato nel non aver previsto la formazione specifica sui temi dell'italiano L2 come requisito necessario per il reclutamento di almeno una parte del corpo docente. Infatti, ad esclusione dei due docenti A23, i CPIA, pur essendo la scuola pubblica italiana con la più alta percentuale di studenti stranieri, non hanno docenti adeguatamente qualificati.

I limiti della normativa diventano ancora più manifesti se si osserva come, rispetto a quanto previsto per i percorsi di primo e secondo livello, i percorsi AALI abbiano a loro disposizione meno strumenti e indicazioni. L'analisi delle fonti che nelle linee guida del 2015 costituiscono il cosiddetto *contesto di riferimento*⁸⁰ evidenzia una netta differenza di carattere quantitativo e qualitativo a svantaggio dei percorsi AALI: su 61 disposizioni analizzate⁸¹, 29 offrono indicazioni per i percorsi di primo e secondo livello e solo 3⁸² per i percorsi AALI. I percorsi di primo e secondo livello abbiano a loro disposizione una

ripiensare la normativa e condensare il II biennio del I periodo didattico con il I biennio del II periodo didattico. Questa scelta consentirebbe anche di risolvere un problema di organico dei docenti: le scuole serali hanno infatti docenti per le classi del triennio, mentre per il biennio sono fortemente scoperte» (Borri et al. 2019:73).

⁸⁰ Le disposizioni che confluiscono nel *contesto di riferimento* delle linee guida del 2015 sono formate da un insieme variegato di testi normativi: leggi, decreti-legge, decreti legislativi, decreti del Presidente della Repubblica, decreti del Presidente del Consiglio dei ministri, decreti ministeriali e interministeriali e corpora di decisioni, raccomandazioni, risoluzioni, conclusioni e comunicazioni europee sulla base dei quali è stata disciplinata e inquadrata la normativa del CPIA.

⁸¹ Tra i 69 testi normativi che costituiscono il corpus non vi sono le decisioni, le raccomandazioni, le risoluzioni, le conclusioni e le comunicazioni prodotte dalle istituzioni europee. Sono state analizzate solo le disposizioni che fanno parte del quadro normativo italiano e che conseguentemente lo regolano.

⁸² I tre provvedimenti si riferiscono esclusivamente al ruolo che i CPIA hanno rispetto ai test per la prefettura e alla *Sessione di formazione civica e di informazione*. Sono la *legge n. 94 del 15 luglio 2009*, il *Decreto del presidente della Repubblica n.179 del 14 settembre 2011* che ha stabilito l'*Accordo di integrazione* e l'*Accordo Quadro tra il Ministero e il MIUR del 7 agosto 2012* che ha regolato il test della prefettura.

normativa precisa e dettagliata che offre indicazioni sulla struttura dei corsi e le modalità di valutazione e di certificazione, aspetti con cui gli insegnanti dovrebbero già avere familiarità in quanto originariamente create per la scuola primaria e secondaria “del mattino”. Quanto emerso per l’italiano L2, invece, oltre a documentare la disattenzione del legislatore rispetto ai documenti disponibili per gli studenti stranieri, conferma come i bisogni di quest’utenza non siano stati considerati prioritari. Infatti, per quanto il riferimento ai progetti e alle iniziative promesse dallo stesso Ministero per l’italiano L2 sarebbe stato auspicabile, stupisce come addirittura non siano stati presi in considerazione i più importanti e diffusi documenti che “nella scuola del mattino” fanno esplicitamente riferimento agli studenti alloglotti e in particolare le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Essendo i percorsi AALI appena istituzionalizzati, quindi privi di una vera tradizione all’interno della scuola italiana, la normativa obbligava ad attivarli in una situazione di forte svantaggio rispetto a quelli di primo e secondo livello.

I provvedimenti di politica scolastica erano stati presi senza un’attenta analisi dei dati disponibili e hanno costretto chi opera quotidianamente nella scuola a dover cercare di sopperire ai limiti della normativa. Infatti, se non fossero bastati i dati che evidenziavano come la percentuale di studenti stranieri dei CTP crescesse ogni anno, i compiti affidati a questi centri nell’ambito delle politiche migratorie sarebbero dovuti bastare a segnalare al legislatore la necessità di una normativa completa e dettagliata che prendesse in carico questi aspetti. Invece, nonostante dalla fine dei primi anni Duemila le esigenze dei cittadini stranieri fossero già uno dei principali compiti dei CTP, sembra che la lunga riforma del sistema dell’educazione degli adulti non abbia tenuto conto di questo dato e non sia riuscita a prevedere l’evoluzione dei bisogni dell’utenza adulta.

La normativa però si caratterizza anche per interventi positivi: i percorsi di primo e di secondo livello nel tentativo di rafforzare le criticità caratterizzanti l’offerta dei CTP e dei corsi serali furono ripensati e migliorati. Sono un esempio le importanti innovazioni di carattere metodologico apportate dall’organizzazione in periodi didattici, la progettazione per unità di apprendimento, la personalizzazione del percorso formativo e la valutazione e certificazione delle competenze in entrata. È sullo sfondo di questi grandi passi avanti che le lacune riguardanti i bisogni degli studenti stranieri diventano ancora

più evidenti e segnalano come sia necessaria l'integrazione e il ripensamento della normativa vigente.

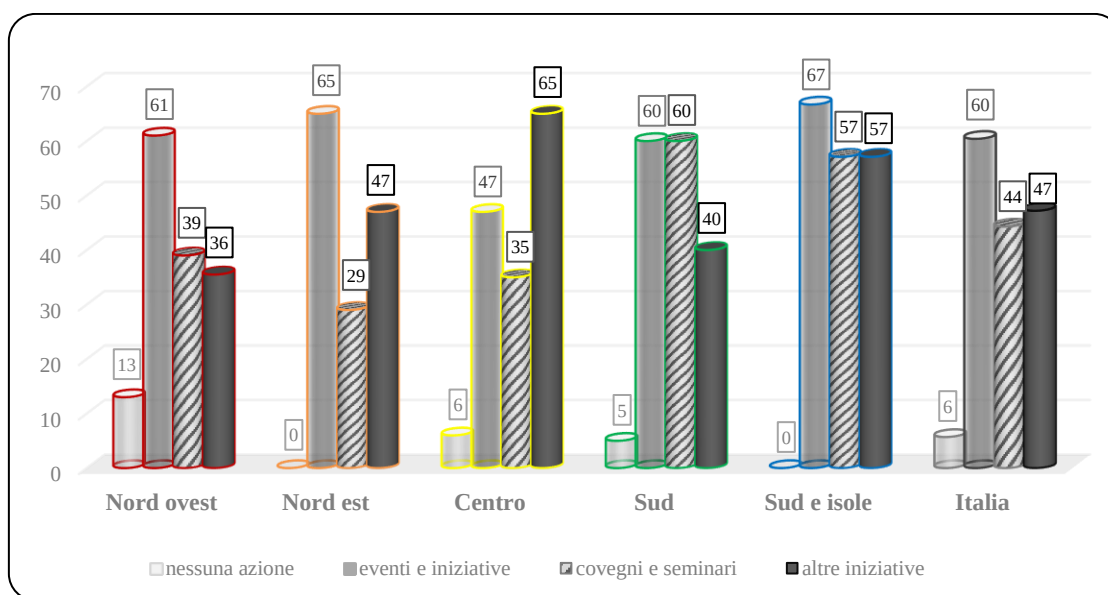
La percezione sociale dei CPIA è un altro aspetto che documenta le ricadute dei problemi fino a qui descritti. Il CPIA è ancora una realtà misconosciuta spesso etichettata come “scuola per immigrati” o “scuola per il *drop-out*”. Attualmente, infatti, «l'utenza italiana non conosce il CPIA o lo considera solo una scuola per stranieri che offre esclusivamente corsi di alfabetizzazione per il raggiungimento della certificazione A2 e il permesso di soggiorno» (Borri et al. 2019: 54). Superficialmente attribuibile al loro essere un'istituzione scolastica relativamente giovane, il fatto che i CPIA non siano conosciuti dall'utenza a cui si rivolgono, dai docenti che lavorano nella “scuola del mattino”, dagli stessi enti locali e dalle istituzioni con cui questi si dovrebbero rapportare è sintomo di una complessa situazione. Il CPIA si confronta quotidianamente con diverse difficoltà. Tra le tante vi sono quelle di carattere logistico: la mancanza di una sede è spesso indicata come uno dei principali ostacoli. Gli stessi dirigenti scolastici, infatti, considerano

la mancanza di una sede come l'assenza di una “casa” che comporta inevitabili difficoltà nell'essere riconosciuti nel territorio dai soggetti pubblici e privati e soprattutto dall'utenza che spesso si avvicina [...] solo attraverso il passaparola.

Borri et al. 2019: 41

A questi problemi apparentemente più pratici si aggiungono quelli direttamente legati ai limiti delle politiche educative. Il mancato sviluppo del riconoscimento sul territorio e l'isolamento che caratterizza queste istituzioni sono la prova della povertà di iniziative di promozione; infatti, «la difficoltà di affermare il [...] CPIA [è determinata anche dalla] mancanza di un supporto istituzionale» (Borri et al. 2019: 48).

Figura 5.18 Azioni attuate per la presentazione dell'offerta formativa all'utenza⁸³



È in questo contesto che, con gli strumenti a loro disposizione, i singoli CPIA si impegnano per poter raggiungere i potenziali utenti presenti sul territorio e per stabilire collaborazioni e creare reti. Oltre alle importanti differenze tra le macroaree, lo specchio 5.18 mette in luce come i CPIA cercano di allargare il proprio bacino di utenti. Dal momento che i CPIA necessitano di un continuo dialogo con il territorio e la comunità di riferimento, è chiaro che i limiti fino a qui osservati siano la conseguenza di una debole cultura condivisa sul tema dell'apprendimento permanente diffusa nel nostro paese. Dalla fine degli anni Novanta la scuola pubblica italiana ha una specifica istituzione dedicata all'utenza adulta, i problemi dei CPIA si confermano conseguenti a criticità ereditate e su cui non si è riusciti a intervenire nel corso di un ventennio.

In conclusione, volendo comunque mettere in luce gli aspetti positivi che caratterizzano quest'esperienza, si sottolinea come i CPIA provino a rendere concretamente possibili innovazioni didattiche, metodologiche e organizzative. Necessario per lo sviluppo di un insegnamento che tenga conto degli interessi, della motivazione e della biografia dell'apprendente, il rinnovamento della didattica caratterizzante i percorsi di primo e secondo livello è uno degli importanti punti di forza di questa esperienza. A ciò si aggiunge la flessibilità caratterizzante l'offerta di questi corsi; infatti, rivolgendosi ad adulti che devono conciliare il percorso di formazione con

⁸³ Si fa riferimento all'Indagine RAV-INVALSI2017/2018.

gli impegni lavorativi e familiari, i CPIA sono quotidianamente impegnati nell'erogazione di un'offerta differenziata per quanto riguarda la fruizione nell'arco della giornata (mattina, pomeriggio e sera)⁸⁴. Pur riconoscendone i limiti, i quali saranno ulteriormente analizzati nei capitoli dedicati ai percorsi AALI, è importante evidenziare come queste scuole si impegnino per rispondere ai bisogni formativi più i della popolazione adulta. È in quest'ottica che, riprendendo quanto detto dal ministro Bianchi durante la plenaria di apertura della quarta edizione di FIERIDA, i CPIA possono essere considerati dei *presìdi di democrazia*.

⁸⁴ «Alcuni motivi della scarsa disseminazione e capacità attrattiva dell'offerta formativa sono sicuramente riconducibili alla modesta presenza di interventi organici in grado di andare incontro alle richieste, logistiche e pratiche prima ancora che didattiche, degli adulti immigrati» (Troncarelli & La Grassa 2018: 29).

6. I PERCORSI AALI

Insieme ai Percorsi di primo livello i Percorsi AALI costituiscono l'offerta formativa ordinamentale dei CPIA e sono uno dei principali strumenti per l'integrazione e la formazione linguistica degli stranieri adulti. La loro istituzione, avvenuta con il *Decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012*, rappresenta un momento fondamentale per la storia dell'italiano L2 nella scuola italiana. Infatti, è in seguito a questo provvedimento che per la prima volta l'insegnamento dell'italiano L2 è entrato a far parte della regolare offerta formativa ordinamentale della scuola italiana (Porcaro 2019).

I percorsi AALI sono finalizzati esclusivamente al conseguimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2, hanno un orario complessivo di 200 ore (tab. 6.1) e si svolgono sia con frequenza annuale in modalità estensiva, sia con moduli di durata semestrale o di durata inferiore in modalità intensiva.

Tabella 6.1. Percorsi AALI: articolazione dell'orario

	A1	A2	Accoglienza
ASCOLTO	20	15	20
LETTURA	20	15	
INTERAZIONE ORALE E SCRITTA	20	20	
PRODUZIONE ORALE	20	15	
PRODUZIONE SCRITTA	20	15	
Totale	100	80	20
Totale complessivo	200		

Pur riconoscendo all'istituzione dei Percorsi AALI un ruolo fondamentale per le politiche educative e linguistiche italiane, a causa di alcuni limiti della normativa quanto stabilito ha avuto delle ricadute negative sulla realizzazione dell'offerta formativa dei CPIA.

Per comprenderne il ruolo e evidenziarne punti di forza e debolezza, dopo aver presentato le fasi che hanno portato alla loro istituzionalizzazione, il capitolo analizza l'ordinamento di questi percorsi, ne descrive il corpo docente e presenta brevemente l'utenza che li frequenta.

6.1. Breve storia

Nel corso dei prossimi paragrafi si metteranno a fuoco gli elementi che hanno determinato l'attuale ordimento dei percorsi AALI attraverso una breve storia dell'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica.

6.1.1. L'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica prima dei Percorsi AALI

Nonostante l'italiano L2 non facesse parte dell'offerta formativa ordinamentale della scuola italiana, a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta diverse istituzioni organizzarono attività per la promozione dell'integrazione linguistica degli stranieri. Infatti, «fino al 1997 gli stranieri venivano inseriti nei corsi di alfabetizzazione per italiani, orientati alla licenza elementare, poiché la normativa consentiva alle strutture pubbliche di offrire solo corsi finalizzati al recupero della scolarità mancata» (Poletti 2015: 2). Rispetto alle esperienze nate in seno alle 150 ore, Francesco Lauria riporta come questi corsi non fossero «semplici moduli di lingua italiana per adulti, ma [rappresentassero un'] occasione di coscientizzazione dei cittadini migranti rispetto ai loro diritti» (Lauria 2011: 84).

In continuità con queste esperienze, a partire dalla fine degli anni Novanta anche i CTP si occuparono della formazione linguistica degli stranieri; infatti, malgrado l'insegnamento dell'italiano L2 non rientrasse tra i compiti stabiliti dall'*Ordinanza ministeriale 455/1997*, gradualmente i CTP acquisirono un ruolo fondamentale prima per l'insegnamento e più tardi anche per la certificazione. Visto il forte rapporto di continuità che lega i CTP e i CPIA, si cercherà di capire se le prassi e l'organizzazione caratterizzanti quest'esperienza abbia influenzato la definizione dell'ordinamento dei percorsi AALI.

6.1.1.1. L'italiano L2 nei CTP

Malgrado l'insegnamento dell'italiano L2 non rientrasse nei compiti direttamente affidati ai CTP, sembra che grazie alla lettura dei bisogni del territorio, questi centri si siano trovati obbligati a occuparsene. Infatti, tra la fine degli anni Novanta e i primi anni Duemila fu evidente la necessità di organizzare attività per l'integrazione linguistica dei sempre più numerosi cittadini stranieri¹.

Mentre in alcuni casi queste attività furono fatte rientrare in specifici *corsi di integrazione linguistica e sociale (corsi ILS)*, in altri furono erogate grazie ai *corsi del primo ciclo di istruzione (corsi PCI)*, costituiti dai *corsi di alfabetizzazione culturale di scuola primaria con valutazione finale (corsi SP)* e dai *corsi di scuola secondaria di primo grado con esame di stato (corsi SPPG)*. Nei CTP l'insegnamento dell'italiano L2 aveva poche correlazioni con i corsi di lingua straniera ed era, invece, fortemente legato alle attività orientate al conseguimento della licenza elementare. Lo stesso MIUR già nel 2003 evidenziò come i corsi SP erano «raramente utilizzati per il conseguimento [del] titolo di studio e prevalentemente [rivolti] all'alfabetizzazione di base di cittadini italiani e stranieri» (MIUR 2003: 28). A conferma di ciò, sempre il MIUR definì i Corsi ILS complementari rispetto ai Corsi SP². Oltre a quantificare il numero di corsi attivati e il loro graduale incremento³, lo specchietto 6.1 documenta la tendenza appena descritta; infatti, il coinvolgimento dei corsi PCI nell'insegnamento dell'italiano L2 è provato dalla loro forte decrescita registrata a partire dall'anno scolastico 2000/2001, momento in cui furono attivati i corsi ILS.

¹ dell'immigrazione straniera in Italia. La presenza straniera cresceva con un tasso medio annuo del 14,1% (Bonifazi 2013) e soprattutto a causa della guerra nei Balcani e del conflitto in Somalia, i movimenti acquisirono una consistenza variegata. Sulla scia di queste tendenze, con un tasso medio annuo di crescita dell'11,7% (Bonifazi 2013), durante il primo decennio degli anni Duemila il numero degli stranieri residenti in Italia continuò a crescere. In questi anni, in seguito all'allargamento dell'Unione Europea, si registrò un incremento dei movimenti provenienti dall'Europa orientale e vi fu una ridefinizione delle richieste di asilo politico a causa dei conflitti nati in Medio Oriente e Asia.

² Oltre all'assenza di una distinzione chiara e netta tra i due corsi, il MIUR sottolineava come svolgessero «attività formativa che, per taluni aspetti, [hanno] forti correlazioni» (MIUR 2003: 46).

³ Nonostante i CTP fossero impegnati in prima linea per l'integrazione linguistica e sociale degli stranieri, fu comunque indispensabile il ricorso alle associazioni di volontariato e del terzo settore (Sergio 2011).

Figura 6.1. Corsi ILS e Corso PCI attivati: 1998/1999 – 2011/2012⁴

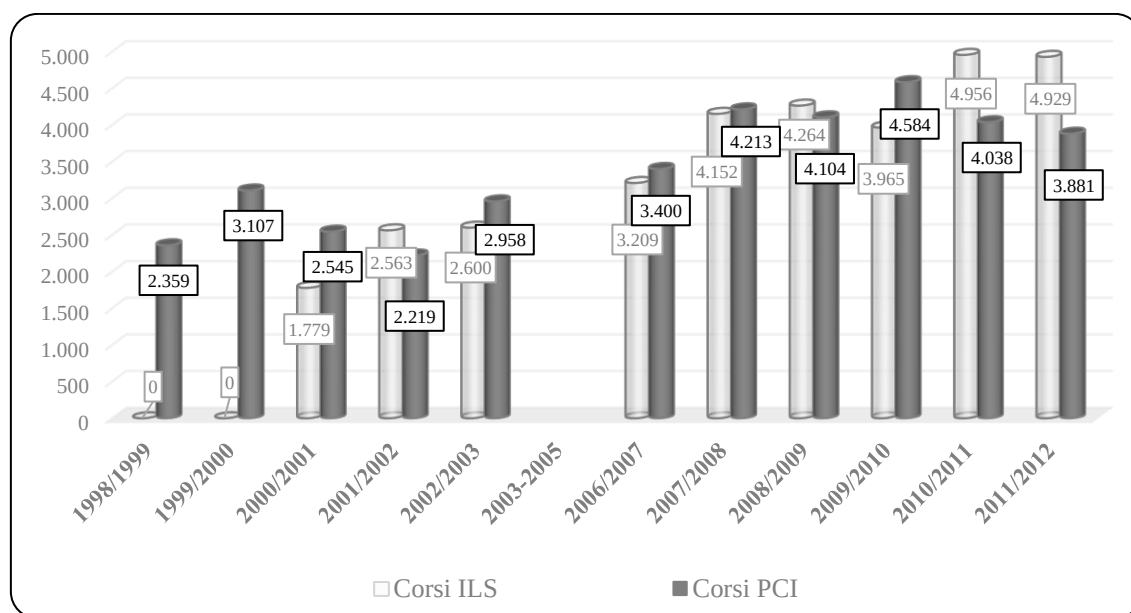
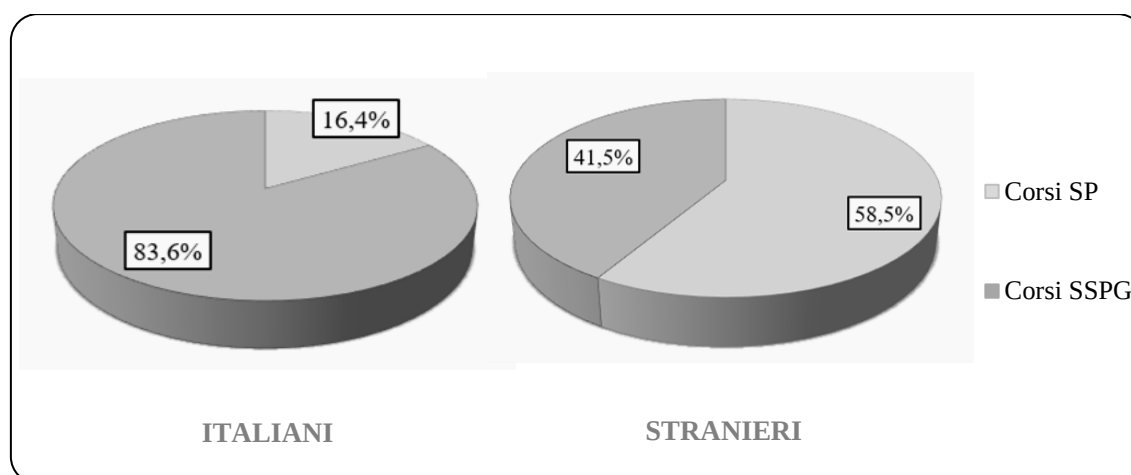


Figura 6.2. Corsi PCI a.s. 2011/2012: confronto italiani e stranieri⁵



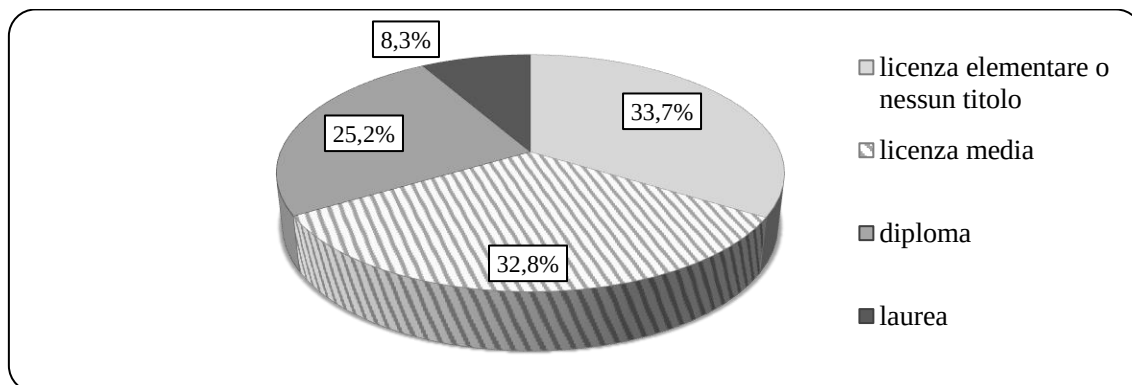
Il particolare rapporto che lega i percorsi PCI all'italiano L2 è ancora più evidente nello specchio che descrive le diverse modalità secondo cui gli italiani e gli stranieri hanno fruito dei *Corsi SP* e dei *Corsi SSPG* (fig. 7.2). Infatti, se per gli anni a venire il ricorso ai corsi SP può essere spiegato come un intervento rivolto ai bassi livelli di scolarità registrati tra l'utenza straniera, ciò non può essere detto per il primo periodo in cui l'italiano L2 fu insegnato nei CTP, momento in cui questi centri riuscirono ad attrarre

⁴ I dati per gli anni scolastici dal 1998/1999 al 2002/2003 sono ricavati da Governatori & Montedoro (2006) e per gli anni scolastici dal 2006/2007 al 2011/2012 da Pappalardo & Rangoni (2013).

⁵ I dati sono ricavati da Pappalardo & Rangoni (2013).

un'utenza caratterizzata per una ripartizione equilibrata dei livelli di scolarizzazione e costituita anche da diplomati e laureati (fig. 6.3).

Figura 6.3. Titolo di studio dichiarato: utenza straniera a.s. 2001/2002⁶



Un ulteriore indizio del coinvolgimento dei corsi PCI nell'insegnamento dell'italiano L2 è osservabile nella tabella 6.2. Se si considera l'evoluzione dell'offerta dei Corsi PCI nel corso dei primi anni Duemila, decennio che vide i CTP accogliere un numero sempre più alto di stranieri, non stupisce che a questo incremento sia corrisposto un aumento dei Corsi SP.

Tabella 6.2. Corsi del primo ciclo di istruzione: confronto a.s. 2001/2002 e a.s. 2011/2012⁷

	Corsi SP		Corsi SSPG		TOTALE	
	2001/2002	2011/2012	2001/2002	2011/2012	2001/2002	2011/2012
Abruzzo	8	12	22	20	30	32
Basilicata	10	2	32	6	42	8
Calabria	39	48	74	49	113	97
Campania	30	52	149	180	179	232
Emilia-Romagna	66	129	83	171	149	300
Friuli-Venezia Giulia	4	15	27	35	31	50
Lazio	41	109	201	127	242	236
Liguria	42	75	40	46	82	121
Lombardia	164	498	186	322	350	820
Marche	15	14	20	27	35	41
Molise	3	5	9	6	12	11
Piemonte	109	340	131	223	240	563
Puglia	52	49	143	116	195	165
Sardegna	8	33	89	53	97	86
Sicilia	73	116	330	255	403	371
Toscana	63	163	80	65	143	228
Umbria	5	62	16	29	21	91
Veneto	119	289	80	140	199	429
TOTALE	851	2.011	1.712	1.870	2.563	3.881

⁶ I dati sono ricavati da MIUR (2003).

⁷ I dati per l'anno scolastico 2001/2002 sono ricavati da MIUR (2003), per l'anno scolastico 2011/2012 da Pappalardo & Rangoni (2013).

I corsi SP sono stati impiegati per l'integrazione linguistica degli stranieri e hanno affiancato e sostenuto i corsi ILS per tutto il primo decennio degli anni Duemila. L'apparente insolito coinvolgimento dei corsi SP nell'insegnamento dell'italiano L2 può essere compreso solo se si considera il contesto in cui i primi corsi furono attivati. Oltre al fatto che i docenti di italiano L2 non godessero di nessun riconoscimento della loro specifica professionalità nella scuola pubblica (Ciliberti 2008, Diadori 2010, Lo Duca 2013, Grosso 2013), è utile aver presenti le convinzioni generalmente diffuse sull'insegnamento dell'italiano L2. Infatti, a lungo si è creduto che per poter insegnare l'italiano agli stranieri, a prescindere dall'adeguata preparazione linguistica e glottodidattica, fosse sufficiente essere di madrelingua italiana. È in questo contesto che gli insegnanti della scuola primaria in servizio nei CTP furono ritenuti idonei all'insegnamento dell'italiano L2 e che i corsi SP divennero i primi corsi di italiano L2.

Questi elementi spingono ulteriormente a supporre che il coinvolgimento dei corsi SP e degli insegnanti della scuola primaria sia il frutto di una prima gestione emergenziale della domanda di corsi di italiano L2. Accettabile per una prima e immediata risposta ai bisogni registrati, il fatto che questa sia divenuta una prassi consolidata rappresenta uno dei più grandi limiti dell'insegnamento dell'italiano L2 dei CTP. Infatti, parallelamente all'affermazione dei corsi ILS, la situazione non cambiò: gli insegnanti della scuola primaria continuarono a insegnare italiano L2 nei corsi SP e nei corsi ILS.

Tenendo presente la centralità dei docenti della scuola primaria e il forte legame che i corsi di italiano L2 hanno intrattenuto con i corsi SP, è facile capire perché spesso nell'insegnamento per gli adulti si sia fatto ricorso a materiali e attività per bambini (§5.3.4). Privi della necessaria formazione metodologica e didattica, molti docenti hanno continuato a impiegare gli stessi materiali usati nella scuola primaria. Il fatto che l'insegnamento dell'italiano L2 abbia avuto «una correlazione con l'alfabetizzazione primaria e nessuna correlazione con i corsi di lingua straniera, ha [avuto] delle conseguenze importanti [anche] [...] sul piano della programmazione dell'offerta formativa» (Poletti 2015:2).

Sul piano dell'offerta formativa la collocazione dei corsi di lingua seconda nel campo dell'alfabetizzazione può rappresentare un ostacolo nella definizione di curricula e delle metodologie di insegnamento. Anche per quanto riguarda gli utenti a scolarità debole, classificare i corsi di L2 ad essi rivolti sotto la voce di

“alfabetizzazione”, non consente di delimitare per questa tipologia di apprendenti uno specifico spazio didattico che deve essere necessariamente distinto per metodi e approcci dall’alfabetizzazione primaria degli apprendenti parlanti italiano e naturalmente dai corsi di lingua seconda.

Poletti 2015: 2-3

È evidente che i CTP incontrarono diverse difficoltà nel garantire una valida didattica dell’italiano L2; infatti,

non è possibile considerare allo stesso modo analfabeti e semialfabeti italiani, e adulti stranieri che apprendono una lingua nuova, non solo perché questi [...] possono avere un quadro sociolinguistico molto vario, ma soprattutto perché per l’immigrato imparare una lingua non significa soltanto saper leggere e scrivere, ma soprattutto e in prima istanza significa imparare a comunicare oralmente, comprendere i messaggi che gli sono rivolti. Si pensi dunque a quanto diversi possono risultare le competenze di comprensione e produzione orale tra un immigrato e un italiano.

Troncarelli & La Grassa 2018: 25

Una prima presa di coscienza di questi limiti si concretizzò nei testi che alla fine del 2006 diedero inizio alla riforma dei CTP. Infatti, a differenza della normativa del 1997, il *decreto del Ministro della pubblica istruzione del 25 ottobre 2007* indicò chiaramente come questi centri si sarebbero dovuti occupare anche dell’insegnamento dell’italiano L2. Inoltre, per quanto non abbia determinato un cambiamento significativo rispetto alla formazione specifica in didattica dell’italiano L2, si segnala come il decreto stabilì la necessità che anche gli insegnanti della scuola primaria in servizio in queste scuole siano «forniti delle competenze per l’insegnamento di una lingua straniera». A dieci anni di distanza dalla fondazione dei CTP,

nel documento che prefigura la riorganizzazione dell’istruzione degli adulti si rintraccia un primo chiaro riferimento agli adulti stranieri in qualità di utenti dei delineandi CPIA in “percorsi per la conoscenza della lingua italiana da parte degli immigrati per la loro integrazione linguistica e sociale”.

Calise 2016: 155

I ritardi accumulati dalla riforma (§3.4) determinarono che, a esclusione delle attività legate al *Fondo europeo per l'integrazione*⁸, fino all'anno scolastico 2014/2015 l'offerta formativa di italiano L2 dei CTP continuò a essere erogata secondo le modalità descritte. Dall'anno scolastico 2009/2010, nel momento in cui l'accertamento delle competenze linguistiche divenne un requisito per il rilascio del permesso di soggiorno di lungo periodo, iniziarono a verificarsi alcuni cambiamenti. Parallelamente alla definizione dei compiti che avrebbero dovuto svolgere nell'ambito della certificazione (§ 5.3.3), i CTP divennero un'istituzione di riferimento per l'italiano L2 e furono costretti a potenziare la loro offerta. Il numero dei Corsi ILS superò quello dei corsi PCI proprio a partire dall'anno scolastico 2010/2011 (tab. 7.2). Questo incremento è interpretabile come una conseguenza della richiesta di una più specifica offerta in italiano L2. Infatti, diversamente dal titolo rilasciato al termine dei corsi SP, l'aver frequentato e portato a termine con successo un corso ILS attestante la conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 permetteva di dimostrare il possesso del livello richiesto della legge n. 94 del 2009 (Calise 2016). Quanto stabilito dalle politiche di immigrazione ha facilitato l'affermazione dei corsi ILS sui corsi SP e ha anche determinato una forte polarizzazione verso il livello A2.; infatti, essendo il livello minimo necessario per il rilascio del permesso di soggiorno con scadenza e per quello di lunga durata, l'A2 era il corso più attivato (tab. 6.3).

⁸ Sviluppato tra il 2007 e il 2013, il *Fondo europeo per l'integrazione* (d'ora in avanti FEI) si proponeva di aiutare le regioni degli Stati membri dell'Unione europea a migliorare la capacità di elaborare, attuare, monitorare e valutare le strategie di integrazione, le politiche e le misure nei confronti dei cittadini di Paesi terzi. Un ruolo centrale era affidato anche alla circolazione di informazioni e buone prassi che permettessero ai cittadini extracomunitari di soddisfare le condizioni di soggiorno e di integrarsi più facilmente. Dello stanziamento complessivo di 825 milioni di euro, le risorse stanziate per l'Italia sono state pari a circa 103 milioni di euro. La realizzazione dei progetti è stata possibile attraverso l'impegno delle reti locali che ha visto in prima linea regioni, province, comuni e anche Università, Centri di ricerca, associazioni e cooperative appartenenti al terzo settore ed enti no-profit che operano nel sociale. A differenza dell'insegnamento dell'italiano L2 offerto dai CTP, i corsi organizzati grazie a questi fondi si caratterizzassero per il coinvolgimento e la selezione di docenti specializzati nella didattica dell'italiano L2.

Tabella 6.3. Livello dei corsi ILS a.s. 2011/2012⁹

	Livello inferiore all' A2		A2		Livello superiore all' A2		TOTALE
	N	%	N	%	N	%	
Abruzzo	29	25,5	48	42,1	37	32,4	114
Basilicata	0	-	4	100	0	-	4
Calabria	18	34	26	49	9	17	53
Campania	28	26,9	63	60,6	13	12,5	104
Emilia-Romagna	285	36,6	368	47,2	126	16,2	779
Friuli-Venezia Giulia	144	40,6	126	35,5	85	23,9	355
Lazio	137	30,8	212	47,6	96	21,6	445
Liguria	27	27,3	48	48,5	24	24,2	99
Lombardia	528	45,6	452	39	178	15,4	1.158
Marche	96	36,8	133	51	32	12,2	261
Molise	6	60	3	30	1	10	10
Piemonte	63	24,3	166	64,1	30	11,6	259
Puglia	17	26,6	41	64,1	6	9,3	64
Sardegna	2	10	15	75	3	15	20
Sicilia	19	12,2	107	74,3	18	12,5	144
Toscana	59	28,1	95	45,2	56	26,7	210
Umbria	31	31	62	62	7	7	100
Veneto	300	40	345	46	105	14	750
TOTALE	1.789	36,3	2.314	46,9	826	16,7	4.929

Quanto stabilito dalle politiche di immigrazione offrì un contributo anche nella definizione di linee guida e indicazioni operative condivise a livello nazionale riguardanti l'italiano L2 nella scuola pubblica. I documenti prodotti tra il 2010 e il 2012¹⁰, insieme alle indicazioni nate in seno alla riforma dei CTP, «elaborate con il chiaro intento di offrire [...] soluzioni organizzative, raccomandazioni, buone pratiche, approcci e comportamenti per la progettazione e l'organizzazione dei percorsi» (Colosio 2019: 204) costituirono gradualmente la normativa alla base dei percorsi AALI. Definito da Maria Luisa Calise (2016) la stagione delle linee guida, questo periodo ha permesso il graduale sviluppo della normativa per la didattica e la valutazione dei livelli A1 e A2. A ciò si

⁹ I dati sono ricavati da Pappalardo & Rangoni (2013).

¹⁰ Tra il 2010 e il 2012 furono pubblicati il *Vademecum – Indicazioni tecnico-operative per la definizione dei contenuti delle prove che compongono il test, criteri di assegnazione del punteggio e durata del test* (MIUR 2011) (§5.3.3.), le *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana* (MIUR 2012a) (§6.3.), le *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione* (MIUR 2013a), le *Linee guida – Criteri per lo svolgimento del test di conoscenza della cultura civica e della vita civile in Italia* (MIUR 2012b) (cfr. nota 48 del capitolo 5), e le *Linee guida – Criteri per lo svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana a livello B1* (MIUR 2012c). Tenendo presenti le riflessioni proposte nel paragrafo 5.3.3.1, per una più precisa analisi della forma, dei contenuti e dei test a cui si fa riferimento in questi documenti si rimanda Deiana (2021a).

aggiungono i documenti riferibili alla valutazione del livello B1 e i sillabi che nel corso degli anni sono stati pubblicati dagli enti certificatori anche per i livelli B1 e B2¹¹; infatti, malgrado i documenti per la fascia A del QCER siano più numerosi, seppure non in modo altrettanto esaustivo, furono contemplati anche i livelli della fascia B. Altrettanto, però non può essere detto dei livelli inferiori all'A1. Nonostante le stesse modalità di valutazione dei requisiti per il permesso di soggiorno di lunga durata prendessero atto delle esigenze degli studenti analfabeti e a bassa scolarizzazione¹², i livelli Pre alfa A1, Alfa A1 e Pre A1 (Borri et al. 2014) non furono contemplati. Questo aspetto colpisce soprattutto se si considera come nel decennio precedente i CTP furono un luogo di osservazione fondamentale per le ricerche sull'italiano L2 in contesto migratorio. Oltre alle sperimentazioni di Fernanda Minuz (2005) svolte a partire dai primi anni Duemila in diversi CTP dell'Emilia-Romagna e a quelle di Paola Casi (2014a, 2014b, 2015), non possono essere ignorate le acquisizioni delle ricerche finanziate dai progetti FEI. Grazie alla collaborazione con centri di ricerca e università (Rocca 2008, 2010; Grego Bolli 2013), queste attività permisero di definire strumenti da impiegare nei corsi rivolti agli adulti con basso livello di scolarità e che si avvicinavano per la prima volta alla lingua scritta. Gestiti e organizzati dalle regioni, i progetti FEI con le loro acquisizioni avrebbero

¹¹ Grazie al coinvolgimento degli Enti certificatori, fu elaborato il *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2* per i livelli A1 (Ambroso et al. 2011b), A2 (Ambroso et al. 2011a), B1 (Ambroso et al. 2011c) e B2 (Ambroso et al. 2011d).

¹² Sulla base di quanto stabilito dalla *circolare ministeriale n. 8539 del 7 dicembre 2010* si cercò di far rientrare l'analfabetismo e/o la scarsa o assente scolarità come conseguenza di limitazioni e/o patologie, valutate caso per caso, ricondotte a ipotesi di invalidità, totale o parziale o a patologie gravi che rendono impossibile lo svolgimento del test. Visto che tali condizioni sarebbero dovute essere attestate da una struttura sanitaria pubblica con competenza specifica in materia, dal momento che l'analfabetismo e la scarsa scolarità non rappresentano una "condizione clinica" è facile capire perché «era molto difficile che gli adulti stranieri riuscissero ad ottenere un certificato medico che provasse il loro livello di bassa o nulla scolarizzazione: pochi medici, infatti, si prendevano la responsabilità di certificare una [improbabile e discutibile] condizione clinica non facilmente dimostrabile. D'altra parte, pochi stranieri [...] usufruivano di questa procedura» (Poletti 2015: 2). Un approccio diverso, invece, è quello della *circolare ministeriale n. 1204 del 21 febbraio 2012*; infatti, fu stabilito che «lo straniero analfabeta funzionale che per questo si trova nell'impossibilità di sostenere il test di lingua italiana A2, possa sostenere il test secondo altre modalità che, nella pratica dei [CPIA], si traducono in una prova orale, accettata dalla questura di competenza ai fini del rilascio del permesso di soggiorno» (Poletti 2015: 2).

rappresentato un punto di forza per i percorsi AALI; infatti, quanto sviluppato nelle singole realtà, sistematizzato tenendo conto delle specificità territoriali e integrato con l'esperienza degli altri gruppi di ricerca, avrebbe offerto un contributo importante per la definizione di una normativa nazionale.

L'esperienza dei CTP, con i suoi pregi e i suoi difetti, ha avuto un ruolo fondamentale nella definizione dei Percorsi AALI. Le pratiche didattiche e organizzative sviluppate negli anni e gli specifici compiti affidati hanno avuto ricadute nella definizione dell'insegnamento dell'italiano L2 dei CPIA.

6.2. La norma

I percorsi AALI sono disciplinati dal *decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012* e dalle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti* pubblicate con il *decreto ministeriale n. 26 del 12 marzo 2015* (d'ora in avanti *Linee guida CPIA 2015*). Attraverso l'analisi di questi documenti, si cercherà di mettere a fuoco punti di forza e di debolezza di questi percorsi e di capire in che modo si possa intervenire per un loro miglioramento.

Partendo dal decreto del Presidente della Repubblica 263/2012, è evidente come l'istituzione dei Percorsi AALI rappresenti un momento chiave per l'insegnamento dell'italiano L2 nella scuola pubblica. Infatti, descrivendo l'offerta formativa dei CPIA, ha riconosciuto l'autonomia dell'insegnamento dell'italiano L2 dando un nome a questi percorsi, definendo l'utenza destinataria e stabilendo l'istituzione scolastica che li realizza (Porcaro 2019).

I percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana, realizzati dai Centri di cui all'articolo 2 e destinati agli adulti stranieri di cui all'articolo 3, nei limiti dell'organico assegnato, sono finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue elaborato dal Consiglio d'Europa.

DPR 163/12 art. 4, comma 1, lett.c

Se da un lato quanto stabilito ha segnato un cambiamento rispetto alla precedente gestione dell'italiano L2, non può essere ignorato come allo stesso tempo il decreto abbia stabilito due grandi limiti: aver circoscritto le attività dei corsi ai soli livelli della fascia A del *QCER* e non aver dato nessuna indicazione sulla formazione e la selezione dei docenti (§6.3).

In continuità con quanto già discusso nel paragrafo 5.4, il *decreto ministeriale n. 26 del 12 marzo 2015* è un chiaro esempio di come l'italiano L2 è stato trattato in modo superficiale e approssimativo. L'analisi del cosiddetto *allegato B*, recante le indicazioni per i Percorsi AALI, evidenzia come le *Linee guida CPIA 2015* siano criticabili rispetto a quanto stabilito per l'italiano L2. Infatti, riprendono le *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana* pubblicate nel 2012 (d'ora in avanti *Linee guida AALI 2012*)¹³, l'allegato b dimostra come la normativa sia stata scritta senza il sostegno o il ricorso alla consulenza di esperti qualificati per l'italiano L2.

Non si vogliono negare i punti di forza di questi documenti, dovuti al coinvolgimento di esperti consapevoli delle potenzialità dell'autonomia scolastica¹⁴ e specialiste dell'educazione e dell'istruzione degli adulti¹⁵: questi aspetti sono stati trattati

¹³ Le *Linee guida AALI 2012* furono pubblicate dalla Direzione Generale per l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore con la nota ministeriale n. 454 del 17 febbraio 2012.

¹⁴ In continuità con quanto stabilito dell'autonomia, la quale ha sostituito i programmi con le *Indicazioni*, nella presentazione delle *Linee guida AALI 2012* si evidenzia come queste «non si pongono come un prescrittivo “programma ministeriale”, ma vogliono costituire un sostegno all'autonomia dei CTP per un'efficace organizzazione del curriculum e un'adeguata definizione del piano dell'offerta formativa. [...] I contenuti curriculari espressi vanno intesi come base di riferimento per la definizione di modelli organizzativi costruiti sulle reali esigenze delle diverse tipologie dell'utente adulto straniero, per la valorizzazione delle sue competenze formali, non formali ed informali» (MIUR 2012a p.4).

¹⁵ Sono diversi i passaggi in cui emerge la conoscenza dei bisogni e dei problemi degli adulti e in particolare degli adulti stranieri che frequentano i CPIA. Per esempio, «lo studente adulto, e ancor di più lo studente straniero adulto, si trova di fronte a molteplici difficoltà che investono vari aspetti della sua sfera personale, dagli ostacoli di carattere psicologico e socio-culturale a quelli di tipo pedagogico, ostacoli che, se non correttamente individuati, possono rendere problematica la proficua frequenza del percorso di apprendimento» (MIUR 2012a: 5).

con attenzione e precisione¹⁶. Altrettanto, però, non può essere detto per l'italiano L2. Infatti, malgrado alcuni degli esperti coinvolti avessero maturato nei CTP una buona esperienza sul campo, questa non può essere ritenuta compensativa dell'assenza di specialisti per questi temi, assenza che ha determinato imprecisioni e errori.

Nonostante l'esplicito riferimento al QCER e ai *Sillabi degli Enti certificatori*, in accordo con quanto osservato per il *Vademecum*, è evidente come il sillabo delle *Linee guida AALI 2012* abbia recepito e adattato solo una parte delle indicazioni proposte. Gli aspetti più problematici riguardano prevalentemente l'articolazione del sillabo. Organizzato per macro-abilità (ascolto, lettura, interazione orale e scritta, produzione orale, produzione scritta), il sillabo manifesta i problemi più importanti nella descrizione di ciascuna di queste. Infatti, secondo il modello della scheda di declinazione dei risultati di apprendimento adottato per le *Linee guida degli istituti tecnici e professionali*¹⁷, ciascuna abilità è declinata rispettivamente in *competenze*, ossia i risultati dell'apprendimento, e *conoscenze e abilità*. Idoneo alla descrizione dei risultati attesi al termine della scuola secondaria di secondo grado, questo modello non è tra i più adatti per i livelli del QCER. Dal momento che proprio in quegli anni furono pubblicati i più importanti sillabi per la lingua italiana non materna¹⁸ (Ślapek 2019), è lecito pensare che in presenza di esperti competenti in italiano L2 questi sarebbero stati presi come modello.

¹⁶ Il gruppo di lavoro incaricato della redazione delle *Linee guida AALI 2012* era costituito da una dirigente tecnica del MIUR, due dirigenti scolastici, due membri dell'ANSAS (Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica), una ricercatrice INVALSI e un docente di italiano, storia e geografia in servizio nel CTP.

¹⁷ Si fa rispettivamente riferimento alle direttive ministeriali n. 57 del 15 luglio 2010 e n. 65 del 28 luglio dello stesso anno.

¹⁸ Ricordiamo: il *Sillabo per i cinque gradi del corso di lingua e cultura italiana per stranieri* di Fausto Minciarelli e Anna Comodi (2005); il *Sillabo d'italiano L2. Per studenti universitari in scambio* di Maria Giuseppa Lo Duca (2006); il *Sillabo di italiano per stranieri* di Antonella Benucci (2007); le *Linee guida CILS* (Barni et. al. 2009) e il *Profilo della lingua italiana* curato da Barbara Spinelli e Francesca Parizzi (2010).

Tabella 64. Elenco competenze percorsi AALI per livello e macro-abilità

LIVELLO A1
Comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Presentare sé stesso/a e altri, porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). Interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.
ASCOLTO
- Comprendere istruzioni che vengono impartite purché si parli lentamente e chiaramente. - Comprendere un discorso pronunciato molto lentamente e articolato con grande precisione, che contenga lunghe pause per permettere di assimilarne il senso.
LETTURA
- Comprendere testi molto brevi e semplici, cogliendo nomi conosciuti, parole ed espressioni familiari ed eventualmente rileggendo.
INTERAZIONE SCRITTA E ORALE
- Porre e rispondere a semplici domande relative a sé stessi, alle azioni quotidiane e ai luoghi dove si vive. - Utilizzare in uno scambio comunicativo numeri, quantità, costi, orari. - Compilare un semplice modulo con i propri dati anagrafici.
PRODUZIONE ORALE
- Descrivere sé stessi, le azioni quotidiane e i luoghi dove si vive. - Formulare espressioni semplici, prevalentemente isolate, su persone e luoghi.
PRODUZIONE SCRITTA
- Scrivere i propri dati anagrafici, numeri e date. - Scrivere semplici espressioni e frasi isolate.
LIVELLO A2
Comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
ASCOLTO
Comprendere quanto basta per soddisfare bisogni di tipo concreto, purché si parli lentamente e chiaramente - Comprendere espressioni riferite ad aree di priorità immediata quali la persona, la famiglia, gli acquisti, la geografia locale e il lavoro, purché si parli lentamente e chiaramente
LETTURA
- Comprendere testi brevi e semplici di contenuto familiare e di tipo concreto, formulati nel linguaggio che ricorre frequentemente nella vita di tutti i giorni e/o sul lavoro.
INTERAZIONE SCRITTA E ORALE
INTERAZIONE ORALE E SCRITTA
- Far fronte a scambi di routine, ponendo e rispondendo a domande semplici - Scambiare informazioni su argomenti e attività consuete riferite alla famiglia, all'ambiente, al lavoro e al tempo libero - Scrivere brevi e semplici appunti, relativi a bisogni immediati, usando formule convenzionali
PRODUZIONE ORALE
- Descrivere o presentare in modo semplice persone, condizioni di vita o di lavoro, compiti quotidiani - Usare semplici espressioni e frasi legate insieme per indicare le proprie preferenze
PRODUZIONE SCRITTA

- Scrivere una serie di elementari espressioni e frasi legate da semplici connettivi quali “e”, “ma”, “perché” relativi a contesti di vita sociali, culturali e lavorativi
- Scrivere una semplice lettera personale su argomenti e attività consuete riferite alla famiglia, all’ambiente, al lavoro e al tempo libero.

Se nel contenuto la definizione di competenze, abilità e conoscenze sembra avere recepito sufficientemente il modello del QCER e dei quattro sillabi predisposti dagli *Enti certificatori* (Ambroso et al. 2011a, 2011b) (tab 7.4), l’aspetto che desta più perplessità è il modo in cui le cosiddette *conoscenze* sono presentate. Secondo il modello proposto nelle figure 6.4 e 6.5, invece le *Linee guida AALI 2012* descrivono le conoscenze ogni qualvolta che viene presentata una delle cinque macro-abilità (ascolto, lettura, interazione orale e scritta, produzione orale e produzione scritta). La sezione *abilità* è cangiante a seconda della macro-abilità decritta, la descrizione delle conoscenze è sempre la stessa. Si noti, inoltre, come la sezione delle conoscenze si articola diversamente per i due livelli, infatti, pur facendo sempre ricorso a 3 sezioni, il metalinguaggio usato per la loro classificazione varia. Mentre per l’A1 si parla di 1) *lessico e semplici frasi relativi a sé stessi, famiglia e ambiente*; 2) *lessico di base e semplici frasi relativi agli aspetti principali della vita civile* e di 3) *elementi grammaticali di base (fonologia e morfologia)*, per l’A2 si fa riferimento a 1) *espressioni e frasi relative ai contesti di vita sociali, culturali e lavorativi*; 2) *espressioni e frasi relativi alla Costituzione della Repubblica Italiana con riferimento al lavoro ai diritti e doveri ed all’organizzazione e funzionamento delle istituzioni pubbliche in Italia* e 3) *strutture linguistiche (fonologia, morfologia e sintassi)*. A ciò si aggiungono alcune imprecisioni rilevate nelle sottosezioni più propriamente linguistiche (*elementi grammaticali di base* e *strutture linguistiche*). Si osservi come per il livello A1 la *punteggiatura* è considerata una sottosezione della *fonologia* e il fatto che per l’A2 la voce “consonanti doppie” è collocata nella sottosezione *fonologia*.

Confermando l’inadeguatezza del modello scelto, questa ridondanza rende poco agevole la lettura del sillabo e impegna lo spazio che si sarebbe potuto dedicare a una più precisa analisi dei fenomeni. Infatti, secondo il modello delle *Linee guida CILS* (Barni et al. 2009), sarebbe stato più funzionale riservare alle “cosiddette conoscenze” una sezione indipendente all’inizio della descrizione del livello. Per ogni livello, invece, si sarebbe potuti ricorrere a un’articolazione per *sillabo delle strutture morfosintattiche (a livello ricettivo e a livello produttivo)*, *pragmatica e usi della lingua*, *lessico*, *generi e fonti*.

Anche i sillabi curati dagli Enti certificatori avrebbero offerto un modello più adatto alla descrizione delle strutture e degli usi dell'italiano. Si sarebbe potuto articolare in: *domini, forme* (sezione in cui è dedicato uno specifico spazio alla *correttezza grammaticale*, alla *padronanza fonologica* e alla *padronanza ortografica*), *azioni socio-comunicative*, *lessico* e *testi*. Inoltre, dal momento che l'analisi dei contenuti delle "conoscenze" evidenzia il buon lavoro portato avanti per l'individuazione dei domini e dei contesti d'uso¹⁹, il fatto che a questi non sia stata dedicata una specifica e articolata sezione (quella che nei sillabi è spesso indicata come *domini, contesti d'uso* e *lessico*) rappresenta un altro limite del sillabo.

¹⁹ Nel sillabo delle *Linee guida AALI 2012* i domini e i contesti d'uso inseriti «fanno prevalentemente riferimento alla sfera d'azione personale e a quella pubblica con l'aggiunta di una particolare attenzione agli aspetti principali della vita civile» (Calise 206: 159). Inoltre, è apprezzabile come si considerino le esigenze degli immigrati e quelle della comunità ospitante.

Figura 6.4. Descrizione delle conoscenze: livello A1

Conoscenze	Abilità
<u>Lessico e semplici frasi relativi a se stessi, famiglia e ambiente</u> • dati anagrafici e personali • corpo , abbigliamento, pasti, bevande • membri della famiglia • luoghi del vissuto quotidiano • luoghi della geografia locale e del proprio paese • strumenti della comunicazione • moduli relativi ai bisogni immediati e per richieste alla PA • uffici pubblici (anagrafe, questura, prefettura,...) • organismi assistenziali <u>Lessico di base e semplici frasi relativi agli aspetti principali della vita civile</u> <u>Elementi grammaticali di base:</u> • Fonologia: • Alfabeto italiano, vocali e consonanti, • Pronuncia e ortografia di: <c> ([k], come in casa e [tʃ], come in cena); <ch> ([k], come in chiaro); <q> ([kw] come in quanto); <g> ([g], come in gara e [dʒ], come in giro); <gh> ([g], come in ghiotto) – Opposizione di /k/ - /tʃ/ (costa - cera); /g/ - /dʒ/ (gatto - giorno) – L'accento nella pronuncia delle parole italiane: parole piane (tipo canto) e parole tronche (tipo cantò) • punteggiatura • Morfologia: • Nomi propri, • Nomi comuni regolari; numero e genere • Articolo determinativo e indeterminativo • Aggettivi a quattro uscite, accordo dell'aggettivo con il nome • Aggettivi possessivi • Aggettivi e pronomi dimostrativi (<i>questo/quello</i>) • Il verbo e i suoi elementi costitutivi; l'infinito presente, l'indicativo presente dei principali verbi regolari (es. parlare, credere e dormire) ed irregolari: <i>andare, venire, dare, stare, fare, dovere, mettere, uscire, volere [...]; essere e avere</i>; l'imperativo presente (2° pers. sing. e plur.) • Pronomi personali soggetto • Numerali cardinali • Preposizioni semplici • Avverbi di tempo e luogo di uso quotidiano. • Formule di cortesia e di contatto: <i>buongiorno, buonasera, scusa, per favore, grazie [...]</i> • Esclamazioni e interiezioni di uso frequente	• Leggere e comprendere un testo breve: – leggere e comprendere brevi messaggi relativi a se stessi, alla famiglia e all'ambiente – individuare informazioni molto semplici da testi informativi di uso comune – cogliere le informazioni contenute in cartelli e avvisi di luoghi pubblici – comprendere istruzioni e norme di uso corrente purché espresse in modo semplice • Leggere e comprendere semplici frasi riferite a norme che regolano la vita civile

Figura 6.5. Descrizione delle conoscenze: livello A2

Conoscenze	Abilità
<u>Espressioni e frasi relative ai contesti di vita sociali, culturali e lavorativi:</u> • Il lavoro: diverse tipologie di lavoro; la sicurezza sui luoghi di vita e di lavoro; Enti di tutela; ricerca attiva del lavoro: modalità e strumenti. Diritti e doveri dei lavoratori; conflitti sociali e scioperi • Scuola: sistemi dell'istruzione e della formazione professionale • Ambito medico-sanitario • Servizi sociali • Gli obblighi fiscali - Multe e sanzioni • Banca, posta, monete, acquisti • Eventi: ricorrenze familiari, feste e feste nazionali, incontri pubblici • Manifestazioni sportive e culturali – Tempo libero • Riti di passaggio: nascita, matrimoni e funerali • Fenomeni naturali • Mezzi di trasporto pubblici e privati - Orari - Cartellonistica stradale • Pluralità degli strumenti di comunicazione nella società contemporanea (radio, televisione, internet – pubblicità) • <u>Espressioni e frasi relativi alla Costituzione della Repubblica Italiana con riferimento al lavoro ai diritti e doveri ed all'organizzazione e funzionamento delle istituzioni pubbliche in Italia</u> <u>Strutture linguistiche</u> • Fonologia: • Controllo della prosodia e della pronuncia - consonanti doppie - accento • Ortografia: principali grafemi dell'italiano • Morfologia • Articoli indeterminativi • Verbo: passato prossimo; imperfetto il futuro semplice; principali verbi riflessivi (es. lavarsi) servili (es. potere dovere e volere); verbi atmosferici (piove, nevica); coniugazione dei principali verbi regolari e irregolari nei tempi e nei modi indicati (essere, avere, andare, venire, dare, stare, fare, dovere, mettere, uscire, volere, togliere, venire, sapere, piacere, [...]); • Pronomi personali complemento (me, te lui/lei) • Numeri cardinali • Preposizioni e articolate • Principali avverbi di quantità e qualità- Locuzioni avverbiali • Sintassi • Frasi semplici e coordinate	• Afferrare l'essenziale in messaggi e annunci brevi, chiari e semplici riferiti agli ambiti lavorativi e alla vita sociale, lavorativa, culturale e medico-sanitaria • Estrarre l'informazione essenziale da brevi testi registrati, che trattino di argomenti relativi alla sfera sociale, lavorativa, culturale e medico-sanitaria • Identificare l'argomento di riferimento di una conversazione tra nativi svolta in presenza purché si parli lentamente e con chiarezza • Comprendere l'informazione essenziale di brevi notizie audio/ video, su argomenti noti della realtà quotidiana commentati con una pronuncia lenta e chiara • Ascoltare e comprendere le principali norme che regolano i contesti di vita e di lavoro

Vi sono poi altri due aspetti problematici che caratterizzano le *Linee guida AALI 2012* e poi non ripresi nelle *Linee guida CPIA 2015*. Il primo è legato all'assenza di indicazioni per l'accertamento e la valutazione delle competenze acquisite (Porcaro 2019, Deiana 2020). Dal momento che i sillabi degli *Enti* certificatori e il *Vademecum* offrono indicazioni su quest'aspetto, piuttosto che demandare all'autonomia del docente, sarebbe stato più appropriato stabilire modalità condivise. Il secondo problema riguarda la vaghezza con cui è stato trattato il tema degli apprendenti con bassa o nessuna alfabetizzazione o che non impiegano l'alfabeto latino nella propria lingua materna. Infatti, oltre a indicare in modo generico la presa in carico dei bisogni di questi studenti, il documento non specifica tempi e modi per il supporto propedeutico ai corsi di livello A1. Questa scelta dimostra ancora una volta come le politiche educative e linguistiche non abbiano preso in considerazione i bisogni e le caratteristiche dell'utenza dei corsi per cui si definiva la normativa. Nonostante «conoscere identità, caratteristiche, livelli e difficoltà degli adulti che necessitano di percorsi formativi per raggiungere la piena cittadinanza dovrebbe essere competenza specifica di coloro che, all'interno del MIUR, si occupano dell'istruzione degli adulti» (Casi 2015: 66), sembra che le acquisizioni disponibili sull'utenza dei CTP²⁰ non siano state considerate. Ad esclusione di quanto fatto con i corsi FAMI, l'immobilismo del Ministero su questi aspetti colpisce ancora di più se si considera come la normativa contraddice e entra in conflitto con le precisazioni offerte per la valutazione dei requisiti per il permesso di soggiorno di lunga durata. Dal momento che le politiche migratorie hanno riconosciuto le specificità dell'utenza analfabeta e hanno obbligato, con la *circolare n. 1204 del 21 febbraio 2012*, i CPIA a farsene carico, il non aver dedicato a questi utenti appositi corsi è una visibile incongruenza tra gli interventi annunciati e quelli poi messi in atto. Questa situazione è ancora più evidente se si considerano i provvedimenti ministeriali attuati nel corso degli

²⁰ Oltre alle rilevazioni fatte dal MIUR e da INDIRE si fa riferimento alle ricerche e alle progettazioni didattiche condotte nei CTP. A solo titolo esemplificativo di come questi lavori definissero l'eterogeneità dei livelli dei corsi erogati, si segnala come proprio da uno di questi lavori sia possibile vedere come nell'anno scolastico 2010/2011 i corsi ILS organizzati dal CTP di Siracusa fossero in totale undici «dei quali quattro come prelivello per gli analfabeti totali, cinque di alfabetizzazione come italiano L2 di livello A1-A2, due corsi per i livelli B1-B2» (Nicolisi 2019: 116).

anni. Infatti, nonostante diversi appelli e petizioni sul tema²¹, gli interventi promossi, non possono essere considerati validi e sufficienti. Un esempio è la *circolare ministeriale n. 4 del 21 marzo 2017*; infatti, se si considera che i corsi di livello Pre A1 erogati dai CPIA con i fondi FAMI prevedono una durata che arriva fino a 150 ore (Porcaro 2019), le 20 ore previste da questo documento confermano la loro inadeguatezza. Inoltre, dal momento che il non aver incluso il B1 tra i livelli erogati è un limite dei Percorsi AALI, questo aspetto diviene ancora più problematico se considerano i requisiti stabiliti per il rilascio della cittadinanza. Il non aver inserito questi corsi in un secondo momento evidenzia l'assenza di coordinazione e sinergia tra le politiche migratorie, educative e linguistiche.

Il sistema scolastico italiano che dovrebbe essere in prima linea nel “vedere gli analfabeti” nega che i suoi percorsi formativi possano essere rivolti a soggetti che hanno bisogno non solo di apprendimento della lingua italiana di base (come sono i corsi A1) ma anche di abilità di lettura e scrittura.

D'Agostino 2017a: 29

Tra i diversi elementi che confermano che i percorsi AALI sono stati definiti in un «quadro sconcertante [...] in cui approssimazione e incompetenze si sono sommate e si stanno ancora sommando» (D'Agostino 2017:29), vi è la stessa etichetta di *Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana*. Infatti, malgrado le persone con debole scolarità, scarsamente alfabetizzate o completamente analfabete non siano considerate da questi percorsi, colpisce come ricorra la parola *alfabetizzazione*. Impiegato impropriamente come calco dell'inglese, dove nell'uso comune *literacy* significa semplicemente “*conoscenza o esperienza in un determinato campo*”²², l'uso di questo

²¹ Tra le diverse petizioni si ricorda quella rivolta alle allora ministre Maria Chiara Carrozza (MIUR) e Cécile Kyeng (Ministero dell'Integrazione) promossa da Paola Casi e che tra i primi firmatari aveva Tullio De Mauro. Intitolata *Analfabetismo: paralisi e cura per l'Italia*, questa petizione evidenziava come «nelle nuove linee guida per i CPIA non vi[fosse] alcun riferimento alla situazione di partenza degli studenti: sono indicate 200 ore sia per il plurilaureato che per l'analfabeta, e sappiamo bene che non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra diseguali» (D'Agostino 2017a).

²² Nel corso degli ultimi anni il ricorso improprio al termine *alfabetizzazione* (calco dell'inglese *literacy*) si è gradualmente diffusa e sta continuando ad affermarsi. «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.

termine crea confusione rispetto a altri calchi dell'inglese come, per esempio, quello di *primary literacy*. Infatti, nel mondo anglosassone questa etichetta si riferisce all'apprendimento della lettura e scrittura nella scuola primaria, la quale «non ha nulla a che vedere con il generico apprendimento di una L2 a livelli basici (A1, A2), come la dizione prima alfabetizzazione è usata nella normativa italiana» (Mari D'Agostino 2017a: 31). Ancora una volta quanto osservato documenta come chi abbia lavorato alla stesura della normativa non avesse un'approfondita conoscenza dei temi legati alla didattica delle lingue. Il voluto richiamo alla terminologia inglese crea ulteriore confusione anche rispetto a quanto stabilito dallo stesso QCRE. Infatti,

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 [...] 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.

D'Agostino 2017a: 31-32

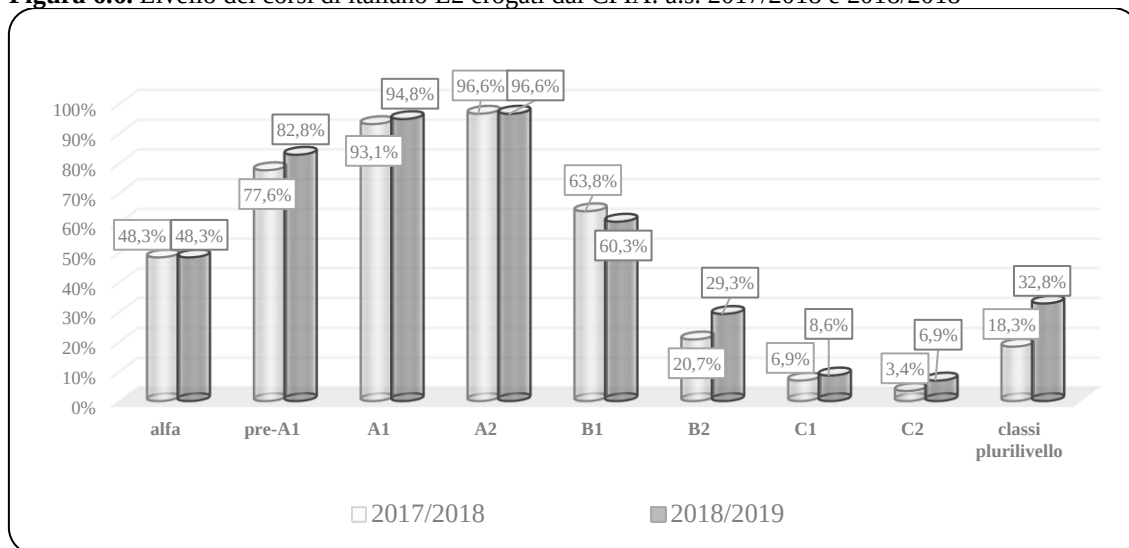
La stessa terminologia sembra si stia diffondendo nell'insegnamento di altre lingue dove troviamo ora: corso di/piano di alf. in/di lingua inglese, tedesca, friulana, etc. Molto diffusi in ambito educativo sono inoltre: alf. informatica, alf. musicale, alf. digitale, alf. visuale, alf. emotiva (emozionale, affettiva), alf. motoria, alf. ai (nuovi) media» (D'Agostino 2017a: 30). In ambiti specialistici, invece, con questo termine ci si riferisce a una lunga tradizione di studi che, per l'Italia, vedono nella *Storia linguistica dell'Italia* di Tullio De Mauro (1963) il lavoro apripista. In ambito internazionale la definizione di *literacy*, distinta e allo stesso tempo associata a quella di *numeracy*, ha dato vita a interessanti distinzioni. L'OCSE, ad esempio, attualmente distingue in *reading literacy*, *financial literacy* e *mathematical literacy*). Per fare chiarezza si presenta la più generale definizione data dall'UNESCO nel 2005 secondo cui la *literacy* è «la capacità di identificare, comprendere, interpretare, comunicare e calcolare usando materiali stampati e scritti, associati a vari contesti. Il letteratismo implica un continuum di apprendimento nel mettere in grado gli individui di raggiungere i propri scopi, sviluppare la propria conoscenza e il proprio potenziale e partecipare pienamente alla vita della comunità e della più ampia società» (UNESCO 2005: 21).

6.2.1. Dalla normativa alla pratica

Sembra opportuno concludere quest'analisi con le parole di Emilio Porcaro, dirigente del CPIA di Bologna e esperto del sistema educazione degli adulti italiana. Infatti, Porcaro ritiene che i documenti che definiscono la normativa dei percorsi AALI dimostrino «il loro limite laddove dall'ambito specifico della riflessione didattica intervengano negli ordinamenti e negli assetti organizzativi» (Porcaro 2019: 204). Per questo motivo di seguito si evidenziano le ricadute che i limiti della normativa hanno avuto sull'organizzazione e la didattica delle attività.

L'*Indagine A23* (§4.2.1) conferma come, malgrado i percorsi AALI limitino le attività ai livelli della fascia A, i CPIA cerchino di rispondere ai bisogni della loro utenza. Se i livelli della fascia A del QCER sono quelli più erogati, sono attivati però diversi corsi anche per i livelli Pre A1 e Alfa A1. Per i livelli superiori all'A2, invece sembra che il B1 sia quello più richiesto²³ (fig. 6.6).

Figura 6.6. Livello dei corsi di italiano L2 erogati dai CPIA: a.s. 2017/2018 e 2018/2019



Tenendo presenti le già discusse difficoltà riguardanti l'attivazione dell'ampliamento dell'offerta formativa (§5.3.2), soprattutto per i corsi di livello Alfa A1 e Pre A1, si ritiene che questi non siano attivati nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta

²³ Ricordando come l'obbligo della conoscenza della lingua italiana a un livello non inferiore al B1 per coloro che acquisiscono la cittadinanza per matrimonio o per residenza sia stato introdotto nell'autunno del 2018, dal momento che i dati raccolti fanno riferimento agli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019 si ritiene lecito pensare che attualmente la richiesta di corsi per il livello B1 sia aumentata.

formativa. Infatti, sulla base di alcune dichiarazioni raccolte durante l'*Indagine A23* e l'*Indagine percorsi AALI* (§4.2.2), sembra che spesso i percorsi AALI per il livello A1 accolgano studenti analfabeti, debolmente alfabetizzati e scarsamente scolarizzati. Tra corsi Alfa A1 e Pre A1 dello specchio 6.6 ve ne potrebbero essere alcuni che sulla carta risultavano invece di livello A1. Infatti, dal momento che

the levels of Italian L2 recognized by the Ministry are still only A1 and A2, everything that comes before A1 (pre-alfa, alfa, Pre A1) is compressed into courses that keep learners with very different needs together, or even ends up directly in A1.

Cacchione 2021:3

La tabella 6.5 conferma ulteriormente questa tendenza. Solo se si ritiene che anche gli studenti Alfa A1 e Pre A1 frequentino il livello A1, si può spiegare la differenza considerevole registrata tra i corsi A1 e A2 attivati. Se i corsi A1 attivati nell'anno scolastico 2015/2016 si fossero rivolti esclusivamente a studenti alfabetizzati, nel 2016/2017 il numero di corsi A2 sarebbe dovuto essere superiore.

Tabella 6.5. Percorsi AALI: corsi attivati a.s. 2015/2016 e 2016/2017²⁴

	2015/2016	2016/2017
Livello A1	2.672	3.193
Livello A2	533	571
TOTALE	3.205	3.764

L'alto numero di studenti al di sotto del livello A1 sarebbe difficilmente gestibile se si facesse esclusivamente riferimento all'ampliamento dell'offerta formativa. Per questo motivo, spesso, per garantire l'integrazione linguistica delle persone «nate e cresciute in paesi dove la scuola di base non era presente o non era accessibile, oppure che hanno frequentato qualche anno, in condizioni che non hanno permesso un apprendimento sufficiente della lettura e della scrittura» (Casi 2015: 67), si è costretti a aggirare i limiti della normativa iscrivendo questi studenti a corsi a loro non destinati.

²⁴ I dati si riferiscono all'Indagine INDIRE18a.

6.3. Il corpo docente

Il Decreto del Presidente della Repubblica 263/2012 stabilisce che per ogni 160 studenti iscritti ai corsi ordinamentali siano assegnati 10 docenti tra insegnanti della scuola primaria e docenti della scuola secondaria di primo grado (§5.2). Mancano precise indicazioni rispetto ai percorsi AALI. L'unico riferimento rintracciabile è quello che indica come questi percorsi debbano essere organizzati nei limiti dell'organico assegnato al CPIA. In molti casi questo passaggio è stato interpretato come un'autorizzazione a impiegare tutti i docenti indipendentemente dalla disciplina insegnata o dal conseguimento di un titolo in didattica dell'italiano L2. La tabella 7.6²⁵ evidenzia come, in assenza di indicazioni condivise, i CPIA abbiano organizzato i percorsi AALI dando vita a un'eterogeneità di esperienze.

L'aspetto che accomuna tutti i CPIA è che i docenti dei Percorsi AALI sono prevalentemente insegnanti della scuola primaria, ai quali si aggiungono i docenti della scuola secondaria che dovrebbero lavorare nei Percorsi di primo livello. In accordo con le proporzioni osservate durante l'*Indagine Percorsi AALI* (tab 4.1), questa minoranza è costituita da docenti di italiano, inglese, matematica, tecnologia e docenti di potenziamento che variano in ogni CPIA sulla base dell'organico attribuito dagli uffici scolastici provinciali. Vi sono poi le differenze riguardanti il coinvolgimento dei docenti A23: in alcuni casi assenti in quanto non assegnati al CPIA e in altri non impiegati per scelta del dirigente. L'impiego dei docenti della scuola secondaria di primo grado documenta però le principali differenze. Oltre alla diversa frequenza con cui si ricorre ai docenti di italiano e inglese, colpisce il coinvolgimento di docenti specializzati in discipline meno vicine all'italiano L2. Un esempio è il caso dei CPIA piemontesi di Cuneo e Alessandria, in cui anche i docenti di musica e arte insegnano italiano L2.

²⁵ In occasione dell'*Indagine percorsi AALI* (§4.2.2), è stato chiesto alle segreterie dei CPIA di indicare la composizione dell'organico dei percorsi AALI. Solo una piccola parte dei CPIA ha soddisfatto questa richiesta. Infatti, se alcuni CPIA hanno risposto in poco tempo fornendo una precisa descrizione dell'organico impiegato, in alcuni casi i responsabili della segreteria hanno riferito che queste informazioni non possono essere comunicate.

Tabella 7.6. Composizione del corpo docente dei Percorsi AALI in 22 CPIA

CPIA	PRIMARIA			A23			SCUOLA SECONDARIA ²⁶		
	2017 2018	2018 2019	2019 2020	2017 2018	2018 2019	2019 2020	2017 2018	2018 2019	2019 2020
ALESSANDRIA 1	6						2 A01; 1A25; 2 A30		
ALESSANDRIA 2	3	6	9	2			2 A22; 2 A25		4 A22
BENEVENTO	2			-		1	6 A22; 7 A25		
CAGLIARI	25	27	25	-			A22 e A25 con titoli specifici		
CASERTA	4			- ²⁷			A22; A25		
CUNEO	7			2			2 A01; 1 A25; 1 A30		
FERMO	2			-	1		1 NS		
FORLI - CESENA	10			1	-		-		
IMPERIA	7	8	7	1	2		-	2 A22	-
LATINA	5			2			1 A22; 1 A25; 1 A30; 1 A60		
LECCE	11			2			20 A22; 13 NS	20 A22; 8 NS	20 A22; 9 NS
LIVORNO	7			2			2 A22		
MACERATA	4	5	11	1			NS ²⁸		
MONTAGNA	4			2			-		
NAPOLI CITTÀ 2	4			-		2	13 A22		
NOVI LIGURE	3	6	9	2			2 A22; 2 A25		4 A22
PARMA	12			1			1 A22		
PORDENONE	3			1			-		
RIMINI	9			2			-		
TREVISO	30			2			80 contratti docenti esperti		
VARESE	18			-			-		
VERONA	44			2			-		

²⁶ Di seguito si sciolgono i codici delle classi di concorso: A01 (Arte e immagine nella scuola secondaria di I grado), A22 (Italiano, storia, geografia, nella scuola secondaria di I grado), A25 (Lingua inglese e seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado), A30 (Musica nella scuola secondaria di I grado), A060 (Tecnologia nella scuola secondaria di I grado), NS sta per *non specificato* ed è usato quando non è stata indicata la classe di concorso del docente.

²⁷ La dirigente del CPIA di Caserta ha evidenziato come «nonostante le nostre richieste agli organi competenti, non abbiamo ancora ottenuto, a oggi, nessun docente afferente alla classe di concorso A23».

²⁸ Nel CPIA di Macerata «sono, e lo sono sempre stati, impegnati nei corsi di alfabetizzazione la maggior parte dei docenti delle materie di scuola secondaria di I grado per il completamento del proprio orario (18 ore settimanali) soprattutto là dove non ci sono classi di scuola secondaria di I grado in numero sufficiente al completamento d'orario».

I dati della tabella confermano quanto riferito dai dirigenti scolastici e dai docenti contattati durante le varie fasi della ricerca. Le diverse modalità secondo cui l'organico dei percorsi AALI è stato reclutato nei CPIA sono la diretta conseguenza dell'assenza di indicazioni nazionali. Queste hanno avuto le ricadute più evidenti negli anni in cui la richiesta di corsi di italiano L2 è drammaticamente aumentata. Infatti, è soprattutto tra il 2015 e il 2018 che i CPIA sono stati costretti a coinvolgere tutti i docenti in servizio, anche quelli che non avevano esperienza nell'insegnamento dell'italiano L2. Le dichiarazioni di dirigenti scolastici e docenti hanno messo in luce anche alcune buone pratiche; infatti, malgrado rappresentino una piccola minoranza, si segnala come alcuni CPIA siano soliti richiedere che coloro che operano nei percorsi AALI abbiano conseguito dei titoli specifici per l'insegnamento dell'italiano L2. Allo stesso modo alcuni CPIA organizzano momenti di formazione per i docenti privi di esperienza che per la prima volta si trovano a insegnare l'italiano a stranieri.

Vista l'eterogeneità che caratterizza la composizione del corpo docente dei Percorsi AALI, dal momento che «solo il 27% dei docenti dei CPIA ha avuto la possibilità di formarsi sull'inclusione degli studenti con cittadinanza non italiana» (Poliandri 2020b: 140), i prossimi tre paragrafi permettono di fare maggiore chiarezza. Sulla base di quanto emerso dall'*Indagine A23* e dall'*Indagine percorsi AALI*, si cercherà di definire un profilo degli insegnanti della scuola primaria, dei docenti A23 e tutti gli altri docenti che lavorano in questi percorsi. Si indagherà la loro formazione iniziale, l'eventuale conseguimento di specializzazioni in italiano L2, l'esperienza maturata rispetto all'insegnamento dell'italiano L2 e LS, la frequenza di momenti di formazione e aggiornamento e i bisogni formativi dichiarati dagli stessi intervistati.

6.3.1. Insegnanti della scuola primaria

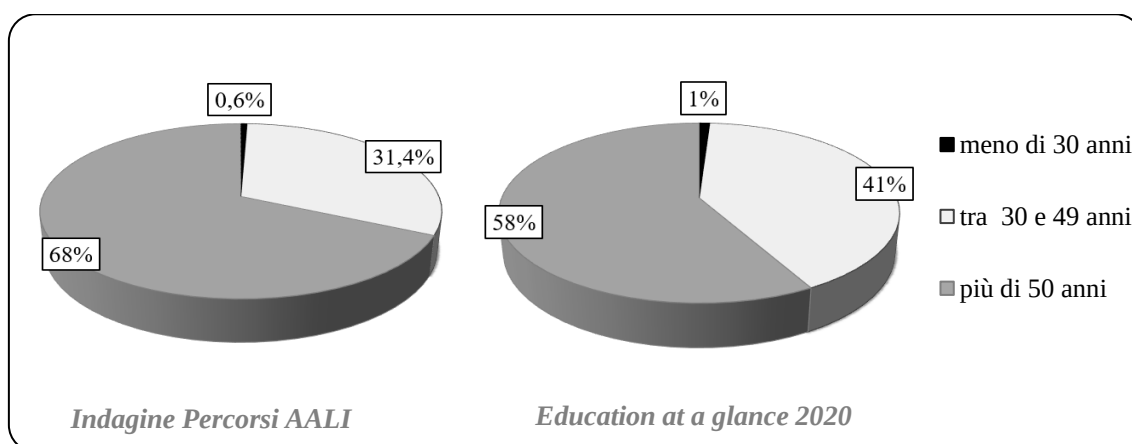
Gli insegnanti della scuola primaria costituiscono più della metà del corpo docente dei percorsi AALI e sono soliti farsi chiamare “alfabetizzatori”, come li si chiamerà anche qui per brevità. Vista la loro centralità in questi percorsi, riflettere sulla loro formazione iniziale, la propensione all’aggiornamento e le conoscenze e le competenze sviluppate rispetto alla didattica dell’italiano L2 è utile per comprendere il funzionamento dei percorsi AALI. Riprendendo quanto presentato in occasione della *Second International Conference of the Journal Scuola Democratica*²⁹, i prossimi paragrafi offrono un’analisi del profilo di questi insegnanti.

In accordo con quanto osservato nel paragrafo 4.2, visto che le acquisizioni emerse dall’*Indagine percorsi AALI* non sono sufficientemente rappresentative, si ricorda come quanto presentato debba essere considerato non come una generalizzazione assoluta, ma come uno strumento che permette di formulare delle ipotesi abbastanza verosimili in linea con alcune delle criticità già segnalate in diverse occasioni.

6.3.1.1. Il profilo anagrafico

Gli alfabetizzatori del nostro campione sono 153 e costituiscono un gruppo anagraficamente maturo che si differenzia dai colleghi che insegnano nella scuola primaria. Rispetto a *Education at a glance 2020* (OCSE 2020) si osserva una significativa differenza rispetto alla distribuzione per fasce d’età (fig. 6.7).

Figura 6.7. Distribuzione per fasce d’età



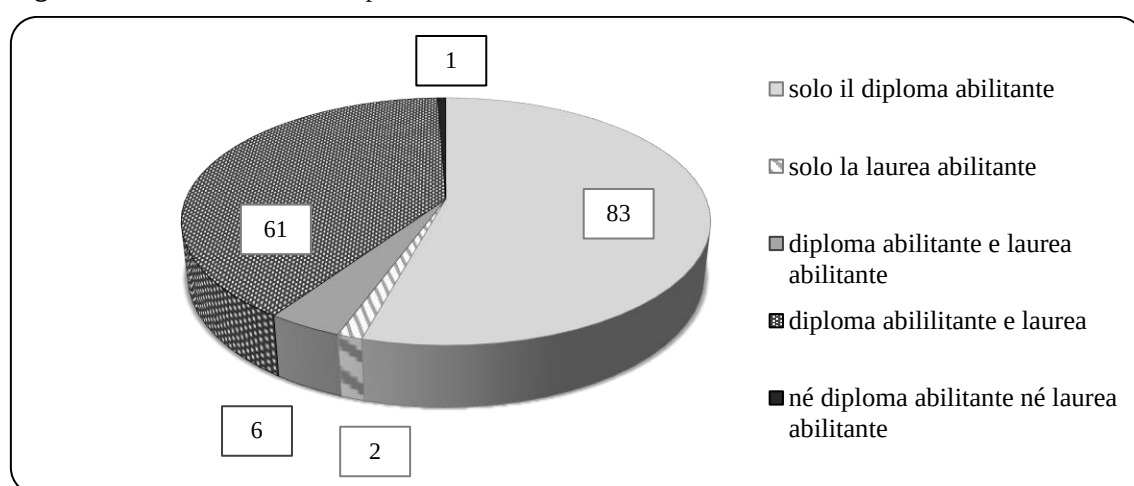
²⁹ Mi permetto di rimandare a Deiana (2021b) per una consultazione più puntuale di quanto presentato durante la *Second International Conference of the Journal Scuola Democratica* (2-5 giugno 2021).

Oltre a spiegare alcuni degli aspetti caratterizzanti la formazione iniziale dei docenti, sembra che questo dato possa essere ricondotto alla tendenza già discussa (§5.2.) secondo cui alcuni docenti «approdano al CPIA perché *stanchi dei ragazzi della scuola del mattino*» (Borri et al. 2019: 80).

6.3.1.2. La formazione

Malgrado più della metà degli alfabetizzatori abbia conseguito solo il diploma magistrale, è altrettanto evidente che il titolo di studio di una buona parte del campione è generalmente elevato (fig. 6.8).

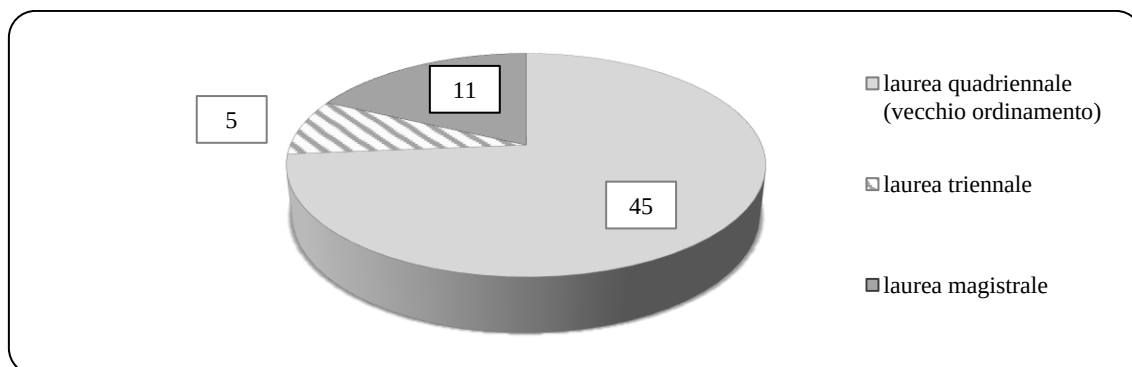
Figura 6.8. Docenti della scuola primaria: formazione



Lo specchio 6.9 mostra in quale misura tra i titoli universitari conseguiti vi siano lauree di vecchio ordinamento, triennali e magistrali. Si rifletta però sull'eterogeneità di questi titoli; infatti, se da un lato si conferma la caratterizzazione umanistico-letteraria di questi percorsi³⁰, diverse delle specializzazioni conseguite invece non hanno alcun legame con l'insegnamento dell'italiano L2: vi sono lauree in giurisprudenza, biologia, economia, teologia, filosofia e *design*.

³⁰ Tra le lauree umanistico-letterarie dichiarate è possibile distinguere tra quelle più direttamente legate all'insegnamento (Scienze pedagogiche, Pedagogia e Scienze dell'educazione) e quelle di carattere linguistico e letterario (Lingue e letterature moderne, Lettere moderne e Filologia).

Figura 6.9. Docenti della scuola primaria con diploma abilitante e laurea



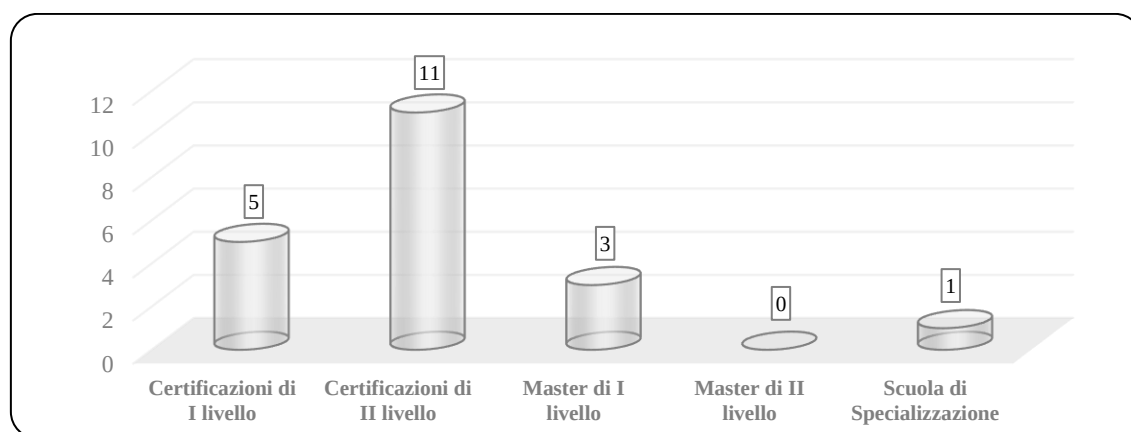
Nella quasi totalità dei casi il diploma magistrale è il titolo di studio abilitante all'insegnamento. A conferma di quanto già discusso sul profilo anagrafico, questo dato evidenzia come la maggior parte dei docenti si sia formata prima della riforma che ha introdotto il requisito della laurea in *Scienze della formazione primaria* (solo 8 dei 153 intervistati l'hanno conseguita). Non volendo entrare nel merito delle differenze specifiche che caratterizzano il profilo dei docenti che hanno conseguito l'abilitazione prima e dopo la riforma, visti gli interessi e le prospettive di questo lavoro, si osserva come i due percorsi determinino una diversa formazione linguistica. Infatti, per quanto limitata a corsi afferenti al settore disciplinare *L-FIL-LET/12* (Linguistica italiana), la laurea in *Scienze della formazione primaria* offre un avvicinamento ai temi e ai problemi della linguistica italiana basato sui bisogni dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria³¹.

I dati a nostra disposizione confermano come manchi una formazione linguistica di base; infatti, ad esclusione degli 8 docenti che hanno conseguito la laurea in *Scienze*

³¹ Durante il ciclo di webinar organizzato dalla *Società italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE)* e dal *Laboratorio di Glottodidattica* dell'Università di Parma intitolato *Dialoghi sull'educazione linguistica: prospettive sulla formazione* sono stati in diverse occasioni sottolineati i limiti della formazione linguistica offerta dai corsi di laurea in Scienze della formazione primaria, la quale, di norma, si limita a due esami da 6 CFU del settore scientifico disciplinare *L-FIL-LET/12* (Linguistica Italiana). Come sottolineato da Matteo Santipolo e Marzo Mezzadri durante uno dei momenti di dibattito e confronto di quest'evento, al fine di permettere il reale sviluppo di una discreta consapevolezza linguistica e metalinguistica dei futuri docenti, sarebbe necessario che questi esami fossero affiancati anche da esami del settore scientifico disciplinare *L-LIN/01* (Glottologia e Linguistica) e *L-LIN/02* (Didattica Delle Lingue Straniere).

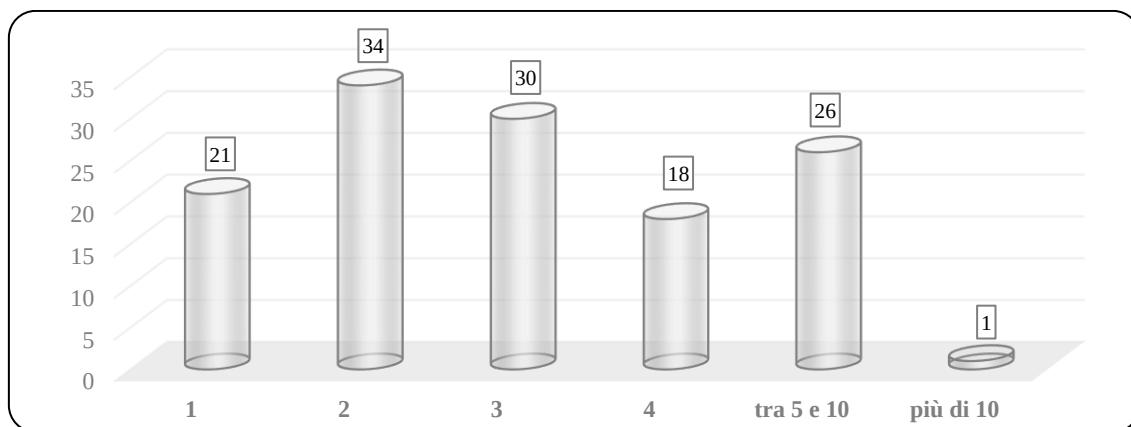
della *formazione primaria* e dell'altrettanto piccolo gruppo che ha conseguito una laurea in Lingue o in Lettere, sembra che quasi la totalità degli alfabetizzatori manchi dell'adeguata formazione sul versante linguistico e glottodidattico. Sempre sul piano della formazione linguistica e glottodidattica, solo 20 docenti su 153 hanno conseguito una specializzazione per l'insegnamento dell'italiano L2, tra questi la maggior parte degli intervistati ha scelto una certificazione di competenza di secondo livello.

Figura 6.10. Docenti della scuola primaria: titoli di specializzazione in italiano L2/LS



A differenza delle criticità registrate per i titoli di specializzazione in italiano L2/LS, rispetto alla frequenza di momenti di formazione e aggiornamento è emerso come vi partecipi la maggior parte degli alfabetizzatori. Sembra che più della metà degli alfabetizzatori abbia seguito almeno 3 formazioni dedicate ai temi dell'italiano L2 (fig. 6.11). Interessanti riflessioni emergono anche se si prendono in considerazione i 19 docenti che hanno dichiarato di non frequentare questi momenti. Infatti, la maggior parte di questi (13 su 19) sono in possesso del solo diploma abilitante e privi del titolo per l'insegnamento dell'italiano L2. Questo dato è un valido esempio del forte nesso che intercorre tra l'interesse e la propensione all'aggiornamento e la formazione linguistica e glottodidattica di base. Infatti, oltre a garantire un'effettiva comprensione di quanto trattato nei momenti formativi e una conseguente futura applicazione didattica, la buona formazione di base aiuta a capire quali aspetti debbano essere consolidati e permette di valorizzare sé stessi e il proprio ruolo.

Figura 6.11. Docenti della scuola primaria: frequenza media in un anno di formazione e aggiornamento



I momenti di formazione dedicati alle specificità degli studenti dei percorsi AALI sono i più frequentati: il 54,5% si è formato sull'insegnamento dell'italiano L2 a studenti analfabeti, debolmente alfabetizzati e scarsamente scolarizzati, il 50% ha dichiarato di aver seguito dei corsi dedicati all'insegnamento dell'italiano in contesto migratorio e alle particolarità di questa nuova utenza e il 42% ha scelto di formarsi sull'apprendimento della letto-scrittura in discenti adulti. L'acquisizione linguistica (52%) e il *language testing and assessment* sono altri temi di interesse: il 51,5% ha seguito una o più formazioni per il conseguimento del titolo di esaminatore e il 45% ha partecipato a corsi dedicati alla valutazione e alla creazione di prove di ingresso e test di fine corso. Anche l'impiego delle nuove tecnologie nella didattica delle lingue e il lessico e le strategie per facilitarne l'acquisizione hanno attirato l'interesse degli alfabetizzatori: rispettivamente il 43% e il 37 % ha dichiarato di aver seguito almeno una formazione dedicata a questi argomenti.

La propensione alla formazione continua è confermata anche dal fatto che circa 8 alfabetizzatori su 10 hanno manifestato interesse ad approfondire ulteriormente alcuni aspetti. Tra i principali temi segnalati vi sono l'insegnamento dell'italiano L2 ad analfabeti, l'insegnamento ad adulti, l'insegnamento in carcere, la valutazione e la certificazione. Dal momento che l'*Indagine percorsi AALI* è stata somministrata nella primavera del 2020, non stupisce che, oltre all'impiego delle nuove tecnologie nella didattica delle lingue, sia stata sottolineata la necessità di specifici percorsi sul tema della DAD. Infine, si segnala come i "fondamenti della glottodidattica" siano stati frequentemente chiamati in causa e indicati come aspetto necessario di ulteriori approfondimenti. A conferma delle lacune caratterizzanti la loro formazione iniziale,

diversi hanno dichiarato di aver bisogno di formazioni dedicate alle competenze didattico-disciplinari, alle capacità organizzativo-gestionali e relazionali, alla didattizzazione e alla creazione di materiali e alle tecniche didattiche per lo sviluppo delle diverse abilità.

6.3.1.3. Le esperienze professionali

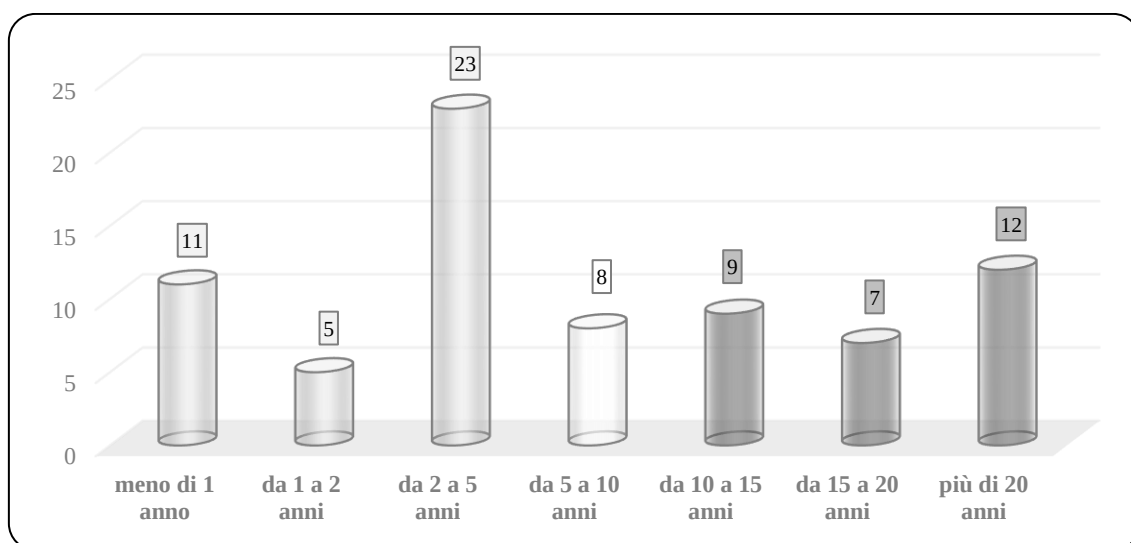
9 docenti su 10 hanno avuto altre esperienze di insegnamento nella scuola pubblica oltre a quella nei Percorsi AALI: la maggior parte ha lavorato nella scuola primaria (92%). A questi si aggiunge il gruppo che ha lavorato nella scuola dell'infanzia (20%) e un piccolo numero di casi legati all'insegnamento nella scuola secondaria³².

La situazione è più complessa, invece, se si considera l'esperienza in italiano L2. Quasi la metà degli intervistati (75 su 153) ha dichiarato di non essersi mai occupata di italiano L2 o LS prima dell'esperienza nei percorsi AALI. Lo specchietto 6.12 mostra come questi ultimi docenti possano essere divisi in due gruppi: un primo costituito dai 39 insegnanti che hanno meno di 5 anni di esperienza e un secondo formato dai 28 che hanno addirittura più di 10 anni di esperienza³³.

³² Tenendo presente l'eterogeneità dei titoli di laurea conseguiti (§6.3.2.1), non stupisce che la varietà sia una delle peculiarità che caratterizza le esperienze di insegnamento scuola secondaria. Rappresentando nella maggior parte dei casi degli *apax*, le classi di concorso indicate sono: *A01-Arte e immagine nella scuola secondaria di I grado*, *A07-Discipline Audiovisive*, *A09-Discipline grafiche, pittoriche e scenografiche*, *A10-Discipline grafico-pubblicitarie*, *A15-Discipline sanitarie*, *A18-Filosofia e Scienze umane*(3), *A19-Filosofia e Storia* (2), *A22-Italiano, storia, geografia, nella scuola secondaria di I grado*, *A24-Lingue e culture straniere negli istituti di istruzione secondaria di II grado* (2), *A25-Lingua inglese e seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado*, *A28-Matematica e scienze*, *A29-Musica negli istituti di istruzione secondaria di II grado*, *A30-Musica nella scuola secondaria di I grado*, *A41-Scienze e tecnologie informatiche*, *A45-Scienze economico-aziendali*, *A46-Scienze giuridico-economiche*, *A47-Scienze matematiche applicate*, *A54-Storia dell'arte*.

³³ Si ipotizza che questi docenti abbiano considerato i percorsi AALI come una "naturale prosecuzione della loro nei corsi ILS dei CTP.

Figura 6.12. Docenti senza precedente esperienza nell'insegnamento dell'italiano L2: esperienza nel CPIA



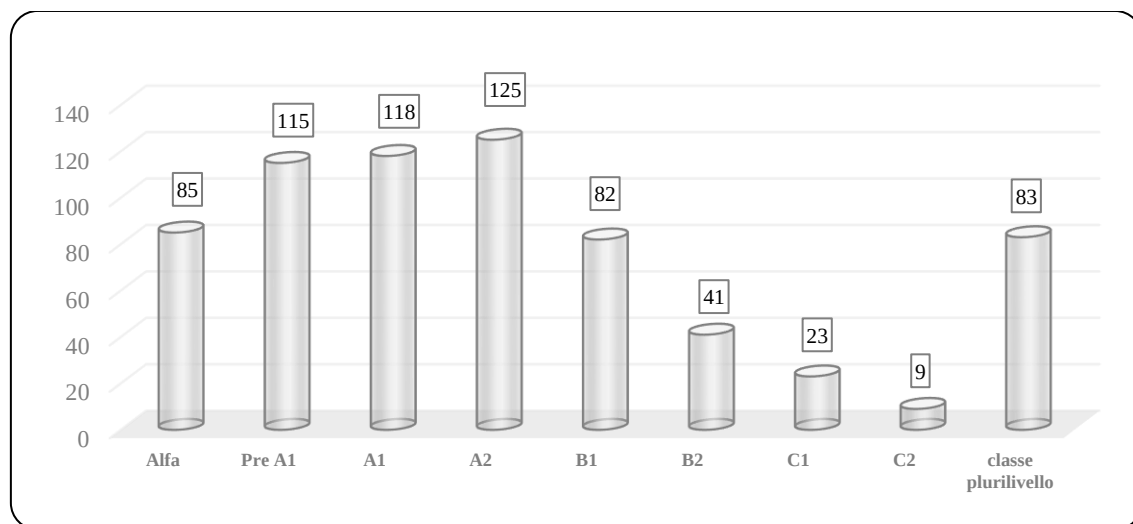
In accordo con diverse osservazioni emerse dall'*Indagine A23*, l'analisi del profilo di questi docenti evidenzia alcuni aspetti che sembrano caratterizzare i Percorsi AALI. Infatti, nessuno dei 39 docenti del primo gruppo ha conseguito una specializzazione per l'insegnamento dell'italiano L2 e più di un quinto non segue momenti di aggiornamento o formazione. Questi dati confermano come l'italiano L2 sia spesso affidato a docenti privi di alcuna esperienza pregressa, sprovvisti della formazione di base necessaria e in alcuni casi addirittura poco interessati alla formazione continua. Un quadro in parte ugualmente problematico caratterizza anche il profilo dei docenti che hanno maturato più di 10 anni di esperienza. Se emerge un generale interesse per la formazione continua, è rispetto al conseguimento della specializzazione per l'insegnamento dell'italiano L2 che si osservano alcune criticità. Infatti, nonostante gli anni di insegnamento abbiano permesso di maturare una discreta esperienza sul campo, sembra non vi sia alcun interesse a consolidare e sistematizzare quanto appreso in questo periodo di “praticantato” attraverso un percorso di studio che certifichi la competenza in didattica dell'italiano L2: solo 5 dei 28 alfabetizzatori ha conseguito un titolo.

Anche le dichiarazioni dei 78 docenti che hanno avuto precedenti esperienze di insegnamento dell'italiano L2 mettono in luce differenze direttamente legate alla formazione iniziale. Nella maggior parte dei casi queste esperienze sono legate a attività di insegnamento svolte nell'ambito di progetti extra-curricolari organizzati nelle scuole primarie (32) e di volontariato (25). L'insegnamento in scuole di lingua e cultura italiana all'estero (9), in scuole di lingua private in Italia (8) o all'estero (4), in progetti extra-

curricolari organizzati nelle scuole secondarie di primo grado (7) o nei corsi gestiti dal terzo settore rivolti ai rifugiati e richiedenti asilo, invece, è stato dichiarato esclusivamente da coloro che sono anche in possesso di una laurea in lettere o lingue. Oltre alla ridotta varietà di contesti in cui gli alfabetizzatori hanno insegnato, quanto emerso permette di vedere come, a differenza del volontariato e della scuola primaria, l'insegnamento dell'italiano L2 nel settore privato preveda il possesso di specifici requisiti: laurea linguistico-letteraria e, in alcuni casi, una certificazione in italiano L2.

Infine, lo specchio evidenzia come l'esperienza dagli alfabetizzatori sia direttamente legata all'insegnamento nei CPIA. Il confronto tra i livelli dei corsi in cui questi hanno insegnato e i corsi attivati nei CPIA (fig. 6.6) conferma come questo sia il principale contesto in cui hanno avuto esperienza rispetto all'italiano L2.

Figura 6.13. Docenti della scuola primaria: livello dei corsi in cui si è insegnato



6.3.2. Docenti A23

Nonostante siano gli unici docenti della scuola italiana che sulla base di requisiti e titoli possono essere ritenuti competenti nell'ambito della didattica dell'italiano L2, i docenti di *Lingua italiana per discenti di lingua straniera* sono una piccola minoranza tra i docenti dei Percorsi AALI. Malgrado i CPIA siano l'unica scuola in cui i docenti A23 lavorano, non può essere negato che la creazione di questa classe di concorso rappresenta un riconoscimento istituzionale per l'insegnamento dell'italiano L2 nella scuola pubblica. Al centro di numerose polemiche e discussioni, la classe di concorso A23, come accaduto

per i percorsi ALLI, con la sua istituzionalizzazione ha comunque segnato un momento chiave per l'italiano L2.

Dopo alcuni cenni sulla storia della A23 utili per capirne il ruolo nei CPIA e nei Percorsi AALI (§6.3.2.1), come fatto per i docenti della scuola primaria, i prossimi paragrafi descrivono il profilo dei docenti di *Lingua italiana per discenti di lingua straniera*.

6.3.2.1. Cenni sulla storia della A23³⁴

L'assenza di docenti esperti e competenti nell'ambito della didattica dell'italiano L2, la generale mancanza di un'adeguata formazione iniziale e l'insufficienza dei piani per la formazione in servizio hanno caratterizzato a lungo gli interventi di integrazione linguistica rivolti agli studenti alloglotti. Nonostante numerose sedi universitarie avessero attivato un'offerta formativa per insegnanti di italiano L2 (corsi di laurea triennale, specialistica e magistrale, master di I e II livello, certificazioni di competenza, corsi di perfezionamento e scuole di specializzazione), l'assenza di una classe di concorso ha impedito a professionisti altamente specializzati di operare sistematicamente nella scuola (Grosso 2013). È per questo motivo che, l'istituzione della classe di concorso di *Lingua italiana per discenti di lingua straniera*³⁵, colmando uno dei vuoti del sistema scolastico italiano, fu accolta positivamente.

6.3.2.1.1. A23: punti di forza e di debolezza

Con l'istituzione della A23 per la prima volta furono stabiliti i requisiti necessari per divenire docenti di italiano L2 nella scuola pubblica. Fu deciso che sarebbe stato necessario:

- aver conseguito una laurea umanistica di vecchio ordinamento, specialistica o magistrale tra quelle indicate in una lista chiusa;

³⁴ Per una cronistoria delle vicende che hanno preceduto e seguito l'istituzionalizzazione della classe di concorso A23 si rimanda a Dorella Giardini (2016), APIDIS (2019) e Igor Deiana e Stefania Spina (2020).

³⁵ L'istituzione della classe di concorso A23 è avvenuta con il *Decreto del Presidente della Repubblica n. 19 del 14 febbraio 2016* che stabiliva il *Regolamento recante disposizioni per la razionalizzazione ed accorpamento delle classi di concorso a cattedre e a posti di insegnamento*.

- possedere determinati crediti formativi afferenti a diversi settori disciplinari³⁶;
- aver conseguito un titolo di specializzazione in Italiano Lingua 2³⁷.

Nonostante questo primo passo avanti, furono diverse le criticità³⁸ messe in luce delle associazioni esperte del settore³⁹, tra le diverse, quella che ha avuto maggiori ricadute sull'esperienza degli A23 nei CPIA è l'assenza di indicazioni riguardanti i ruoli e le funzioni che questi avrebbero dovuto avere. Diversamente dalle altre classi di concorso, per cui sono indicate le materie insegnate e gli indirizzi di studio in cui i docenti

³⁶ Per coloro che vi accedono con la laurea specialistica o magistrale i settori disciplinari e il numero minimo obbligatorio di crediti è stato ripartito nel seguente modo: **12 CFU** in *L-LIN/01*; **12 CFU** in *L-LIN/02*; **12 CFU** in *L-FIL-LET/12*; **12 CFU** in *L-FIL-LET/04*; **6 CFU** in *L-FIL-LET/10*; **6 CFU** in *M-GGR/01*; **6 CFU** in *L-ANT/02* o *L-ANT/03* o *M-STO/01* o *M-STO/02* o *M-STO/04*. È necessario aver conseguito un numero minimo di 72 CFU, che deve essere soddisfatto attingendo agli specifici settori scientifico disciplinari rispettando il numero minimo di CFU indicato per ognuno. Pur tenendo in presenti le criticità osservate da Dorella Giardini (2016) e da Igor Deiana e Stefania Spina (2020), è apprezzabile che alcune delle principali osservazioni fatte nel corso degli anni rispetto alla formazione dei docenti di italiano all'estero siano state prese in considerazione; infatti, aver reso obbligatoria la formazione linguistica (**12 CFU** in *L-LIN/01* e **12 CFU** in *L-FIL-LET/12*), glottodidattica (**12 CFU** in *L-LIN/02*) e letteraria (**6 CFU** in *L-FIL-LET/10*) segna un cambiamento rispetto a quanto fatto fino a quel momento.

³⁷ I titoli di specializzazione in Italiano Lingua 2 (master, le scuole di specializzazione e certificazioni) riconosciuti dal MIUR furono comunicati attraverso il *Decreto ministeriale n. 92 del 23 febbraio 2016*.

³⁸ Le associazioni esperte del settore, che già nei mesi precedenti si erano mobilitate, evidenziarono come i requisiti definiti escludessero molti professionisti che fino a quel momento si erano occupati di italiano L2. Dorella Giardini (2016) ha messo in luce come il non avere contemplato alcuni corsi di laurea e, soprattutto, la richiesta di crediti formativi in alcuni settori disciplinari (i più problematici sono risultati essere quelli di lingua e letteratura latina) abbia rappresentato un ostacolo alla partecipazione all'imminente concorso docenti per numerosi professionisti che avrebbero voluto parteciparvi e che si erano battuti per il riconoscimento della loro formazione specifica e dell'esperienza diretta sul campo. Il questionario somministrato da Dorella Giardini a un campione di insegnanti di italiano L2 metteva in luce come «3 dei 130 intervistati hanno un'abilitazione valida per la A23, e solo 11 su 125 hanno i crediti previsti, 42 su 130 non hanno una laurea abilitabile nemmeno per il futuro, e il dato aumenta in percentuale tra coloro che stanno esercitando la professione in modo esclusivo e sistematico (12 su 24). L'unica corrispondenza si ha sulle specializzazioni: 126 intervistati su 130 posseggono quelle indicate dal legislatore» (Dorella Giardini 2016: 49).

³⁹ Tra le associazioni esperte del settore ricordiamo in particolare *APIDIS*, *ILSA* e *Ri.N.P.it.* (nota anche come *Riconoscimento Nazionale*).

possono prestare servizio⁴⁰, la normativa si limitò a indicare che alla A23 sarebbero state affidate *attività di potenziamento dell'apprendimento della lingua italiana per discenti di lingua straniera*. I futuri docenti non sapevano né in quali scuole avrebbero lavorato (secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado, ambedue) né con quali compiti vi sarebbero stati inseriti.

6.3.2.1.2. Perché solo nei CPIA?

Nell'anno scolastico 2017/2018 per la prima volta i docenti A23 entrarono in servizio: furono destinati in massimo 2 unità esclusivamente ai CPIA in cui furono inseriti nell'organico del potenziamento come docenti della scuola secondaria di primo grado. Ricostruito grazie all'analisi dei decreti e delle note ministeriali riguardanti le dotazioni dell'organico, di seguito si descrive il quadro normativo che ha determinato queste modalità di inserimento.

Pur non facendo riferimento alla neonata A23, il *decreto interministeriale del 28 aprile 2016* riguardante il triennio 2016-2018 è un documento chiave in quanto impegnava gli uffici scolastici regionali a provvedere all'individuazione di 2 cattedre di

⁴⁰ A titolo esemplificativo si riporta quanto indicato per la classe di concorso A12 *Discipline letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado*:

LICEO ARTISTICO: Lingua e letteratura italiana, Storia e Geografia (1° biennio), Storia (2° biennio e 5° anno).

LICEO LINGUISTICO: Lingua e letteratura italiana, Storia e geografia (1° biennio), - Storia (2° biennio e 5° anno).

LICEO MUSICALE E COREUTICO: Lingua e letteratura italiana, Storia e Geografia (1° biennio), Storia (2° biennio e 5° anno).

LICEO SCIENTIFICO: Lingua e letteratura italiana, Storia e Geografia (1° biennio).

LICEO SCIENTIFICO (*opzione delle scienze applicate*): Lingua e letteratura italiana, Storia e Geografia (1° biennio), Storia (2° biennio e 5° anno).

LICEO DELLE SCIENZE UMANE: Lingua e letteratura italiana, Storia e Geografia (1° biennio), Storia (2° biennio e 5° anno).

LICEO DELLE SCIENZE UMANE (*opzione Economico-sociale*): Lingua e letteratura italiana, Storia e Geografia (1° biennio), Storia (2° biennio e 5° anno).

LICEO SPORTIVO: Lingua e letteratura italiana, -Storia e Geografia (1° biennio).

ISTITUTO TECNICO, (*settori economico, tecnologico*): Lingua e letteratura italiana, Storia.

ISTITUTO PROFESSIONALE, (*settori servizi, industria e artigianato*): Lingua e letteratura italiana, Storia.

italiano L2 per ogni CPIA. Tale indicazione, data nell'articolo 4 del decreto, eseguiva quanto stabilito dalla la cosiddetta *Buona scuola* rispetto agli obiettivi dell'organico di potenziamento⁴¹.

La nota ministeriale per l'anno scolastico 2017/2018 (MIUR 2017b) è il primo documento sull'organico in cui si fa riferimento alla A23 e raccomanda l'istituzione di almeno 2 posti di italiano per alloglotti nell'organico di potenziamento dei CPIA. Questa raccomandazione, valida anche per l'anno scolastico 2018/2019 (MIUR 2018b), è stata sostituita da un riferimento più preciso; infatti, a partire dall'anno scolastico 2019/2020 (MIUR 2019b) (Ministero dell'Istruzione 2020b, 2021b) il Ministero si è impegnato a garantire l'istituzione di almeno 2 posti di italiano per alloglotti nell'organico di potenziamento dei CPIA. È sulla base dei vincoli stabiliti in questi documenti che i docenti A23 sono stati assegnati in numero così ridotto esclusivamente ai CPIA. Per quanto in diverse occasioni sia stato segnalato come questi aspetti impediscano alla A23 di migliorare la qualità della didattica dell'italiano L2, ad oggi non è ancora avvenuto nessun cambiamento.

Di seguito, attraverso alcune dichiarazioni rilasciate dai docenti che hanno partecipato all' *Incontro FIERIDA* (§4.4.1) si evidenzia perché i 2 posti assegnati siano insufficienti. Oltre alle dichiarazioni che hanno esemplificato come sia materialmente impossibile operare in tutte le sedi del CPIA: «nel mio CPIA siamo 2 docenti di A23 su 13 plessi», le seguenti due testimonianze chiariscono in quale modo un numero maggiore di cattedre garantirebbe un miglioramento.

⁴¹ Come è possibile vedere nelle circolari riguardanti le dotazioni dell'organico per gli anni scolastici 2013/2014 (MIUR 2013b), 2014/2015 (MIUR 2014b) e 2015/2016 (MIUR 2015b), l'insegnamento dell'italiano L2 non era mai comparso nei documenti sul l'organico docente. Fino all'entrata in vigore della legge 107/15 il Ministero si era limitato a sottolineare, nel rispetto delle indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana, la necessità di rivolgere particolare attenzione ai territori con un alto numero di studenti con cittadinanza non italiana. Diversamente la *Buona Scuola*, infatti, stabilì che l'«alfabetizzazione e [il] perfezionamento dell'italiano come lingua seconda attraverso corsi e laboratori per studenti di cittadinanza o di lingua non italiana, da organizzare anche in collaborazione con gli enti locali e il terzo settore, con l'apporto delle comunità di origine, delle famiglie e dei mediatori culturali» (articolo 1, comma 7) sarebbe divenuto uno degli obbiettivi delle attività di potenziamento da questa istituite.

Nella mia realtà sono presenti i posti di L2 ma non 2 nello stesso plesso quindi aumentare i posti potrebbe essere utile in primis per poter collaborare in sinergia all'interno delle stesse classi. Ciò permetterebbe una maggiore progettualità e magari anche una sorta di ricerca sul campo. Di conseguenza diverse figure di ItL2 sarebbero una risorsa all'interno delle diverse classi agendo in qualità di supporto sia in italiano che nell'apprendimento delle diverse discipline.

Un maggior numero di A023 consentirebbe un impiego ottimale delle classe di concorso in tutte le sedi in percorsi di 200 ore in affiancamento ai docenti di disciplina, nel primo e secondo periodo in compresenza con i docenti di disciplina per un POTENZIAMENTO delle competenze linguistiche nei linguaggi specifici delle discipline e nell'organizzazione di corsi di ampliamento di italiano L2 nei livelli oltre l'A2, in corsi di preparazione alle certificazioni linguistiche, nella formazione interna dei docenti di altra materia sulle specificità dell'insegnamento dell'italiano L2 e lingua di studio.

6.3.2.1.3. L'esperienza nei CPIA

Lo specchio 6.14 mostra come nei primi due anni scolastici di servizio gli A23 hanno lavorato prevalentemente nei Percorsi ALLI, ma anche nei Percorsi di primo livello e di secondo livello. In continuità con l'Indagine A23, quanto emerso dall'Incontro FIERIDA conferma come gli A23 svolgano diversi compiti. Se i percorsi AALI rimangono quelli in cui sono coinvolti maggiormente, lo specchio 6.15 dimostra come la A23 sia impiegata in tutte le attività del CPIA.

Figura 6.14. Percorsi di istruzione in cui lavorano i docenti A23

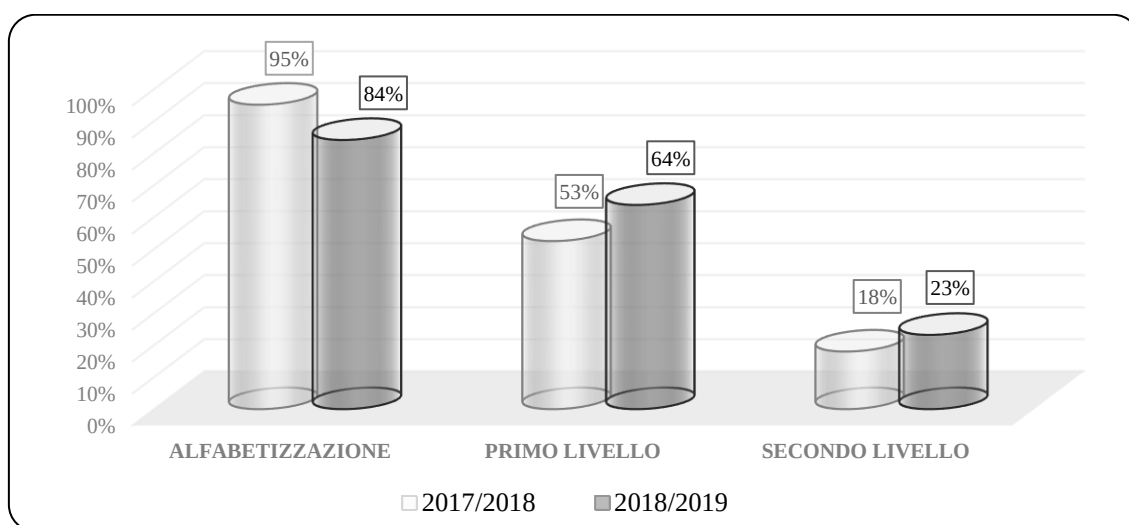
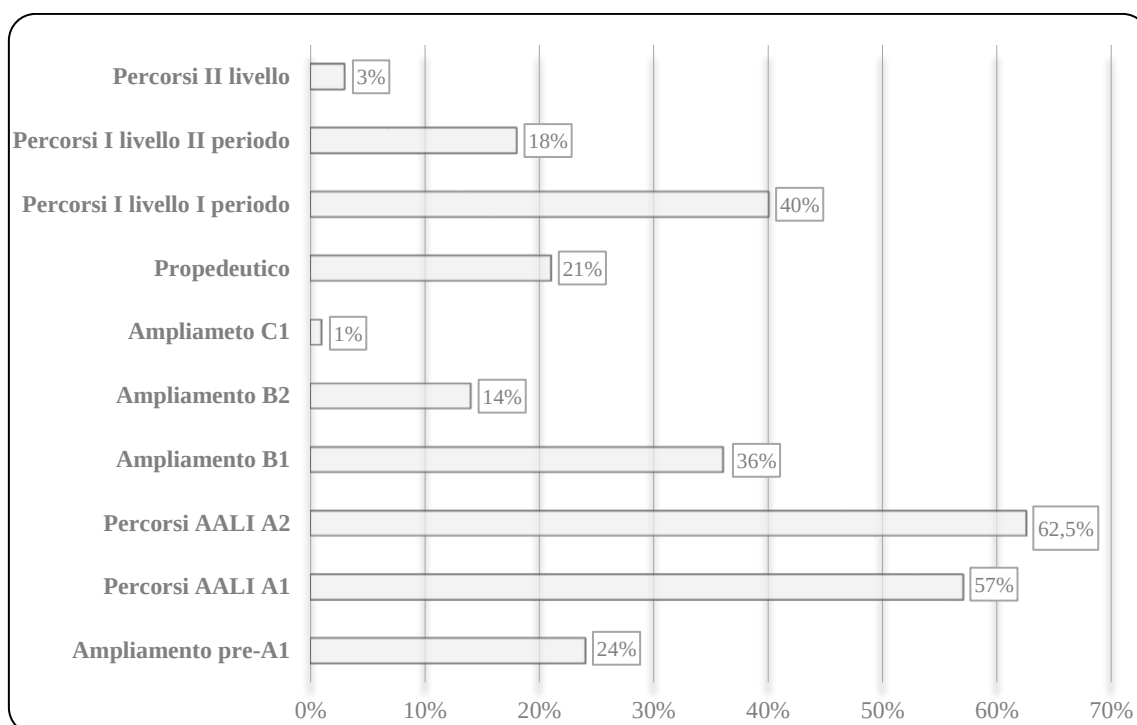


Figura 6.15. Percorsi di istruzione e di ampliamento dell'offerta formativa in cui lavorano i docenti A23



L'Incontro *FIERIDA* ha confermato come l'assenza di una normativa chiara e un *modus operandi* omogeneo hanno determinato una pluralità di esperienze tra loro molto diverse. Infatti, sembra che coloro che accettano il servizio in questa classe di concorso siano costretti a fare affidamento sul buon senso della direzione della scuola in cui prestano servizio. Se nella maggioranza dei casi il confronto con i dirigenti ha permesso di raggiungere dei compromessi e di impiegare proficuamente la formazione e l'esperienza degli A23, è emerso un discreto numero di occasioni in cui gli incarichi affidati non erano in linea con quanto si presume dovrebbe essere di competenza di un docente italiano L2. Alcuni docenti sono stati impiegati per insegnare la seconda disciplina in cui sono abilitati, altri per sostituire i colleghi di materia affine assente. Un esempio è rappresentato da quanto accaduto a chi ha sostituito i docenti A22 (Italiano, storia, geografia nella scuola secondaria di I grado) o A25 (Lingua inglese e seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado) nei percorsi di primo livello o a coloro che, usando le parole di uno dei partecipanti all'evento, «fanno i "tappabuchi" dove c'è bisogno (alfabetizzazione, scuola carceraria o percorsi primo livello)».

Il quadro appena descritto evidenzia come ad oggi la formazione e le competenze dei docenti A23 non siano pienamente sfruttate nei CPIA.

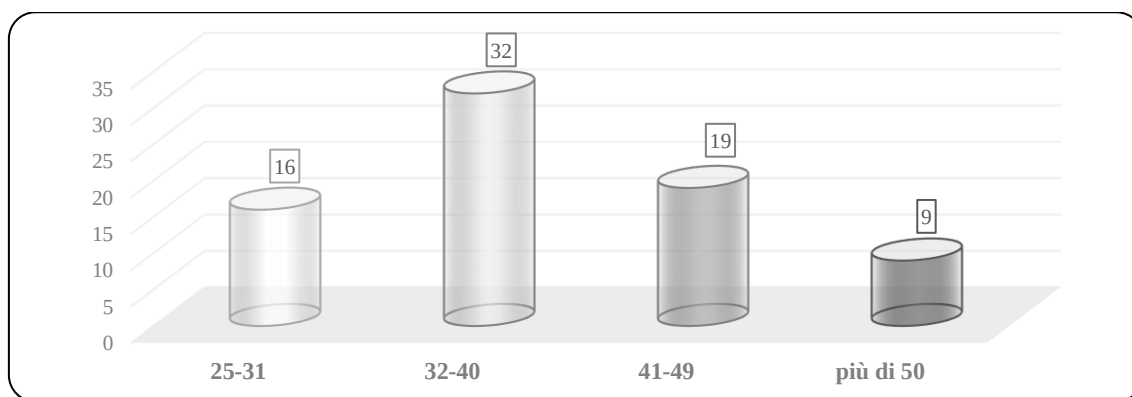
6.3.2.2. A23: chi sono?

Riprendendo quanto presentato in occasione del *Quarto Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana (CILGI)*⁴², i prossimi paragrafi offrono un'analisi del profilo dei docenti A23. Raccolti nella primavera del 2019, i dati dell'*Indagine A23* fanno riferimento a un campione che, per quanto rappresentativo, è costituito da coloro che hanno lavorato in questa classe di concorso negli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019. Per questo motivo si è deciso di integrarli con alcune osservazioni emerse dall'*Incontro FIERIDA*. Grazie a queste riflessioni si evidenzierà in che modo la formazione specifica di questi docenti possa dare un contributo alla didattica dell'italiano L2 nei CPIA.

6.3.2.2.1. Il profilo anagrafico

In accordo con i risultati dell'inchiesta svolta da Giulia Grosso (2013) sui docenti di italiano per migranti, è possibile vedere che la maggior parte degli A23 sono donne (82,9%). Lo specchietto 6.16 evidenzia come rispetto all'età la fascia più presente è quella compresa tra i 32 e i 40 anni. Infatti, il nostro campione ha un'età media di 38 anni. Confrontato con quanto emerso da *Education at a glance 2020* (OECD 2020), questo dato dimostra come i docenti A23 siano mediamente più giovani dei loro colleghi; infatti, l'età media dei docenti della scuola secondaria di primo grado, gruppo all'interno del quale sono inseriti anche gli A23, è di 50 anni.

Figura 6.16. Numero di docenti A23 per fasce d'età

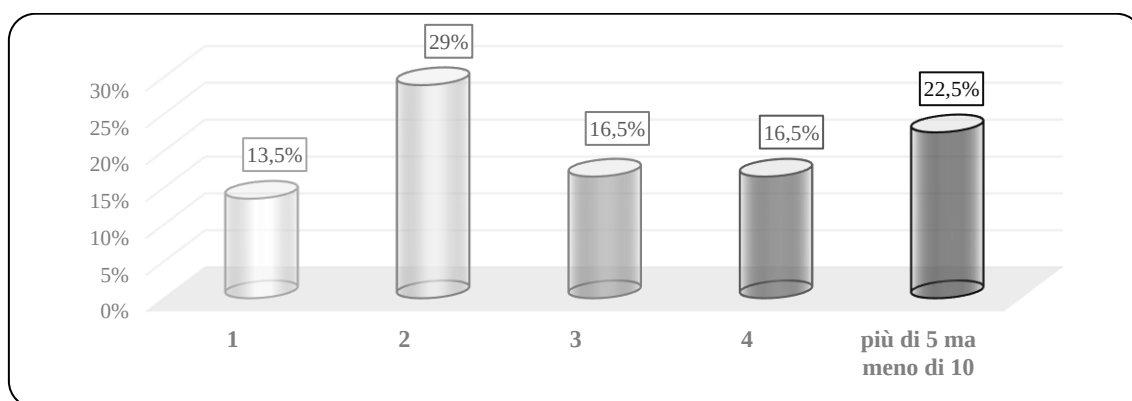


⁴² Mi permetto di rimandare a Deiana (2021c) per una consultazione più puntuale di quanto presentato durante il *Quarto Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana (CILGI)* tenutosi a Campobasso (26-28 settembre 2019).

6.3.2.2.2. La formazione

Gli A23 sono prevalentemente laureati in Lettere o Lingue. Le lauree più rappresentate sono la Laurea vecchio ordinamento in *Lingue e letterature straniere* (25%), la Laurea vecchio ordinamento in *Lettere, Materie letterarie, e Lingua e cultura italiana* (10,5%), la Laurea specialistica in *Filologia moderna* (8%), la Laurea magistrale in *Filologia moderna* 12 (16%) e la Laurea magistrale in *Lingue e letterature moderne europee* (6,5%). Rispetto ai titoli di specializzazione in italiano L2/LS la maggior parte ha conseguito una certificazione di competenza, il 30% ha frequentato uno dei master riconosciuti dal MIUR⁴³ e solo 4 hanno frequentato la *Scuola di specializzazione in Didattica dell'Italiano a Stranieri*. Per la formazione continua in italiano L2, quasi la totalità degli intervistati ha dichiarato di frequentare volentieri questi momenti⁴⁴. Lo specchietto 6.17 mostra come più della metà degli informanti segue in media almeno tre momenti di formazione o aggiornamento all'anno.

Figura 6.17. Momenti di formazione/aggiornamento frequentati in media in un anno



Gli incontri dedicati alle specificità degli studenti frequentanti i CPIA sono stati i più frequentati. In particolare, il 64% ha seguito dei corsi dedicati all'insegnamento

⁴³ Sono emerse delle differenze rispetto alla scelta tra le tre certificazioni di competenza indicate dal MIUR. Infatti, il 47,5% ha conseguito la *DITALS di II livello* rilasciata dall'Università per stranieri di Siena, il 22,5% ha scelto la *CEDILS* rilasciata dall'Università Ca' Foscari di Venezia, mentre solo il 2,5% ha optato per la *DILS-PG di II livello* rilasciata dall'Università per stranieri di Perugia. Diversamente, per quanto riguarda i master di primo e di secondo livello non sono emerse delle preferenze.

⁴⁴ Coloro che non hanno partecipato a corsi e giornate di formazione (12%) hanno dichiarato di riconoscerne l'utilità e di non aver avuto modo di parteciparvi per problemi di carattere personale, organizzativo, economico e/o logistico.

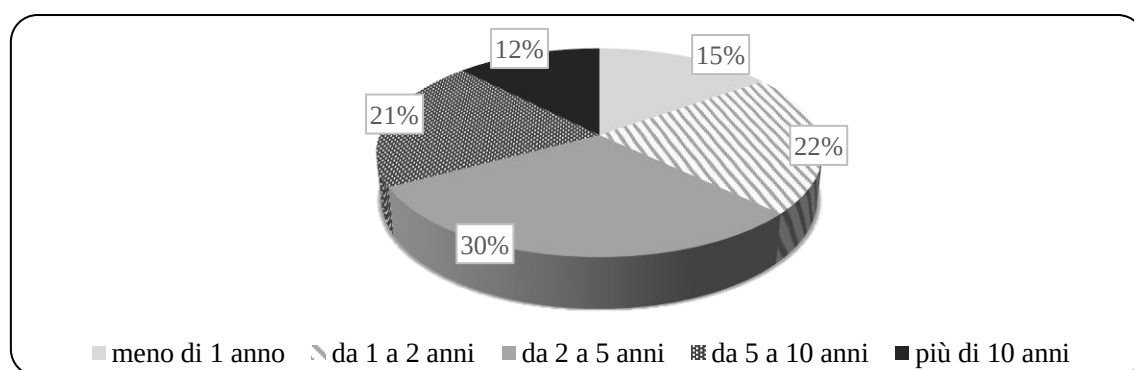
dell'italiano in contesto migratorio e alle particolarità di questa nuova utenza, il 51% si è formato sull'insegnamento dell'italiano L2 a studenti analfabeti, debolmente alfabetizzati e scarsamente scolarizzati e il 39% ha scelto di formarsi sull'apprendimento della letto-scrittura in discenti adulti. L'impiego delle nuove tecnologie nella didattica delle lingue è un altro tema di interesse (54%), così come il *language testing and assessment*: il 42% ha seguito una o più formazioni per il conseguimento del titolo di esaminatore e il 30% ha partecipato a corsi dedicati alla valutazione e alla creazione di prove di ingresso e test di fine corso.

Tra chi manifestato interesse nell'approfondire ulteriormente alcuni aspetti, i principali temi segnalati sono l'insegnamento dell'italiano L2 a studenti analfabeti, debolmente alfabetizzati e scarsamente scolarizzati (41%), la valutazione e la creazione di prove di ingresso e test efficienti e funzionali (35%) e l'apprendimento della letto-scrittura in discenti adulti (33%).

6.3.2.2.3. Le esperienze professionali

Il 96% degli intervistati ha dichiarato di essersi già occupato (attraverso attività di volontariato, tirocinio e insegnamento) di italiano L2 o LS prima dell'esperienza come A23⁴⁵. Lo specchio 7.18 mostra come il 33% del nostro campione è costituito da docenti che hanno maturato un'esperienza di almeno 5 anni.

Figura 6.18. Anni di esperienza nell'ambito dell'italiano L2 e LS.

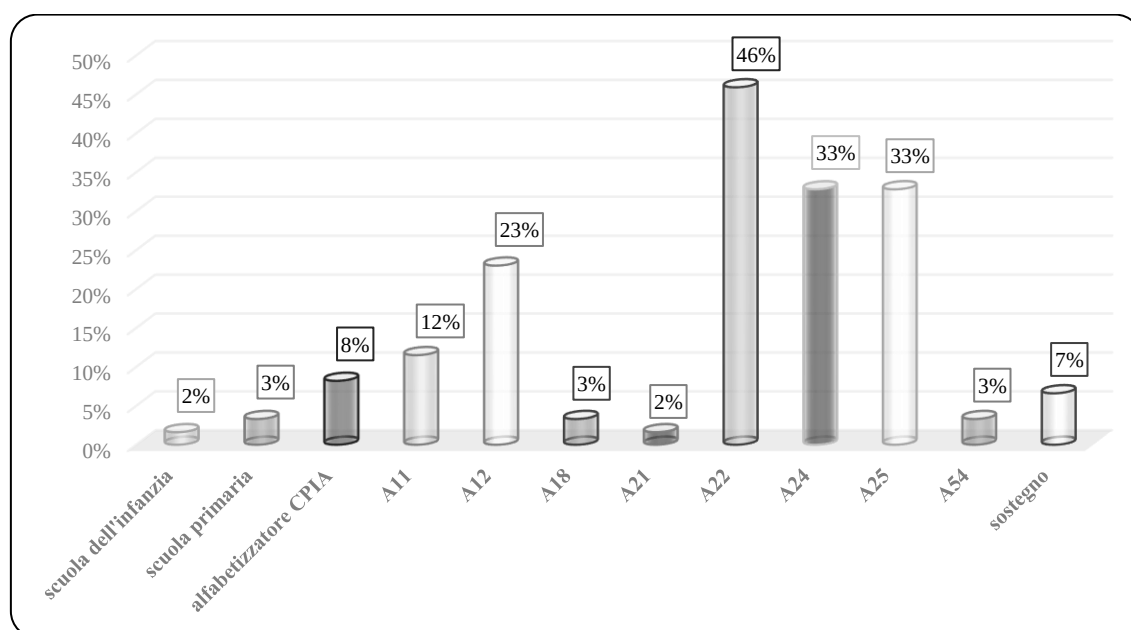


⁴⁵ Solo tre docenti su 76 hanno dichiarato di non essersi occupati di italiano L2/LS prima della loro esperienza come A23. Questo dato risulta comunque poco chiaro. La domanda, infatti, fa riferimento anche ad attività di tirocinio, le quali molto spesso rappresentano anche un passaggio obbligatorio dei percorsi di formazione in didattica dell'italiano L2 e LS, o volontariato, che spesso rappresenta una delle prime attività svolte da chi manifesta un interesse per il settore.

Rispetto alle precedenti esperienze di insegnamento dell'italiano a stranieri, gli informanti hanno dichiarato di aver lavorato in vari contesti. Se il 30% ha lavorato in scuole di lingua private in Italia, il 25% ha insegnato nei corsi organizzati dal terzo settore nell'ambito dei progetti per l'accoglienza e l'integrazione dei richiedenti asilo e dei rifugiati. I progetti extracurricolari organizzati nelle scuole primarie (6,5%), nelle scuole secondarie di primo grado (27,5%), nelle scuole secondarie di secondo grado (20,5%) e negli stessi CPIA (19%) sono un altro contesto dichiarato. Il 18% ha lavorato presso università italiane o un CLA (Centro Linguistico d'Ateneo) e il 29% ha insegnato italiano L2 come volontariato per delle associazioni.

Per le precedenti esperienze di insegnamento a scuola, indipendentemente che questa fosse privata, paritaria o pubblica, l'80% ha risposto di avervi già insegnato. Lo specchio 7.19 mostra come la maggior parte degli intervistati avesse già lavorato come docente di italiano o di lingua straniera.

Figura 6.19. Altre discipline insegnate prima dell'esperienza come A23⁴⁶.



⁴⁶ Di seguito si sciolgono i codici impiegati per indicare le varie classi di concorso: A11 (Discipline letterarie e latino), A12 (Discipline letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado), A13 (Discipline letterarie, latino e greco), A18 (Filosofia e Scienze Umane), A21 (Geografia), A22 (Italiano, storia, geografia, nella scuola secondaria di I grado), A24 (Lingue e culture straniere negli istituti di istruzione secondaria di II grado), A25 (Lingua inglese e seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado).

6.3.2.2.4. Alcune considerazioni sul ruolo dei docenti A23 nel CPIA

Il profilo dei docenti A23 appena delineato evidenzia come per la prima volta l'insegnamento dell'italiano L2 sia affidato a docenti in possesso di un'adeguata formazione sul versante linguistico e glottodidattico e di un'altrettanta solida formazione sul versante letterario, storico e artistico della tradizione italiana. Oltre ad avere una minima esperienza nell'insegnamento dell'italiano L2, questi docenti sembrano essere anche interessati alla formazione e all'aggiornamento professionale.

Malgrado siano emerse esperienze tra loro diverse⁴⁷, la formazione specifica e l'esperienza maturata nell'insegnamento dell'italiano L2 sono gli elementi caratterizzanti il profilo di questi docenti. Secondo quanto dichiarato dai partecipanti all'*Incontro FIERIDA*, le conoscenze teoriche di linguistica, sociolinguistica e linguistica acquisizionale unite alla familiarità con metodologie, tecniche e strumenti dell'italiano L2 sono state fondamentali per identificare i diversi livelli di apprendimento e per valutare i profili delle competenze in entrata e in uscita. La formazione e l'esperienza degli A23 ha avuto un ruolo centrale per la gestione e l'organizzazione delle attività in FAD e DAD e anche per gli interventi che richiedono percorsi di analisi e riflessione sull'intercultura. Per quanto riguarda l'importanza delle precedenti esperienze di insegnamento, è emerso come aver già lavorato con apprendenti di italiano L2 portatori di lingue e culture diverse permette di leggere e interpretare più facilmente i particolari bisogni dell'utenza che frequenta i CPIA. Riconoscendo e rivendicando l'importanza del loro contributo nei Percorsi AALI, diversi docenti hanno evidenziato come la loro formazione si sia rivelata fondamentale per l'affiancamento dei colleghi che lavorano nei percorsi di primo periodo. Oltre a essere state condivise con i colleghi meno esperti, le conoscenze e consapevolezza maturate rispetto ai tempi e alle sequenze dell'apprendimento sono state utili anche per la progettazione di specifici moduli dedicati ai linguaggi disciplinari e di laboratori di

⁴⁷ Sembra che il maggiore o minore coinvolgimento degli A23, frutto dei limiti della normativa, rappresenti un'altra delle variabili che diversifica l'istruzione degli adulti in Italia. È proprio a causa di queste differenze che proprio in occasione dell'*Incontro FIERIDA* non è stato facile distinguere tra punti di forza e criticità dell'esperienza degli A23 nei CPIA. Infatti, gli aspetti presentati da alcuni docenti come funzionanti e positivi nella loro realtà, si sono rivelati essere le più grandi criticità di altri contesti. Se in alcune realtà gli A23 sono valorizzati come professionalità «versatili», in altre «la professionalità dell'A23 [...] non è considerata come figura trasversale e facilitatore linguistico per i percorsi di I e II livello» e non è tantomeno «riconosciuta dai colleghi».

potenziamento per la lingua dello studio. Allo stesso modo, nonostante ciò sia stato dichiarato da una sola docente, formazione e esperienza si sono rivelate fondamentali anche quando si è stati coinvolti nelle attività dei *CRRS&S*.

6.3.3. Altri docenti

Anche se non statisticamente rappresentativo, quanto emerso dalle dichiarazioni dei 49 docenti che non sono né A23 né alfabetizzatori, che però insegnano nei percorsi AALI, sembra confermare quanto atteso rispetto alla loro formazione e esperienza nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2.

I docenti che costituiscono questo gruppo, prevalentemente di italiano e di inglese ma anche afferenti ad altre di classi di concorso, generalmente non hanno alcuna formazione linguistica e glottodidattica in italiano L2: sono solo 15 coloro che hanno conseguito un titolo di specializzazione in italiano⁴⁸. Rispetto alla frequenza di momenti di formazione e aggiornamento, solo 10 i docenti hanno dichiarato di non seguirli. Per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano L2 più dei due terzi ha dichiarato che l'insegnamento nei percorsi AALI è stata la prima esperienza.

Tabella 6.7. Altri docenti: classe di concorso

NUMERO	CLASSE DI CONCORSO
21	A22 Italiano, storia, geografia, nella scuola secondaria di I grado
13	A25 Lingua inglese e seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado
2	A01Arte e immagine nella scuola secondaria di I grado
1	A030 Musica nella scuola secondaria di I grado
12	non dichiarano la classe di concorso per cui svolgono servizio

Nonostante queste tendenze non possano essere generalizzabili, il fatto che la normativa permetta situazioni simili, se non addirittura più problematiche, evidenzia la necessità di una revisione dei criteri che determinano il reclutamento di chi insegna italiano L2 nei CPIA. È inammissibile che una discreta porzione di coloro che vi

⁴⁸ Secondo proporzioni molto simili a quelle osservate per gli alfabetizzatori, la maggior parte degli intervistati che ha ottenuto un titolo di specializzazione in italiano ha una certificazione di competenza di secondo livello (10 su 15), 1 ha una certificazione di primo livello, 3 un master di primo livello e 1 un master di secondo livello. Non stupisce che a eccezione di un diplomato in conservatorio, la totalità di coloro che hanno ottenuto questi titoli siano laureati o in lingue o in lettere.

insegnano non abbiano né una minima formazione in linguistica e glottodidattica né alcuna esperienza di insegnamento in quest'ambito. Infatti,

Una didattica di qualità passa in primo luogo dalla formazione del docente che la propone e che in classe la veicola e l'impegno a elaborare proposte mirate ed efficaci appare ancora più necessario quando si parla di apprendenti per cui la conoscenza della lingua rappresenta uno strumento essenziale non soltanto per interagire con gli italiani, ma anche per conseguire un miglioramento della propria condizione sociale

Troncarelli & La Grassa 2018: 25

Visto il ruolo affidato a questi docenti, le questioni riguardanti la formazione, il percorso professionale, il reclutamento di coloro che insegnano nei percorsi AALI devono essere chiarite e fornite con precisione.

6.3.4. Docenti a confronto

Incrociando le dichiarazioni ricavate dall'*Indagine A23* e dall'*Indagine Percorsi AALI* è possibile osservare con maggiore attenzione in quale modo i docenti vivono la quotidianità didattica e siano coinvolti e partecipi nelle diverse attività previste in questi corsi.

Malgrado gli aspetti che distinguono i docenti A23 e gli alfabetizzatori siano evidenti e innegabili, colpisce come rispetto alla motivazione, al coinvolgimento e alla soddisfazione siano emerse da ambedue i profili auto-valutazioni molto positive. La soddisfazione e la motivazione sono fondamentali per l'efficacia del lavoro del docente; infatti, essendo l'insegnamento un mestiere in cui la componente relazionale è fondamentale, eventuali elementi di insoddisfazione o sofferenza rispetto al lavoro che si svolge potrebbero inficiarne l'efficacia (OCSE 2014, 2019; Eurydice 2015). I percorsi AALI e più in generale i CPIA sembrano offrire un contesto didattico stimolante e motivante; infatti, anche grazie alla diversità e ricchezza culturale che li caratterizza, usando le parole degli stessi insegnanti, costituiscono un'esperienza «a volte faticosa ma appagante», «che necessita estrema flessibilità» e «molto dinamica, sia per la varietà e mobilità dei destinatari, sia per la continua evoluzione di approcci, metodologie e strategie e materiali». A23 e alfabetizzatori sembrano condividere anche alcune osservazioni

riguardanti i problemi emersi come l'isolamento didattico ossia la difficoltà di confrontarsi con colleghi operanti in altri CPIA, la carenza di spazi adeguati, strumenti e sussidi e gli eccessivi impegni di carattere burocratico amministrativo, che rubano tempo e spazio all'attività e alla progettazione didattica; infatti,

negli anni la didattica è passata in secondo piano e la maggior parte del nostro tempo è impiegata in questioni burocratiche (con direttive che vengono cambiate continuamente in corso d'opera).

Lo stesso sentimento traspare dalle parole di un'alfabetizzatrice che per la domanda in cui si chiedeva se i percorsi AALI fossero stimolante e motivante ha dichiarato avrebbe voluto dare una valutazione di 10/10 e che giustifica il non averlo fatto in quanto

la burocrazia e a volte i dirigenti ci uccidono, o quantomeno ingessano il nostro slancio, la nostra passione, i nostri interessi, a volte anche i nostri studi, che raramente vengono valorizzati o raccolti da qualcuno.

Tipici degli A23, invece, sono i problemi riguardanti il riconoscimento della loro formazione specifica e il coinvolgimento nelle diverse attività; aspetto, quest'ultimo, che si manifesta nella valutazione data per il coinvolgimento e la partecipazione alle attività dei percorsi AALI. Infatti, è in quest'ambito che si è registrata una differenza più netta tra i due profili. Sono emerse testimonianze di A23 non coinvolti o che si sono dovuti battere per vedersi assegnati compiti che normalmente dovrebbero essere affidati loro. Di seguito un esempio:

Sono esclusa dai corsi di livello A, mi vengono affidati i corsi di livello B (C se ci fossero state richieste). La Dirigenza inizialmente non voleva affidarmi nessuna classe perché riteneva che i livelli B (ampliamento dell'offerta formativa) fossero prerogativa dei docenti di lettere (senza titoli per l'insegnamento dell'italiano L2) e intendeva spalmare le mie ore su più sedi mettendomi in compresenza con altri docenti.

Considerazioni simili sono condivisibili anche per il quesito che ha valutato la soddisfazione rispetto alla più generale esperienza nei percorsi AALI. Malgrado la

valutazione media registrata sia di 8/10, colpisce come ambedue i profili abbiano segnalato in più occasioni problemi di carattere amministrativo, ordinamentale e pratico organizzativi; infatti,

la soddisfazione non è completa perché mancano ancora molti strumenti educativi e didattici e la recente nascita del CPIA risente di carenze strutturali che ancora non sono state colmate.

Ancora una volta dalle dichiarazioni dei docenti A23 emerge il malcontento dovuto all'assenza di indicazioni nazionali sulle loro funzioni. L'insoddisfazione, però, spesso è legata anche alla debole preparazione e formazione dei colleghi con i quali si lavora. Come nel caso di seguito preso da esempio, alcuni docenti non si dicono soddisfatti in quanto:

non posso condividere la mia metodologia e approccio glottodidattico perché i miei colleghi non hanno la mia stessa formazione.

Osservazioni di questo tipo non sono state fatte solo da docenti A23. Anche docenti A25 (di lingua inglese) e docenti della scuola primaria (da un'analisi incrociata dei dati risultano tra coloro che hanno conseguito una laurea o la specializzazione in italiano L2/LS) hanno lamentato come spesso la carente formazione dei colleghi sia un elemento che influisce negativamente. Riprendendo alcune delle dichiarazioni, una docente di inglese si sia detta soddisfatta ma tuttavia ha precisato che lo sarebbe stata maggiormente se avesse riscontrato «lo stesso coinvolgimento e una voglia di cambiamento anche nei colleghi». Similmente un'alfabetizzatrice ha dichiarato di lavorare in «condizioni esasperanti: senza luoghi adatti, con poco personale e spesso non preparato in didattica di italiano a stranieri».

Aspetti direttamente legati alla formazione dei docenti possono essere discussi anche grazie ad alcuni quesiti dell'*Indagine A23*. Oltre a mettere a fuoco il rapporto che questi docenti hanno con i colleghi alfabetizzatori, è stato possibile apprezzare e capire in quale misura le specificità dei contesti, dei territori e delle realtà in cui i CPIA sono inseriti siano determinanti. In generale le valutazioni dei docenti A23 rispetto al rapporto professionale e di collaborazione con i colleghi evidenziano come il rapporto con quelli

appartenenti alla stessa classe di concorso è valutato più positivamente. Infatti, se la valutazione media del rapporto con i colleghi alfabetizzatori è di 6/10 per l'anno scolastico 2017/2018 e 6,6/10 per l'anno scolastico 2018/2019, per i colleghi A23 è rispettivamente di 7,9/10 e 7,8/10. Questo dato trova conferma anche nelle risposte aperte in cui veniva chiesto di indicare le differenze tra i due profili. Nove intervistati su dieci ritengono vi siano differenze tra il profilo degli alfabetizzatori e degli A23: l'85% sostiene che i docenti A23 hanno una preparazione più adeguata e approfondita. Se quasi sette docenti su dieci sottolineano come queste differenze si manifestino prevalentemente nell'ambito della formazione glottodidattica, poco più di un terzo sostiene che i docenti A23 sono maggiormente preparati sui temi dell'educazione per gli adulti e l'andragogia. In generale, rispetto al profilo degli alfabetizzatori, le osservazioni dei docenti A23 confermano quanto messo in luce dall'*Indagine Percorsi AALI* (§7.3.1). Sono numerosi i docenti che sottolineano come la formazione dei colleghi alfabetizzatori è avvenuta nella maggior parte dei casi sul campo e come questa manchi di basi teoriche. Riassumono bene quanto appena detto le parole di uno dei docenti A23.

Molti docenti di primaria non sono formati nella didattica dell'italiano L2 ad adulti stranieri, se non per pochi corsi di formazione proposti all'interno del CPIA ma che, a mio avviso, non sono sufficienti. La loro esperienza è soprattutto sul campo. Spesso c'è molta buona volontà ma noto una frequente mancanza delle basi della glottodidattica. Mi riferisco anche a questioni banali come il tono di voce, la scelta del lessico, il modo di semplificare il proprio linguaggio, lo sguardo interculturale. Inoltre, la maggior parte si affida troppo al libro di testo e a fotocopie sparse ma presentate senza seguire nessun approccio glottodidattico né nella presentazione della lezione, né nella programmazione del corso intero. Non parlo di tutti ovviamente. Molti si sono formati da soli, seguendo master e corsi specifici in didattica dell'italiano e la differenza si nota. Ma è lasciato alla buona volontà del singolo. E fa soffrire, considerando quante siano le persone formate specificamente in didattica dell'italiano L2 a stranieri che hanno molta esperienza con migranti adulti e potrebbero fare un lavoro migliore.

Tenendo presente quanto messo a fuoco grazie all'analisi della formazione e delle esperienze professionali degli alfabetizzatori, quanto dichiarato da una delle alfabetizzatrici durante l'*Indagine percorsi AALI* sembra confermare ciò; infatti,

amo questo lavoro e mi sono formata negli anni per farlo al meglio, per cui ho accresciuto le mie competenze a livello individuale. È mancata completamente la formazione da parte della scuola, purtroppo.

Ritornando all'Indagine A23, non può passare inosservato come in numerose occasioni sia emersa la mancanza di collaborazione tra docenti alfabetizzatori e A23. In alcuni casi estremi, come nella testimonianza di seguito presentata, si arriva a parlare addirittura di rivalità.

È frequente anche una loro rivalità nei confronti dei "nuovi arrivati" docenti di A023, perché temono che in futuro non ci sia più per loro la possibilità di insegnare nei CPIA senza i titoli di specializzazione L2. Nel mio CPIA tutti i docenti di scuola primaria hanno solo il diploma e tra questi soltanto una docente ha la certificazione glottodidattica. Non esiste perciò né collaborazione né sinergia tra docenti.

Non volendo generalizzare gli aspetti negativi, malgrado quanto appena osservato sia emerso anche in altre sedi⁴⁹, si evidenzia come, anche se in misura minore, siano stati descritti casi di collaborazione. Infatti, in alcuni casi, l'affidamento di momenti di formazione interna agli A23 ha permesso di sviluppare una più forte collaborazione.

Tuttavia, quest'anno, a inizio anno scolastico, il nostro CPIA ha dato modo a me e alla collega di A23 di fare formazione sulla didattica dell'italiano come L2 a tutti gli insegnanti del CPIA (non solo a quelli che si occupano dei corsi d'italiano L2); questa scelta si è rivelata piuttosto lungimirante visto che la nostra utenza è composta in larga parte da studenti allogliotti. Infine, tutte le maestre neo-immesse di ruolo quest'anno avranno nella nostra scuola come tutor noi dell'A023.

Il tema della collaborazione tra gli A23 e gli alfabetizzatori è emerso anche nella domanda in cui si chiedeva se i Percorsi AALI dovessero essere affidati esclusivamente ai docenti A23. Infatti, malgrado quasi due terzi degli intervistati abbiano risposto affermativamente rivendicando la loro più adeguata preparazione, non può essere

⁴⁹ Oltre a quanto emerso nelle pagine dei gruppi social e dei blog in cui i docenti A23 sono soliti confrontarsi, si fa riferimento anche alle testimonianze raccolte durante alcuni incontri formali (tra i più recenti l'incontro FIERIDA).

ignorato come il 36% ritenga che gli alfabetizzatori possono e devono insegnarvi. Quanto dichiarato da questi docenti offre interessanti spunti di riflessione sul ruolo che gli alfabetizzatori con un'adeguata preparazione linguistica e glottodidattica possono avere nei percorsi AALI; infatti, la collaborazione tra i due profili è vista come la soluzione ad alcune delle debolezze dei corsi erogati dai CPIA. Gli alfabetizzatori con un'adeguata formazione per l'insegnamento dell'italiano L2 sono visti come una risorsa con la quale è possibile lavorare in sinergia. Infatti,

Esclusivamente è un termine troppo forte: non mi pare ci siano validi motivi per escludere i colleghi maestri. Semmai, sarebbe opportuno creare maggiore collaborazione e confronto con i docenti di A23.

I docenti A023 sono più specializzati soprattutto perché più giovani e più preparati nella glottodidattica. I docenti alfa hanno dalla loro, però, l'esperienza e la dimestichezza nell'affrontare lezioni di tutti i tipi e per tutti i livelli. Con una buona collaborazione e uno scambio reciproco si potrebbero organizzare corsi più completi.

L'analisi incrociata delle risposte mette in luce come la maggior parte di coloro che ritengono che anche gli alfabetizzatori possano insegnare nei Percorsi AALI abbiano lavorato o lavorino in Lombardia, Umbria, Veneto e Sicilia. Non deve passare inosservato come queste regioni a partire dagli anni Novanta si siano caratterizzate, ognuna con modalità e tempi differenti, per lo sviluppo di movimenti migratori e di insediamenti di comunità non italofone. Si ritiene che nell'ambito delle misure prese per l'integrazione di queste persone, il corpo docente degli allora CTP sia stato impegnato, in anticipo rispetto a quello di altre aree, nell'insegnamento dell'italiano L2; ciò ha sicuramente comportato il bisogno di formarsi rispetto a questi temi. A questo aspetto si aggiunge anche la presenza di centri di ricerca in alcune di queste regioni, i quali, come si è visto anche per i Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (§6.4) possono avere ricadute positive anche sull'aggiornamento e la formazione del personale docente in servizio⁵⁰.

⁵⁰ Se per l'Umbria si ricorda il ruolo dell'Università per Stranieri di Perugia, per la Sicilia ricordiamo il più recente contributo dell'Università degli studi di Palermo e della Scuola di Lingua italiana per Stranieri (ItaStra) diretta da Mari D'Agostino.

L'importanza attribuita al contributo degli alfabetizzatori spinge a supporre che vi sia un forte legame con la maggiore preparazione che questi docenti hanno rispetto ai colleghi di altre regioni in cui l'utenza non italoфона è aumentata solo recentemente. Infatti, come è possibile vedere nella tabella 6.8, in alcune regioni l'insegnamento dell'italiano L2 a adulti è divenuto una questione prioritaria e una pratica diffusa soltanto nell'ultimo decennio in seguito ai considerevoli e più recenti movimenti migratori.

Tabella 6.8. Corsi attivati nei CTP: confronto a.s. 2001/2002 e a.s. 2011/2012⁵¹

	Corsi ILS					Corsi ILS			
	2001/2002		2011/2012			2001/2002		2011/2012	
	N	%	N	%		N	%	N	%
Abruzzo	35	6,2	114	26	Marche	57	12,1	261	47,6
Basilicata	5	3,4	4	10,5	Molise	1	1,6	10	18,5
Calabria	22	4,5	53	16,5	Piemonte	187	13,8	259	19,6
Campania	30	4,1	104	16,2	Puglia	31	4	64	12,7
Emilia-Romagna	309	25,5	779	50,1	Sardegna	5	1,8	20	10,7
Friuli-Venezia G.	80	17,7	355	47	Sicilia	25	1,6	144	12,9
Lazio	197	9,1	445	25	Toscana	102	9,5	210	25
Liguria	45	8,7	99	22,2	Umbria	52	14,3	100	25,7
Lombardia	608	13,8	1.158	34,2	Veneto	425	19,9	750	28,8

Sembra che la preparazione in didattica dell'italiano L2 e nei temi più strettamente connessi all'educazione per gli adulti siano la *conditio sine qua non* per cui gli alfabetizzatori possono essere ritenuti idonei per l'insegnamento nei Percorsi AALI. È in quest'ottica che gli A23 richiedono che chi insegna nei Percorsi AALI abbia almeno una certificazione in didattica dell'italiano L2. Infatti, riportando le parole di due partecipanti all'*Incontro FIERIDA*:

Bisognerebbe richiedere a chi è di ruolo quantomeno il possesso di una certificazione di didattica dell'italiano a stranieri (CEDILS, DITALS). E poi iniziare a colmare i posti vacanti con le A23 e non attingere dalle graduatorie della primaria.

⁵¹ I dati relativi all'anno scolastico 2001/2002 fanno riferimento a MIUR (2003), quelli per l'anno scolastico 2011/2012 a Pappalardo & Rangoni (2013).

Al momento mi occupo dei corsi AALI pur avendo una lunga esperienza come facilitatrice nelle scuole primarie e secondarie di primo grado: potrei offrire supporto ai colleghi della licenza media. Rilevo che troppo spesso al CPIA arrivano docenti senza preparazione didattica per l'insegnamento della lingua 2: importante considerare di più il curriculum e le competenze specifiche dei docenti.

Questa richiesta non deve però essere letta come un atto di prevaricazione nei confronti degli alfabetizzatori; infatti, anche durante l'*Incontro FIERIDA* è emerso come «il lavoro del maestro e del docente di A023 è complementare e funziona perfettamente se è svolto in sinergia». Non si ambisce all'esclusione dei docenti già in servizio ma si richiede che coloro che si occupano di italiano L2 siano in possesso di titoli per cui possono essere ritenuti competenti nell'ambito della didattica dell'italiano L2.

6.4. Studenti

Nonostante la presenza di cittadini stranieri non sia una novità per l'educazione degli adulti italiana, le recenti modifiche dei movimenti migratori internazionali⁵² hanno determinato un'evoluzione dei pubblici a cui l'offerta formativa dell'italiano L2 è rivolto e hanno conseguentemente modificato la composizione dell'utenza dei CPIA e nello specifico dei percorsi AALI. Come ha sottolineato Giuseppe Ennas (2019) nel corso degli ultimi anni scolastici sono stati registrati significativi cambiamenti quantitativi e qualitativi; infatti, al considerevole aumento del numero di studenti stranieri, si deve aggiungere la notevole varietà di profili. L'arrivo di persone provenienti dalla Nigeria, dall'Eritrea, dalla Somalia e dalla Gambia, o da paesi del Medio Oriente come la Siria,

⁵² La crisi economica mondiale cominciata nel 2008 e i conflitti in Nord Africa e Medio Oriente hanno reso la situazione ancora più complicata. I nuovi movimenti migratori cominciati nel 2011 hanno messo in luce in maniera drammatica la mancanza di preparazione del sistema italiano di ricezione dei profughi. Il grande numero di migranti sbarcati in Italia nel 2011, circa 62.000, concretizzò quella che a livello numerico può essere considerata la prima vera emergenza profughi del nostro paese (Campomori 2016). Ad eccezione del biennio 2012-2013, il numero di migranti sbarcati in Italia è aumentato drasticamente e, dopo aver raggiunto il picco nel 2016, è nuovamente diminuito. Nonostante il numero degli arrivi legato agli sbarchi sia alto, i richiedenti asilo rappresentano solo una piccola parte dei circa 5.300.000 stranieri presenti in Italia. Infatti, la popolazione straniera residente è un gruppo eterogeneo per quanto riguarda la distribuzione territoriale, la provenienza e le diverse motivazioni che hanno portato all'insediamento, più o meno stabile, nel nostro paese (De Marco & Marinaro 2020).

l'Afghanistan e l'Iraq ha avuto un forte impatto sulla composizione dell'utenza a cui i percorsi AALI si rivolgono. È chiaro come in molte realtà, soprattutto quelle in cui la presenza di persone di origine immigrata era stata fin a quel momento molto bassa, l'inserimento di un alto numero di studenti provenienti da queste zone abbia determinato per la prima volta una forte diversità all'interno del gruppo dei discenti.

Malgrado non siano disponibili dati ministeriali ufficiali rispetto al numero dei frequentanti dei percorsi AALI, sono numerose le testimonianze di come i movimenti migratori iniziati nel 2011 abbiano avuto un forte impatto sulla dimensione organizzativo-formativa dei CPIA. Oltre alle dichiarazioni dei docenti che hanno partecipato all'*Indagine A23* e all'*Indagine Percorsi AALI* e a quanto emerso dai report INDIRE (2018) e INVALSI (Poliandri & Epifani 2020), un indizio può essere ritrovato anche negli specifici interessi di ricerca sviluppatisi nell'ultimo decennio; infatti, sono diversi i contributi che in forma di articolo, miscellanea o monografia si sono occupati dei nuovi pubblici dell'italiano L2 secondo prospettive diverse⁵³.

Vista la complessità del fenomeno migratorio e la poliedricità dei profili coinvolti, prima di concentrarci sugli aspetti linguistici e metodologico-didattici, si dedicherà uno spazio ad alcune variabili che possono influenzare la motivazione allo studio e i bisogni dell'apprendente. L'individuazione dei diversi tipi di immigrati, (potenziali studenti dei percorsi AALI) e la riflessione sulle difficoltà e le variabili che hanno un impatto al momento dell'arrivo nel paese ospitante, infatti, sono utili per comprendere le specificità dell'utenza di questi corsi. Benché l'eterogeneità sia uno degli elementi più evidenti, ci si concentrerà anche sugli elementi di omogeneità e in particolare sull'età. Dopo un approfondimento sull'importanza dell'approccio andragogico (§6.4.2), si prenderanno in considerazione la provenienza geografica, il repertorio linguistico e il grado di alfabetizzazione e scolarizzazione (§6.4.3).

⁵³Tra le diverse si ricordano Anna De Meo (2013, 2016), Alessandro Borri, Fernanda Minuz, Lorenzo Rocca e Chiara Sola (2014), Pierangela Diadori (2015), Antonella Benucci e Giulia Isabella Grosso (2015, 2017), Mari D'Agostino (2017a, 2017b), Donatella Troncarelli e Matteo La Grassa (2018), Fabio Caon e Annalisa Brichese (2019), Antonietta Marra e Silvia Dal Negro (2020) e Roberto Vetrugno (2021).

6.4.1. Una premessa necessaria

L'educazione degli adulti è strettamente legata ad aspetti di carattere logistico e organizzativo: è un esempio l'esigenza di conciliare il percorso di formazione con gli impegni lavorativi e familiari. Comprendere come le migrazioni siano «un fenomeno cangiante, in continua e rapida evoluzione, impossibile da fissare e definire una volta per sempre, continuamente rielaborato e socialmente ricostruito nell'interscambio con la società ricevente» (Ambrosini 2020: 10) è fondamentale per lo sviluppo di una didattica capace di rispondere ai reali bisogni degli studenti. Le riflessioni di mettono in luce il peso e l'importanza che l'esperienza di migrazione ha nella vita degli apprendenti.

6.4.1.1. I diversi tipi di immigrati

L'immaginario comune, la narrazione dei *media* (Orrù 2017) e lo stesso quadro giuridico amministrativo presentano gli immigrati come una categoria unica e indifferenziata. La parola *immigrato* invece identifica persone che per provenienza e vissuto sono tra loro molto diverse. Infatti,

sotto un'etichetta unificante si nasconde un eterogeneo insieme di bisogni linguistici, aspirazioni formative e personali, modalità di apprendimento percezioni di sé e della propria collocazione nella nuova situazione e altro ancora.

Minuz 2005: 38

Per questo motivo proponiamo una classificazione dei profili che possono essere definiti *immigrati*. Questa classificazione permette di capire come il termine non faccia riferimento a una sola figura sociale e come le differenze che intercorrono hanno ricadute rispetto ai titoli di soggiorno e ai diritti a questi legati. Le distinzioni presentate sono chiare e nette solo sulla carta; infatti, la realtà mostra contorni più sfumati e si caratterizza per le specificità delle singole esperienze. Quanto di seguito illustrato non si propone di offrire definizioni o schemi sintetici e si deve considerare come un'occasione per mettere a fuoco la potenziale platea di apprendenti dei percorsi AALI.

Distinguiamo in: *pensionati*⁵⁴; *studenti internazionali*; *familiari ricongiunti*; *immigrati di seconda generazione*⁵⁵; *immigrati di ritorno*. Un gruppo che per la sua eterogeneità merita una trattazione più specifica è quello degli *immigrati per lavoro*; infatti, per quanto l'opinione comune li identifichi come persone povere, poco istruite, prive di esperienze professionali e costrette a operare in contesti precari e poco tutelati, fanno parte di questo gruppo anche persone altamente qualificate come investitori, imprenditori e lavoratori specializzati. La situazione diviene ancora più articolata se si considera che le migrazioni sono spesso spostamenti non volontari che nascono dalla fuga da guerre, conflitti e persecuzioni o da disastri ambientali e carestie. È in questo contesto che si parla di *migranti forzati*⁵⁶ e che in alcuni casi si sviluppa la cosiddetta *tratta degli esseri umani*, ossia il fenomeno che vede la persona, spesso una donna, «coinvolta in un attraversamento delle frontiere con la forza o più spesso con l'inganno, condizionata nella libertà di scegliere lavoro e residenza, e costretta a svolgere attività che procurano introiti alla rete che ha organizzato il suo ingresso e ne gestisce il soggiorno» (Ambrosini 2020: 27).

Sullo sfondo della complessità appena descritta, possiamo comunque offrire una più generale approssimazione definendo gli apprendenti dei percorsi AALI *immigrati adulti*.

Si tratta di donne e uomini adulti (né bambini, quindi né adolescenti⁵⁷) che imparano l'italiano in Italia (e non all'estero) per motivi di inserimento a medio e lungo termine nella società italiana (a differenza di chi lo studia come lingua di cultura o

⁵⁴ Si fa riferimento alle migrazioni internazionali che negli ultimi decenni hanno visto pensionate e pensionati spostarsi verso l'Europa meridionale (Williams et al. 1997; Herzog 2016).

⁵⁵ Questo gruppo comprende i figli di immigrati nati in Italia e quelli nati nel paese d'origine e ricongiunti in secondo momento (Ambrosini 2020).

⁵⁶ Le categorie che costituiscono questo gruppo si sono definite nel corso degli anni e delle esperienze concrete di migrazioni forzate sulla base dei provvedimenti che le istituzioni internazionali e i governi hanno preso per la tutela e la protezione di coloro che richiedono asilo: sono un esempio i richiedenti asilo, i rifugiati, i titolari di protezione internazionale o di protezione umanitaria (Campomori 2016).

⁵⁷ Rappresentano un'eccezione i *minori stranieri non accompagnati* (Foschino Barbaro 2021), si deve comunque sottolineare come, a causa dell'eccezionalità della loro esperienza, il loro profilo è più vicino a quello degli *adulti immigrati* che a quello che nella tradizione glottodidattica è stato tracciato per gli adolescenti (Petrocelli 2015).

per accrescimento personale o altri motivi ancora). Spesso, ma non sempre, sono in relazione quotidiana e costante, con l'ambiente culturale italiano e subiscono la pressione di un'opinione che attribuisce alto valore all'apprendimento della lingua.

Minuz 2005: 38

6.4.1.2. L'arrivo nel paese ospitante e le reti migratorie

Aver presenti le difficoltà e gli strumenti a disposizione degli immigrati al momento del loro arrivo nel paese ospitante permette di comprendere le più varie situazioni a cui questi possono andare in contro e documenta la complessità e l'articolazione dei progetti migratori. L'arrivo nella società ospitante, sia questo frutto di un ingresso più o meno regolare, pone sfide che variano a seconda dello status dell'immigrato. Si pensi a come, avendo accesso a forme e misure di supporto diverse, le difficoltà incontrate da uno *studente internazionale* varino da quelle incontrate da un *immigrato di ritorno* o da un *immigrato irregolare*. Lo *studente internazionale* può contare sull'apparato di sostegno messo a disposizione dalle università ospitanti e dalle associazioni che si occupano della loro accoglienza. Rispetto a questi, i quali rappresentano un'*élite*, chi si trova a dover fare esclusivamente riferimento sulle fragili e discontinue misure pubbliche organizzate dalle istituzioni incontrerà sicuramente più difficoltà.

La sistemazione logistica, la ricerca di un lavoro, l'individuazione di possibilità per una promozione professionale, il reperimento delle informazioni rispetto alle procedure burocratiche da soddisfare, le esigenze pratiche della vita quotidiana, l'assenza del sostegno emotivo e psicologico di familiari e amici sono solo alcuni dei problemi che chi migra deve affrontare. È in questo contesto che le *reti sociali* e in particolare le cosiddette *reti migratorie* (Ambrosini 2020) hanno un ruolo fondamentale: i vincoli parentali, amicali o basati sulla comune origine svolgono importanti funzioni che facilitano l'integrazione delle persone neoarrivate. Le reti di mutuo aiuto tra immigrati hanno un ruolo centrale nelle prime fasi del soggiorno e nei momenti di cambiamento che influenzano lo status dello straniero, come per esempio il ricongiungimento familiare. Queste favoriscano l'incontro tra i nuovi arrivati e la domanda di lavoro dell'economia

ricevente⁵⁸ e esercitino una forte influenza anche rispetto alle modalità di integrazione linguistica e sociale nella società ospitante. Infatti, un aspetto di forte impatto rispetto

alla ricerca di un'autonomia linguistica e alfabetica può essere rappresentato dalla collocazione dell'individuo nella comunità linguistico-culturale di appartenenza e della relativa chiusura o apertura della comunità stessa, fattori che favoriscono contatti con la comunità italiana o li rendono scarsamente necessari. Ad essi è correlata la disposizione o tendenza a ricercare la mediazione di terzi nei rapporti con la società italiana sia negli scambi orali che nelle pratiche di lettura e scrittura.

Minuz 2005:53

Considerare il ruolo delle reti migratorie, non ignorare gli effetti positivi e problematici della loro azione di sostegno aiuta a comprendere con maggiore accuratezza il fenomeno migratorio.

6.4.1.3. Le famiglie

Al momento dell'arrivo nel paese ospitante, la famiglia, sia questa rimasta nel paese d'origine o a seguito, ha un ruolo nelle scelte che guidano il processo di inserimento. Il rapporto con la famiglia ha un impatto differente a seconda delle caratteristiche del progetto migratorio e può essere determinante anche quando i membri che la compongono vivono in paesi diversi.

Si pensi a come la famiglia sia sostegno emotivo e psicologico e a come, in alcuni casi, possa contribuire economicamente al benessere della persona. Vi sono poi le cosiddette *famiglie transnazionali*, ossia quelle in cui almeno uno dei genitori vive in un

⁵⁸ Spesso si sviluppano le *specializzazioni etniche*, ossia le specializzazioni in determinati ambiti occupazionali che portano ad associare a determinate provenienze presunte attitudini lavorative. «Se i lavoratori provenienti da un determinato paese si trovano numerosi in un certo ambito occupazionale si tende a pensare che questo corrisponda a loro propensioni, mentalità, forme di socializzazione, esperienze pregresse che li inducono a inserirsi con particolare interesse proprio in quei lavori. Le ricerche sul campo, tuttavia, problematizzano questo presupposto: non capita spesso, per esempio, che un immigrato svolgesse la medesima attività nel paese d'origine. [...] Gli studi mostrano piuttosto l'incidenza dei legami sociali che producono l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, i rapporti interpersonali che diffondono le informazioni sui posti disponibili, l'appoggio di parenti e amici, che inseriti in un certo settore riescono a influenzare le scelte dei datori di lavoro» (Ambrosini 2020: 95-96).

paese diverso rispetto ai figli. In questi casi le catene di cura e assistenza e i flussi di risorse economiche inviati a beneficio dei figli e della famiglia hanno un grande peso nella definizione del progetto migratorio. I ricongiungimenti o la nascita di unioni nel paese ospitante sono un altro esempio di come la famiglia influenza il processo di inserimento nella società. Infatti, la presenza di figlie nati nel paese d'origine e richiamati in seguito o venuti alla luce nel paese ospitante porta con sé nuove responsabilità legate all'integrazione sociale e linguistica di questi (Ambrosini 2020).

6.4.2. Età e approccio andragogico

Rispetto all'età l'utenza dei CPIA si caratterizza per una certa eterogeneità (§5.1), malgrado ciò, l'aspetto che su cui si intende soffermarsi nel corso del paragrafo è un tratto che accomuna gli apprendenti di questi corsi, ossia l'essere adulti.

Diversi lavori negli ultimi decenni si sono occupati di come l'età abbia influenzato l'apprendimento della lingua non materna⁵⁹. Per quanto riguarda i percorsi AALI, tenendo presente quanto già discusso nei precedenti capitoli e paragrafi, si ricorda come «le differenze tra adulti e bambini [siano] state osservate da prospettive diverse fornendo spiegazioni che chiamano in causa aspetti cognitivi, neurobiologici e, non ultimi, di tipo affettivo e motivazionale» (Troncarelli & La Grassa 2018: 21).

Partendo da considerazioni di matrice psicolinguistica, le ricerche hanno messo in luce come l'età giochi un ruolo fondamentale rispetto alla velocità e all'esito finale dell'apprendimento. Rispetto alla diffusa generalizzazione secondo cui i bambini imparano meglio e più facilmente degli adulti, deve però essere chiarito come:

l'adulto ha limiti evidenti nella piena acquisizione di competenze fonetiche e negli aspetti prosodici e intonativi in generale, mentre non avrebbe limitazioni nell'acquisizione del lessico; nel breve periodo, se ha seguito un percorso di formazione regolare in lingua madre, sarebbe avvantaggiato nell'apprendimento degli aspetti grammaticali.

Troncarelli & La Grassa 2018:21

⁵⁹ Tra i lavori italiani si rimanda a Fernanda Minuz (2005), Elisabetta Jafrancesco (2005), Paola Begotti (2006a, 2019), Marco Mezzadri (2011); Pierangela Diadori (2015), Graziano Serragiotto (2019).

Gli aspetti di matrice neurologica e psicolinguistica si rilevano invece determinanti per l'apprendimento della letto-scrittura. Imparare a leggere non è una capacità naturale: «il nostro cervello deve provvedersi di questa nuova facoltà collegando strutture preesistenti legate alla visione e alla parola» (Wolf 2007: 25). Lo sviluppo della gamma di circuiti neuronali del cervello che legge avviene diversamente in adulti e bambini.

L'età influisce anche sulla dimensione sociale ed esperienziale. «Questa dimensione si incrocia con fattori di apprendimento quali le motivazioni, i bisogni linguistici, i contesti d'uso della lingua seconda» (Minuz 2005: 48). Rispetto agli elementi affettivi e motivazionali, se si prende in considerazione il *modello tripolare (dovere, bisogno, piacere)* di Paolo E. Balboni (2019) è chiaro come negli adulti la motivazione sia governata da variabili completamente diverse da quelle dei bambini e dei giovani. A questi aspetti si aggiungono anche i sei principi fondamentali che secondo Malcolm Knowles (1997) documentano come l'apprendimento adulto si distingua da quello infantile. Infatti, le differenze che guidano l'apprendimento si manifestano principalmente rispetto al *bisogno di conoscere*, al *concetto di sé*, al *ruolo dell'esperienza*, alla *disponibilità ad apprendere*, all'*orientamento verso l'apprendimento* e alla *motivazione*. Questi fattori caratterizzano e hanno una valenza specifica nell'apprendimento degli adulti.

Il bisogno di conoscere necessita una chiara esplicitazione sia degli obiettivi che potranno essere raggiunti, sia dei vantaggi che potranno essere ottenuti al termine del percorso di apprendimento. Il primo compito dell'insegnante dovrà essere quindi quello di far prendere coscienza agli studenti del loro bisogno di conoscere mostrando chiaramente l'utilità dell'apprendimento. Il concetto di sé è caratterizzato dall'affermazione della propria indipendenza e dalla volontà dell'essere responsabile del proprio apprendimento.

Troncarelli & La Grassa 2018:27

L'adulto richiede modalità di insegnamento differenti e specifiche rispetto a bambini e adolescenti. Sono necessari la ridefinizione dei ruoli tradizionali dell'insegnante e dell'apprendente e il ricorso a tecniche che si adattano ai requisiti dell'andragogia (Serragiotto 2019).

6.4.3.Eterogeneità

6.4.3.1.Provenienza geografica e repertorio linguistico

Ad oggi non sono disponibili dati ministeriali che descrivono quantitativamente e qualitativamente l'utenza dei CPIA e dei percorsi AALI. I documenti ministeriali che all'inizio di ogni anno scolastico presentano i principali dati della scuola o gli annuali rapporti dedicati agli alunni con cittadinanza non italiana non contemplano l'educazione degli adulti. I pochi dati a disposizione si fondano o su ricognizioni svolte da INVALSI e INDIRE o su quanto emerso da lavori di ricerca regionali o provinciali che si sono occupati della descrizione della popolazione studentesca di un'area specifica. Questo limite, oltre a confermare come l'istruzione degli adulti è considerata un tema di secondaria importanza, costringe a occuparsi di questo aspetto attraverso dati parziali e basandosi su quanto emerso da rilevazioni e lavori di carattere locale. La mancanza di dati è un problema più ampio che, oltre al mondo della scuola, sembra caratterizzare anche la cosiddetta prima accoglienza. Infatti, nel segnalare le difficoltà incontrate nel reperire i dati necessari per costruire la mappatura dei bisogni linguistiche dei “nuovi arrivati”, Mari d'Agostino ha denunciato come i report e i fogli-notizie compilati dal Viminale manchino

di dati sia relativi alla situazione all'arrivo in Italia sia di ciò che succede poi (accesso e frequenza di corsi di italiano, livelli di competenza conseguiti, criticità). [...] La equazione nazionalità=lingua vive ancora per il sistema istituzionale italiano, anche per aree dove gli alti tassi di analfabetismo e la frammentazione linguistica la rendono particolarmente problematica. Gli unici dati forniti dal Viminale si riferiscono a età, sesso, nazione di arrivo.

D'Agostino 2017b: 144-145.

Per avere un'idea della composizione della platea di studenti dei percorsi AALI si è obbligati a far riferimento alle principali tendenze riguardanti le comunità straniere residenti in Italia. Sulla base dei dati pubblicati dal *Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali* (2021) sembra che le 16 comunità più numerose siano quelle albanese, bangladese, cinese, ecuadoriana, egiziana, filippina, indiana, marocchina, moldava, nigeriana, pakistana, peruviana, senegalese, srilankese, tunisina e ucraina. Confermando le tendenze già osservate grazie ai lavori di respiro locale e regionale, questi dati

evidenziano l'eterogeneità delle provenienze (paese europei, africani e asiatici) e invitano a riflettere anche sulle più profonde differenze che caratterizzano la storia di questi gruppi; ognuno, infatti, si distingue per uno specifico percorso di integrazione linguistica e sociale.

In conclusione, vista l'impossibilità di mettere a fuoco maggiori informazioni sulle specificità dell'utenza dei percorsi AALI, si coglie l'occasione per riflettere sulla natura dei repertori linguistici degli immigrati (Chini 2004, Chini & Andorno 2018, Bianco & Monica 2019). L'eterogeneità delle provenienze è spesso direttamente proporzionale al numero delle lingue presenti in classe, vista la ricchezza dei repertori degli apprendenti, provenienti spesso da Paesi in cui si parlano varie lingue (ufficiali e non)⁶⁰ l'importanza di questo aspetto è innegabile. Inoltre, se le specificità dei paesi di provenienza hanno un peso determinate, si valuti come la stessa esperienza migratoria incida sul repertorio linguistico. Molti hanno arricchito il loro repertorio nei lunghi viaggi che hanno dovuto affrontare, durante i quali hanno imparato a comunicare nelle lingue dei Paesi che hanno attraversato o in cui sono stati obbligati a restare. Queste specificità non possono essere trascurate, soprattutto se si considera l'influenza che possono avere nella pianificazione e nella didattica dell'insegnamento della L2. Dal punto di vista del docente, si pensi all'importanza della *competenza tipologica* e a come possa rivelarsi utile

sapere che – relativamente ad alcuni fenomeni – esiste una relazione tra ordini di marcatezza e sequenze di acquisizione. Il docente può essere agevolato dalla consapevolezza che esistono elementi linguistici che probabilmente sono in assoluto più facili o difficili da imparare di altri. Anche la consapevolezza della non universalità può aiutare.

Rastelli 2009: 91-92

⁶⁰ A solo titolo esemplificativo si ricorda come benché l'inglese sia la lingua ufficiale della Nigeria, in questo stato si parlino circa altre 500 lingue appartenenti per la maggior parte al ceppo linguistico africano: tra le lingue più diffuse lo *yoruba*, l'*igbo* e l'*hausa*. Un repertorio altrettanto vasto caratterizza il Senegal, in cui alla lingua ufficiale (francese) si affiancano sei lingue nazionali: *wolof*, *serer*, *diola*, *poulard*, *soninke*, *bayot*, *maninka* e *mandinka*.

Coscienti di come sia impraticabile chiedere agli insegnanti di conoscere le caratteristiche di tutte le lingue parlate in classe⁶¹, si osservi però come la sola consapevolezza di quanto appena detto possa sostenere l'azione didattica e motivare a focalizzarsi sulle caratteristiche dei repertori plurilingui degli apprendenti. Fare attenzione a come il repertorio di ciascun parlante sia non lineare e, quasi sempre, disomogeneo e parziale facilita lo sviluppo di una didattica che va oltre il monolinguisma. Partendo dalla biografia linguistica dell'apprendente si può ambire alla personalizzazione del progetto didattico e, addirittura, offrire agli stessi apprendenti un'occasione per capire la varietà del plurilinguismo italiano in cui sono immersi (Maturi 2016).

6.4.3.2. Grado di alfabetizzazione e scolarizzazione

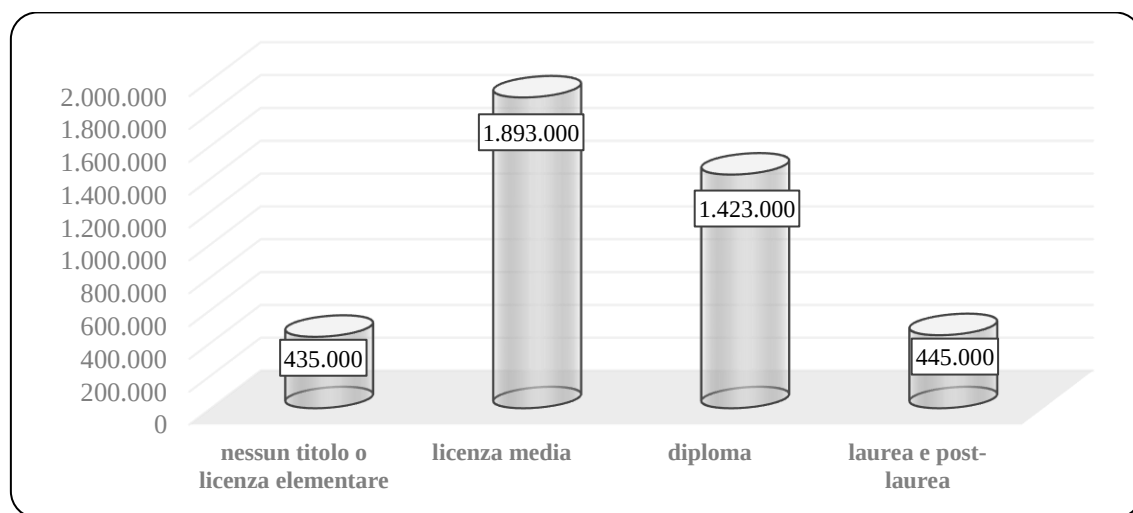
Preliminarmente, è necessario fare una precisazione terminologica; infatti, non volendo entrare nel merito del dibattito che riguarda la distinzione tra *analfabetismo* e *letteratismo*, nato in ambito internazionale rispetto alla definizione di *literacy*, si specifica come in questa sede quando si parla di *analfabetismo* si fa riferimento allo specifico rapporto che nella tradizione italiana vede questo termine in contrapposizione all'*alfabetismo*, ossia «il processo di apprendimento e insegnamento della letto scrittura» (Minuz 2019: 14).

La scolarizzazione e l'alfabetizzazione sono due fattori che assumono valenza quando si parla delle caratteristiche dell'utenza dei percorsi AALI. Malgrado non siano disponibili dati ministeriali, sono numerose le prove che documentano come la presenza di adulti debolmente o non alfabetizzati abbia messo in discussione modelli formativi consolidati. Oltre alle testimonianze dei docenti, i dati Istat offrono una prima, seppure parziale, idea del numero consistente di stranieri a scolarità debole o nulla. Infatti, malgrado documentino il discreto numero di immigrati che ha conseguito un titolo di studio medio o alto (fig. 6.20), questi dati devono essere letti nella consapevolezza che non includono una buona fetta degli stranieri arrivati in Italia, anche illegalmente, e che

⁶¹ Malgrado possa rivelarsi fondamentale per la diagnosi di alcune specificità della varietà di apprendimento degli studenti, consapevoli di come sia difficile conoscere le caratteristiche tipologiche di tutte le lingue, si segnala come un valido strumento di sostegno per chi è interessato all'indagine di questo aspetto sia *ethnologue.com*. Questo sito, la cui consultazione prevede il pagamento di un abbonamento, infatti, offre per ogni lingua una scheda con alcune indicazioni tipologiche.

risiedono temporaneamente nelle strutture di prima accoglienza. Dal momento che questi utenti rappresentano una percentuale non trascurabile dei frequentanti i percorsi AALI, per valutare consapevolmente la scolarità della popolazione immigrata residente in Italia è importante sapere che «manca completamente una anagrafe dei livelli di scolarizzazione e delle lingue di chi sta arrivando in questi ultimi anni per mare. Sono elementi questi assenti [...] ed evidentemente non raccolti neanche successivamente» (D'Agostino 2017b: 144).

Figura 6.20. Titolo di studio della popolazione straniera⁶²



Prima di concentrarci su come il grado di alfabetizzazione e scolarizzazione abbia ricadute sull'apprendimento della L2 e di riflettere sulle difficoltà che l'adulto incontra quando apprende a leggere e scrivere bisogna mettere a fuoco come il tema dell'alfabetizzazione in L2 sia stato affrontato in Italia e in Europa. Lo stesso QCER (Consiglio d'Europa 2002), per quanto innovativo e rivoluzionario, non ha considerato gli apprendenti analfabeti o dalla bassa scolarità. Questa mancanza si aggiunge al fatto che i modelli didattici diffusi sono stati prevalentemente costruiti prendendo come modello l'apprendente scolarizzato parlante una lingua europea⁶³. «La presenza

⁶² I dati sono ricavati dalla tabella Istat (2021) *Popolazione 15 anni e oltre per titolo di studio: Popolazione per titolo di studio - italiani e stranieri*.

⁶³ «Il quadro presuppone come proprio utente un apprendente adulto che parla una o più lingue europee, che condivide i riferimenti culturali e assiologici comuni tra società europee, pur nella loro diversità, e che ha una scolarità da media a elevata» (Minuz et al. 2019: 59).

consistente di apprendenti che parlano lingue non europee, ha indotto, per esempio a tenere conto di ritmi di apprendimento fortemente differenziati» (Minuz 2010: 173).

Ad oggi, malgrado il *Volume complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, d'ora in avanti *Companion Volume*, (Consiglio d'Europa 2020) abbia fatto alcuni passi in avanti riconoscendo il livello *Pre A1*, manca ancora un *quadro comune europeo per l'alfabetizzazione e l'L2*. Per quanto in vari paesi siano stati pubblicati sillabi validi e coerenti e malgrado nel 2019 Fernanda Minuz, Lorenzo Rocca e Alessandro Borri informassero di «un progetto elaborato da un gruppo internazionale di esperti e presentato al Consiglio d'Europa» (Minuz et al. 2019: 63), l'assenza di uno strumento condiviso a livello europeo e internazionale è una criticità non trascurabile.

Si segnala come negli ultimi decenni il *Consiglio d'Europa* è stato promotore di diverse iniziative distintesi per l'interesse nei confronti dell'educazione linguistica degli immigrati. Oltre ai più volte citati fondi FEI e FAMI, si segnala il progetto *Linguistic Integration of Adult Migrants* (d'ora in avanti LIAM) che, nato nel 2007,

nel corso dell'ultima decade, ha condotto inchieste per monitorare l'uso distorto del "Quadro" nell'esame di lingua obbligatorio rivolto a cittadini di Paesi Terzi, ha elaborato strumenti e piattaforme [...], suggerendo raccomandazioni in tema successivamente formalizzate dall'Assemblea parlamentare.

Minuz et al. 2019: 63

Questa premessa risulta fondamentale per capire i parametri secondo cui si descriveranno i profili degli studenti analfabeti. Sebbene manchi ancora un quadro internazionale condiviso, con la pubblicazione di *Italiano L2 in contesti migratori* (Borri et al. 2014), l'italiano L2 può avvalersi di una «cornice unica e coerente per gli apprendenti iniziali che può comprendere differenti profili e integra i descrittori per l'apprendimento linguistico con quelli dell'alfabetizzazione» (Minuz et al. 2019: 61).

Vista l'importanza di questo strumento, sviluppato anche grazie al lavoro svolto all'Università per Stranieri di Perugia, per l'analisi dei diversi profili di seguito proposta si è deciso di ricorrere ai livelli e alla terminologia impiegata in questo lavoro, per cui si distinguerà in livello *Pre alfa A1*, *Alfa A1* e *Pre A1*. Si identificano nel livello *Pre alfa A1* gli

adulti non scolarizzati, la cui lingua madre non è scritta o non è lingua di scolarizzazione nel paese di origine. Talvolta questo tipo di apprendente non ha sviluppato la nozione di scrittura come sistema semiotico; fatica a comprendere che un testo scritto, o anche una parola, portano un significato.

Borri et al. 2014: 16

Il livello *Alfa A1*, invece, è quello specifico per gli apprendenti che non sanno leggere e scrivere nella loro lingua madre e che non sono mai stati scolarizzati, ma che hanno consapevolezza della dimensione semiotica della scrittura. Nel terzo e ultimo livello, ossia il *Pre A1*, ritroviamo gli adulti che hanno avuto una scolarizzazione insufficiente e che per mancanza d'uso della letto-scrittura hanno perso in parte la competenza alfabetica. Vista la sovrapposizione delle due etichette si specifica come il livello *Pre A1* di *Italiano L2 in contesti migratori* (Borri et al. 2014) non si deve confondere con l'omonimo livello indicato nel *Companion Volume* del *QCER* (Consiglio d'Europa 2020). Quest'ultimo descrive il percorso di persone scolarizzate e si concentra sull'apprendimento linguistico, un percorso diverso da quello degli omonimi apprendenti di *Italiano L2 in contesti migratori*, il cui percorso prevede di rafforzare le competenze generali di lettura e di scrittura mentre si apprende a leggere e a scrivere in italiano.

Se la suddivisione in tre livelli aiuta nella classificazione dei diversi gradi di alfabetizzazione è bene considerare come questa sia una generalizzazione all'interno della quale confluisce una casistica molto ampia di profili. Soffermandosi per esempio sulla variabile della scolarità si nota come questa sia complessa e non possa essere valutata esclusivamente sulla base degli anni di frequenza. Per quanto spesso la scolarità consenta di prevedere le competenze alfabetiche, si deve aver presente come i sistemi scolastici dei paesi di provenienza degli apprendenti, tra loro diversi e non facilmente comparabili, non permettano di definire le competenze alfabetiche⁶⁴. Allo stesso modo, per quanto

⁶⁴ Se già il confronto tra i sistemi scolastici europei permette di rilevare differenze significative (Schizzerotto & Barone 2006), si pensi al *mare magnum* di modelli didattici caratterizzanti tradizioni educative distanti dalla nostra. Le caratteristiche dei sistemi scolastici e dei loro modelli e principi didattici influenzano lo sviluppo delle abilità degli apprendenti. Malgrado abbia messo a confronto solo due dei diversi modelli didattici del sistema scolastico senegalese (scuola francese e scuola coranica), Marta Maffia (2016) documenta come lo sviluppo delle abilità degli orali di apprendenti senegalesi di italiano L2

«l'alfabetismo è l'esito solitamente della scolarizzazione; tuttavia, non sono infrequenti alfabetizzati che hanno imparato a leggere e a scrivere senza aver seguito un percorso scolastico formale» (Borri et al. 2014: 16).

Tabella 6.9. Grado di alfabetizzazione: variabili

LIVELLO	SCRITTURA NELLA LINGUA MADRE	COMPETENZA IN ITALIANO	L1 E ALTRE LINGUE	CONTATTI	DOMINI
Pre alfa A1	nessuna	iniziale	lingue distanti	assenti	privato
		A1		solo mediati	pubblico
		A2		rari	professionale
				frequenti	educativo
Alfa A1	alfabeto latino	iniziale	lingue neolatine	assenti	privato
	alfabetica	A1	altre lingue europee	solo mediati	pubblico
				rari	professionale
	logografica	A2 e oltre	lingue distanti	frequenti	educativo
Pre A1	alfabeto latino	iniziale	lingue neolatine	assenti	privato
	alfabetica	A1	altre lingue europee	solo mediati	pubblico
				rari	professionale
	logografica	A2 e oltre	lingue distanti	frequenti	educativo

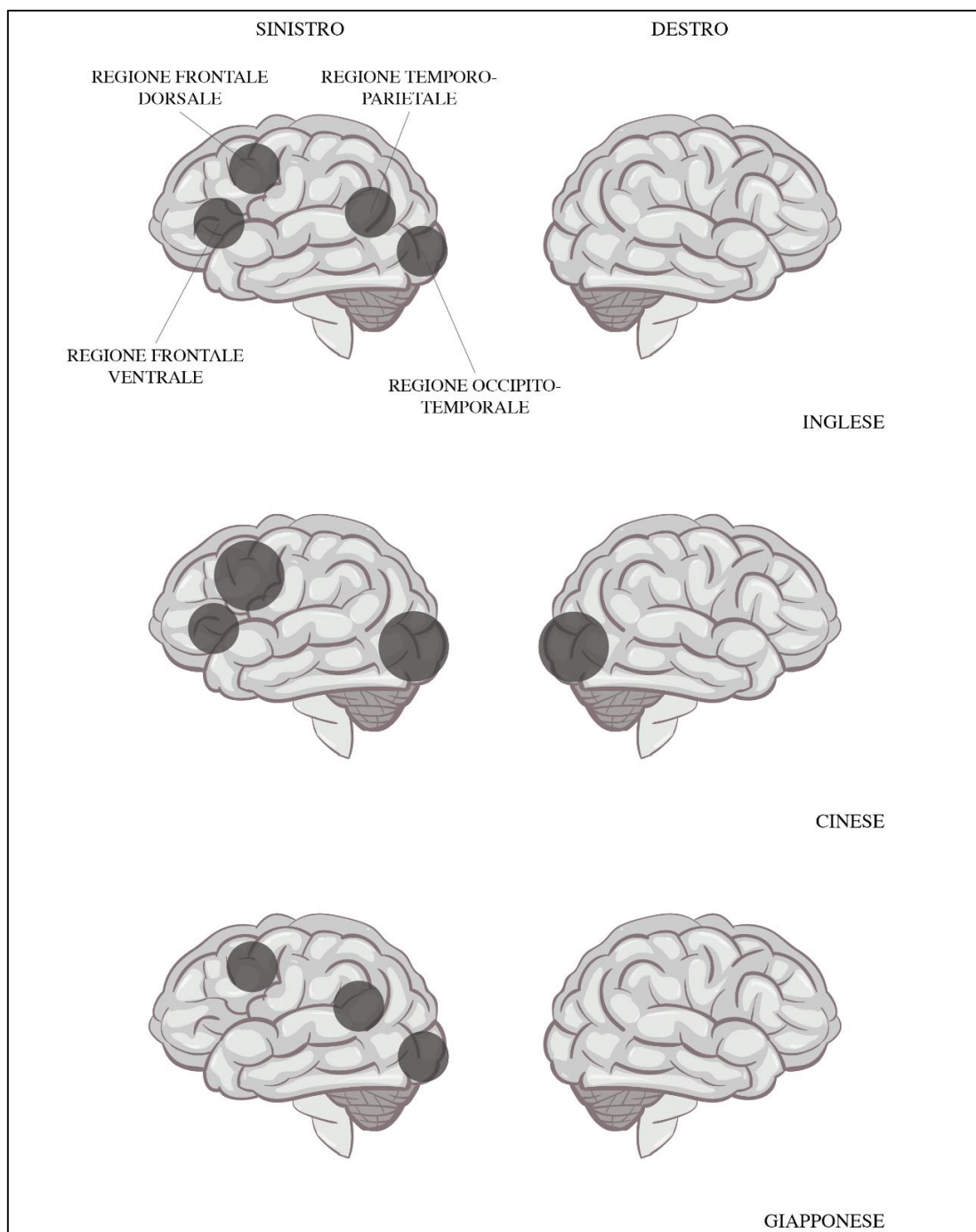
La tabella 6.9 documenta la varietà dei fattori chiamati in gioco per la definizione del profilo degli apprendenti. Questi sono diversi, variano il loro peso a seconda della situazione e determinano un quadro articolato e diversificato. Il *livello di conoscenza*

debolmente alfabetizzati nella lingua d'istruzione sia influenzato dalla frequenza di una delle due scuole. Inoltre, si ricordi come la provenienza dell'apprendente risulta essere importante anche perché a seconda delle condizioni sociopolitiche del paese di origine, questo potrebbe essere stato costretto a interrompere il suo percorso di studi.

della lingua italiana è un aspetto influente. Oltre ai problemi di carattere pratico legati all'esplicitazione del percorso di apprendimento e/o alla dispensa dal lavoro dedicato alla competenza in lingua italiana, la conoscenza della L2 consente anche di poter fare affidamento «su una capacità già sviluppata di distinguere i suoni della lingua [e] sulla conoscenza di parole e di forme grammaticali che facilitano la memorizzazione dei segni grafici» (Minuz 2010: 179). Diversamente, nei casi in cui si è costretti a combinare l'insegnamento della letto-scrittura con l'apprendimento iniziale dell'italiano, «l'apprendente si trova a combinare un elemento sconosciuto – il segno grafico – con un altro elemento sconosciuto – la parola detta o scritta – e non condivide con l'insegnante una lingua per comunicare» (Minuz 2010: 180). Una variabile strettamente legata a quanto appena detto è la frequenza e la qualità dei *contatti con i nativi* (assenti, rari, mediati o frequenti). Questo aspetto ha inciso tra gli apprendenti che a lungo hanno risieduto prima negli SPRAR e poi nei SIPROMI, realtà che generalmente si caratterizzano per la povertà e le «condizioni ristrette dell'input linguistico con cui i nuovi arrivati sono in contatto: [...] [e per i] pochi contatti con la comunità locale» (D'Agostino 2017b: 144). A ciò si aggiungono anche le specificità dei *domini* (privato, pubblico, professionale ed educativo) in cui l'apprendente ricorrere all'italiano. Alle specificità di carattere tipologico delle *lingue degli apprendenti* (lingue neolatine, altre lingue europee o lingue distanti), si aggiungono poi quelle legate alla loro scrittura. Infatti, soprattutto per gli apprendenti di livello *Pre A1*, la scrittura in cui la persona è stata alfabetizzata è una variabile rilevante. Conoscere e avere familiarità con l'alfabeto latino, altre scritture alfabetiche o scritture logografiche «può avere un'influenza importante nella lettura e nella scrittura in lingua italiana» (Minuz 2010: 177)⁶⁵. Questo aspetto diventa ancora più evidente se si considerano le implicazioni di natura neurologica e psicolinguistica documentate nella figura 7.21. Infatti, grazie alle ricerche che si sono occupate di come il cervello ricorra a vie nervose diverse per leggere scritture differenti, è possibile apprezzare come emisferi e regioni cerebrali si specializzano (Wolf 2007).

⁶⁵ Questo aspetto influenza anche l'apprendimento della «persona sufficientemente alfabetizzata in lingua madre ma, ma in sistemi di scrittura diversi dal latino, [che] può essere rallentata, però è in grado di trasferire nella lingua seconda le competenze tecniche di base (codifica e decodifica dei segni scritti in suoni) e le strategie testuali apprese in lingua prima» (Minuz 2010: 177).

Figura 6.21. Cervelli che leggono alfabeti diversi⁶⁶



Il cervello di chi legge testi alfabetici è sensibilmente diverso da quello [...] logosillabico a causa del ridotto spazio corticale utilizzato in alcune aree. In

⁶⁶ Prendendo spunto da Maryanne Wolf (2007) l'immagine mette a confronto tre cervelli che leggono rispettivamente in inglese (alfabeto latino), cinese (scrittura logografica) e giapponese (lingua per cui si devono apprendere due scritture differenti: il *kana*, un sillabario, e il *kanji*, un sistema logografico).

particolare, il cervello che legge testi alfabetici impara soprattutto a utilizzare la parte posteriore dell'emisfero cerebrale sinistro riducendo l'attivazione bilaterale delle regioni corticali visive. D'altra parte, il cervello che legge testi in cinese [...] raggiunge l'efficienza anche col reclutamento di molte aree di elaborazione specializzata e automatizzata di entrambi gli emisferi.

Wolf 2007: 69

Malgrado il cervello sia in grado di adattare il proprio schema di funzionamento per imparare a leggere diversi tipi di scrittura, è comunque importunante ricordare come la codifica/decodifica di un sistema differente da quello in cui è avvenuta l'alfabetizzazione in L1 è un processo impegnativo. Questo richiede uno lavoro specifico e attenzioni e ritmi particolari. È a questo livello che entrano in gioco variabili come l'età (aspetti di natura neurologica) e il livello di alfabetizzazione nella L1.

6.5. Alcune riflessioni

Nel corso di questo capitolo sono state messe in luce alcune specificità che nei capitoli 7 e 8 si documenteranno rispettivamente grazie alle dichiarazioni dei docenti e le produzioni degli studenti. Quanto fino a qui presentato mette a fuoco come i percorsi AALI si caratterizzano per situazioni stimolanti e motivanti quanto complesse. Se i limiti della normativa hanno ricadute nella pratica didattica – si pensi all'assenza di criteri per la selezione dei docenti – vi sono alcuni aspetti che spingono a intravedere possibili soluzioni. Infatti, malgrado la questione del corpo docente sia un aspetto problematico, quanto emerso dall'analisi del profilo dei docenti A23 ha comunque dimostrato come i CPIA e i percorsi AALI dispongano di figure che, se impiegate e coinvolte, offrono un prezioso contributo per la progettazione e la messa in atto di una didattica di qualità. Vista l'eterogeneità caratterizzante l'utenza a cui questi corsi si rivolgono, è facile capire perché solo docenti altamente formati garantiscano un'offerta formativa valida e adeguata. Questo aspetto non può essere ignorato soprattutto se si considera come gli apprendenti dei percorsi AALI rappresentino un profilo che per caratteristiche socioanagrafiche, provenienza, tipo di progetto migratorio, scolarità e alfabetizzazione si distingue dai tradizionali pubblici dell'italiano L2. Questa specificità, infatti emerge chiaramente se si considera che questo tipo di apprendente può essere definito un

soggetto adulto, con o senza esperienze pregresse di immigrazione, portatore di una sedimentata cultura di origine, potenziale conoscitore di lingue altre, alfabetizzato nella propria lingua d'origine o, in molti casi, non alfabetizzato affatto. A questi aspetti si aggiungono quelli più propriamente personali – bisogni e motivazioni linguistiche e culturali – che fanno di ogni soggetto un unicum.

Francomacaro 2013: 114

Sembra che l'originalità, l'eterogeneità e la complessità di questo profilo sia proporzionale all'impegno richiesto ai docenti. Per comprendere i diversi tratti di variabilità che caratterizzano ciascuno studente (il vissuto personale, la motivazione allo studio, i bisogni linguistici e comunicativi) i docenti devono essere consapevoli dell'articolazione delle differenze che costituiscono questi aspetti: il loro riconoscimento è imprescindibile per la definizione di un progetto didattico valido.

7. INSEGNARE NEI PERCORSI AALI

Se il capitolo 6 ha descritto il quadro normativo e i protagonisti direttamente coinvolti nei percorsi AALI, nelle prossime pagine si indagheranno gli aspetti caratterizzanti alcuni momenti di questi corsi: l'accoglienza e la valutazione in entrata (§7.2), la didattica, (§7.3) e gli esami finali e la certificazione (§7.4). Attraverso il punto di vista del docente, quanto presentato è frutto dell'*Indagine Percorsi AALI* (§4.2.2). Si cercherà di capire in quale misura la quotidianità didattica aderisca alla normativa e, quando incompleta o ancora in fase transitoria, in quale modo e attraverso quali prassi i CPIA si adoperino per colmarne questi vuoti.

7.1. La conoscenza della normativa

Vista l'importanza del quadro normativo, prima di addentrarci nello studio dei momenti che costituiscono i percorsi AALI, questo paragrafo è dedicato alla conoscenza della normativa. Dal momento che le caratteristiche dei contesti e delle precedenti esperienze di educazione per gli adulti possono determinare differenze, è utile capire in quale misura i docenti siano consapevoli degli aspetti che dovrebbero guidare l'agire didattico dei CPIA. Infatti, poiché il 79% di chi ha insegnato in più di un CPIA ha dichiarato di aver notato delle differenze, è utile valutare come la normativa, elemento condiviso e potenzialmente unificante, possa compensare quest'eterogeneità. Confermano quanto appena detto le parole di un docente:

ci sono moltissime differenze tra un CPIA e l'altro. Probabilmente questo fatto è dovuto ad alcuni complessi (e talvolta ambigui) passaggi della normativa, la quale tra l'altro è spesso lontana dalla conoscenza reale di ciò che avviene nelle scuole. Ho verificato inoltre che spesso ogni CPIA sviluppa delle peculiarità e delle

sensibilità che con il tempo lo rendono "speciale" in un settore o nell'altro. Quando il CPIA riesce a rispondere bene a delle domande, la domanda si consolida, diventa sempre più visibile e consistente. Quando il CPIA si sottrae ad alcune richieste, spesso sembra che quelle esigenze non esistano più. Dare risposte a tutti e a tutto è veramente difficile (livelli alti/livelli bassi, italiani /"stranieri", socialità e cultura/obblighi e certificazioni).

Oltre ai diversi aspetti che costituiscono la normativa del CPIA (il decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012 e le *Linee guida CPIA 2015*), si è deciso di verificare la conoscenza del ruolo che i CPIA hanno nell'ambito delle politiche migratorie (§5.3.3): sono state prese in considerazione la *Legge 94/2009*¹ e l'*Accordo di Integrazione*².

Per le indicazioni concernenti l'organizzazione e il funzionamento del CPIA, solo il 34% degli intervistati le conosceva al momento della prima esperienza di insegnamento nel CPIA. Questo dato può essere interpretato anche come un indizio di quanto il CPIA sia una scuola poco conosciuta, anche tra coloro che lavorano negli altri ordini e gradi della scuola pubblica. Rispetto a coloro che conoscevano questi documenti parzialmente (20,5%), in modo superficiale (20,5%) o che li ignoravano (25,1%) è interessante valutare il ruolo che i CPIA hanno avuto nella formazione di questi. Infatti, nel 64% dei casi è grazie alle indicazioni di colleghi (76,2%) e dirigenti scolastici (45,5%) che questi insegnanti sono stati in grado di informarsi e orientarsi. Coloro che invece non hanno trovato nel CPIA una guida (36%) hanno dichiarato di essersi formati in autonomia (63,2%), di aver frequentato specifici momenti di formazione (22,8%) e addirittura di non conoscerla ancora (17,5%). Tendenze simili sono state registrate rispetto alla normativa che riguarda i requisiti linguistici necessari per il rilascio del permesso di soggiorno e l'organizzazione della *Sessione di formazione civica e di informazione*; infatti, al momento della prima esperienza di insegnamento nel CPIA solo il 36,4% ne era a conoscenza. Rispetto a coloro che invece conoscevano questi documenti parzialmente (19,7%), in modo superficiale (12,1%) o che li ignoravano (31,8%), colpisce come in questo caso l'intervento del CPIA risulti essere meno incisivo: solo il 57,9 % ha dichiarato

¹ Si rimanda alla nota 66 del capitolo 3.

² Si rimanda alla nota 46 del capitolo 5.

di aver trovato nei colleghi (76,1%) e nel dirigente scolastico (46,1%) un supporto. In continuità con quanto già osservato, chi non ha avuto questo supporto (42,1%) si è formato in autonomia (59,4%) e ha frequentato formazioni dedicate a questi temi (18,8%); ancora una volta colpisce come una percentuale relativamente alta (29,7%) abbia dichiarato di non conoscere questi documenti. Quest'ultimo dato è ancora più allarmante se si considera che questa risposta non è stata data solo da docenti che lavorano nel CPIA da pochi anni; infatti, l'analisi incrociata dei dati rileva come tra questi vi siano docenti che insegnano nel CPIA da più di 5 anni. Quest'ultimo dato è preoccupante; infatti, la conoscenza dei requisiti linguistici e delle rispettive modalità di valutazione imposte dalle politiche di immigrazione può influenzare la didattica e la definizione degli obiettivi. Poiché il corpo docente dei CPIA si caratterizza per un forte *turn over* (§6.2), il fatto stesso che non siano previsti strumenti o momenti che permettano ai docenti neoarrivati di formarsi rispetto a questi temi rappresenta un'innegabile criticità.

7.2.L'accoglienza e la valutazione in entrata

In riferimento a quanto detto sulle esperienze di educazione degli adulti sviluppatasi in Italia (§3.2) e diffuse in Europa (§3.3), si capisce perché l'accoglienza e la valutazione in entrata rappresentino un momento fondamentale per i percorsi AALI. È grazie alle attività e alle decisioni prese in questo momento che è possibile mettere «al centro del processo di apprendimento la conoscenza della persona, la sua storia, le esperienze di lavoro e di studio, oltre che i suoi particolari obiettivi conoscitivi» (Benedetti 2019: 7).

L'accoglienza acquisisce un ruolo ancora più importante se si considerano le specificità dell'utenza frequentante questi corsi (§7.5). Gli stranieri adulti dei CPIA costituiscono un gruppo fortemente eterogeneo che include al suo interno diversi profili di apprendenti, i cui bisogni, non solo linguistici, possono essere compresi solo attraverso un'analisi accurata e un accertamento delle competenze in ingresso affidabile e valido (Troncarelli & La Grassa 2018). Non tralasciando la presenza di studenti analfabeti o debolmente scolarizzati, l'analisi dei bisogni e il posizionamento alfabetico e linguistico risultano essere fondamentali per lo sviluppo di una programmazione che garantisca la centralità dello studente nell'azione didattica (Brichese 2019). Inoltre, trattandosi di un percorso formativo che coinvolge utenti adulti, è soprattutto attraverso queste attività gli

stessi discenti possano essere aiutati a capire e ridefinire i propri bisogni e obiettivi; infatti, spesso

il loro bisogno di comunicare viene definito da essi in termini vaghi come la capacità di stabilire dei contatti con parlanti di altra lingua, di dialogare con loro, di capire nuove situazioni e punti di vista. Con l'analisi dei bisogni si potrà giungere a una specificazione degli obiettivi di insegnamento in cui richieste generiche [...] possono essere ridefinite funzionalmente.

Ciliberti 2012: 173

Dal momento che per gli adulti è fondamentale individuare gli obiettivi che potranno essere raggiunti e avere chiara l'utilità del percorso da loro intrapreso, la presa in considerazione esplicita dei bisogni dei destinatari può rivelarsi utile per renderli «compartecipi dei processi decisionali relativi alle varie componenti del corso stesso» (Ciliberti 2012: 183).

Rispetto ai percorsi AALLI l'importanza riconosciuta nella normativa alla personalizzazione dell'apprendimento sulla base delle motivazioni e delle competenze pregresse è testimoniata sia dall'ammontare delle ore destinate a queste attività (20 ossia il 10% del monte ore complessivo), sia dal *patto formativo individuale* (d'ora in avanti PFI). Quest'ultimo, previsto già nell'*Ordinanza Ministeriale n. 455 del 29 luglio 1997* dei CTP, equivale a quello che nella letteratura internazionale è noto come *tailored learning* ed è uno degli strumenti più importanti a disposizione del CPIA per la personalizzazione del percorso formativo e della validazione delle competenze (formali, non formali e informali). La stesura del PFI rappresenta la conclusione della fase delle attività di accoglienza attuate per l'accertamento delle competenze in ingresso e per l'analisi dei bisogni. Malgrado la stessa normativa evidenzi la centralità e l'importanza di questi momenti, questi documenti non forniscono indicazioni procedurali chiare e utili per i percorsi AALLI. A esclusione di alcune indicazioni di carattere generale sulle tre fasi in cui si articola la stesura del PFI (identificazione, valutazione e attestazione), questi non definiscono strumenti o protocolli uniformi e coerenti da usare per i percorsi AALLI. I docenti sono costretti a valutare i bisogni e le competenze pregresse non sulla base di indicazioni ministeriali, ma facendo riferimento alla propria esperienza e formazione e a prassi o protocolli creati appositamente dal CPIA.

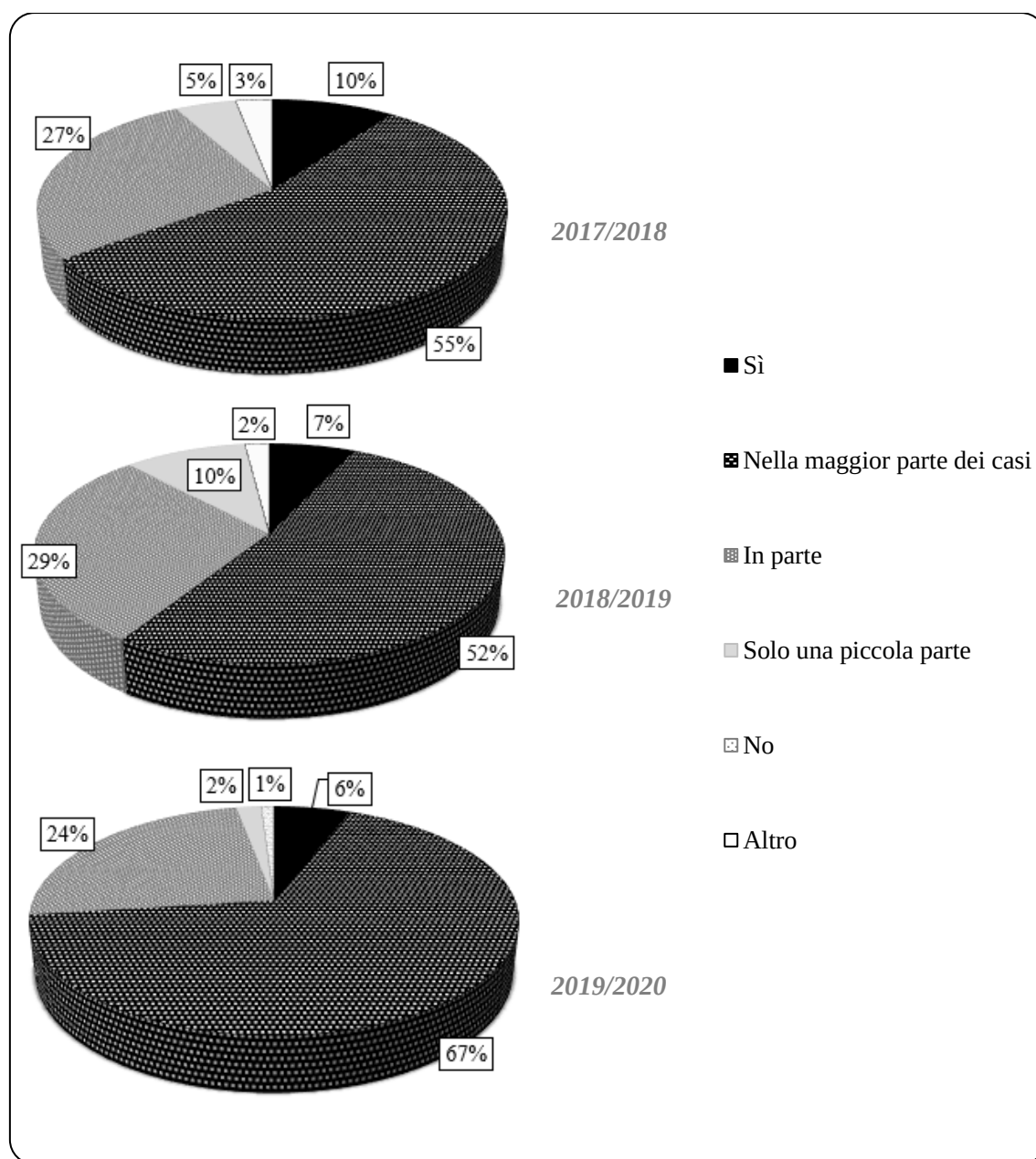
7.2.1. La costituzione della classe

L'eterogeneità tipica dell'utenza dei CPIA sembra caratterizzare anche le classi; infatti, sono molto poche quelle costituite prendendo in considerazione la provenienza linguistica (7,9%), il genere (2,5%), l'età (5,4%) o lo status (1,7%) degli studenti. Le classi dei percorsi AALI si distinguono per la presenza di diverse lingue madri e sono "classi di livello" costituite sulla base della competenza in italiano emersa da un test di ingresso e/o un'intervista conoscitiva e dalle informazioni raccolte attraverso la scheda di iscrizione.

Oltre alla dimensione plurilingue di queste realtà, è stato possibile vedere come le attività rivolte agli adulti debbano necessariamente conciliare il percorso di formazione con gli impegni lavorativi (45,2%) e familiari (32,6%). Questi due aspetti hanno un peso determinante tra i criteri che guidano la costituzione della classe e possono addirittura prevalere su quanto emerso dal posizionamento linguistico. A questi si aggiungono anche i problemi di carattere logistico e organizzativo tra cui, utilizzando le parole di alcuni docenti, «la residenza molto dislocata dei corsisti» e «la difficoltà di frequentare certe fasce orarie a causa degli scarsi collegamenti offerti dai mezzi pubblici».

Spesso nelle classi dei CPIA si verificano delle situazioni in cui il livello del corso non corrisponde a quello dei frequentanti. Infatti, in circa un terzo delle realtà indagate il livello non corrisponde pienamente al livello dell'utenza che lo frequentava (fig. 7.1).

Figura 7.1 Il livello dei corsi corrisponde a quello dell'utenza che li frequenta? ³



Se questo dato è in parte influenzato da come il CPIA gestisce la valutazione in entrata, è però altrettanto importante sottolineare come quanto registrato sia legato anche ad aspetti propri dell'educazione degli adulti e ai limiti della normativa. Infatti, i CPIA sono delle scuole in cui «l'utenza è molto fluida e la frequenza e le iscrizioni variano costantemente». Vi sono poi altri elementi che possono addirittura accentuare questo

³ Per l'anno scolastico 2017/2018 e 2018/2019 i dati sono ricavati dall'*Indagine A23* (Deiana 2020) per l'anno scolastico 2019/2020 dall'*Indagine Percorsi AALI*.

aspetto. Può capitare che per conciliare le esigenze familiari o lavorative, anche dopo l'avvio del corso, si verifichino degli scambi per cui i corsisti sono inseriti in classi non corrispondenti al loro profilo. Inoltre, sembra che nelle realtà in cui non si riesce a raggiungere un bacino sufficientemente ampio di iscritti, nell'impossibilità di lavorare per livello, per creare la classe si sia costretti a creare classi plurilivello. Ciò accade prevalentemente nelle piccole realtà in cui la presenza di richiedenti asilo, rifugiati e titolari di protezione internazionale è drasticamente diminuita. Riassume bene quanto fino a qui illustrato uno dei docenti.

I criteri adottati si basano più sulla necessità di soddisfare le necessità quotidiane degli iscritti e di avere i numeri per avviare i progetti. C'è da dire che le classi sono flessibili, ragion per cui spesso gli apprendenti passano da una classe a un'altra in base all'individuazione, da parte dell'insegnante, del reale livello linguistico; di conseguenza, molte classi vengono riassestate in itinere durante le prime due settimane di corso, e alcune classi si vanno a delineare come multilivello. Se non si facesse così, molti corsi non verrebbero neppure avviati per temporanea mancanza di corsisti. Bisogna rilevare, infatti, un aumento delle iscrizioni a corsi già avviati; ciò si determina per deficit nelle informazioni relative all'accesso ai corsi. Se è vero che il CPIA ha un sito istituzionale e i Comuni, che avviano i corsi in partenariato con il CPIA, si fanno promotori di diffondere le informazioni attraverso i loro canali, è altrettanto vero che tra gli stranieri funziona meglio il passaparola che determina, appunto, l'impennata di iscrizioni a corsi già avviati.

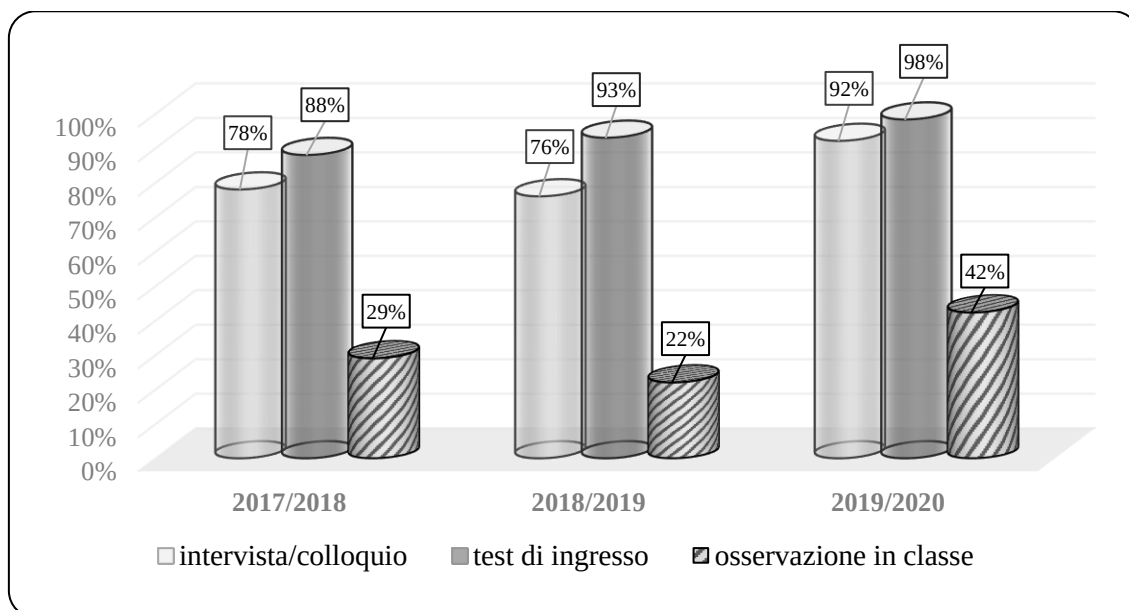
Se quanto appena riportato permette di capire come l'efficace promozione dei corsi e il contatto con i potenziali utenti abbiano ricadute anche sulla costituzione della classe, grazie alla dichiarazione di un docente è possibile invece mettere a fuoco un altro aspetto strettamente legato ai limiti della normativa (§6.2) Infatti, l'eterogeneità caratterizzante questi corsi sembra essere amplificata anche dal fatto che

nei CPIA si possono erogare solo A1 e A2. Gli altri livelli sono in ampliamento e sono erogabili solo se esaurite le richieste per i livelli ordinamentali. Succede quindi che tra gli A1 ci siano dei Pre A1 e negli A2 dei B1.

7.2.2. Valutazione iniziale e analisi dei bisogni

Tenendo presenti le variabili che entrano in gioco nella costituzione delle classi, vista la centralità attribuita alla valutazione del posizionamento alfabetico e linguistico e all'analisi dei bisogni, ci si deve soffermare sulle prassi e sugli strumenti impiegati in questi momenti.

Figura 7.2. Strumenti usati per l'analisi dei bisogni e del posizionamento alfabetico e linguistico⁴



In numerose occasioni i docenti hanno sottolineato l'assenza di direttive e linee guide ministeriali per le modalità e gli strumenti da impiegare per la stesura del PFI nei percorsi AALI rappresenti un problema particolarmente sentito. Nelle diverse realtà si ricorre in misura diversa agli strumenti disponibili (fig. 7.2). La diversità evidenziata risulta più marcata e si riflette su come gli strumenti impiegati nella maggior parte dei CPIA, test d'ingresso e intervista, siano tra loro molto diversi in quanto frutto del lavoro e dell'esperienza maturata nelle singole realtà. Inoltre, per quanto alcuni CPIA abbiano creato e sperimentato protocolli condivisi all'interno degli stessi istituti o in più ampie reti regionali (Borri et. al. 2019), questi rappresentano solo una piccola parte del *mare magnum* degli strumenti diffusi e impiegati.

⁴ Per l'anno scolastico 2017/2018 e 2018/2019 i dati sono ricavati dall'*Indagine A23* (Deiana 2020), per l'anno scolastico 2019/2020 dall'*Indagine Percorsi AALI*.

Malgrado sia apprezzabile come il 78% degli intervistati abbia dichiarato che CPIA dispone di un protocollo specifico con relative linee guida che fissano prassi, fasi e tempi dell'accoglienza, e tenendo presente come non siano mancati i casi in cui si è voluto evidenziare la precisione dei test impiegati e l'efficacia dei protocolli, un discreto numero di docenti ha segnalato criticità e limiti. Insieme a un chiaro protocollo nazionale, o quantomeno regionale⁵, condiviso, l'aggiornamento, l'aggiustamento e in alcuni casi la completa revisione delle prassi vigenti nei diversi CPIA sono richieste frequentemente registrate. Un altro aspetto è il ruolo giocato dai docenti. Un corpo docente non adeguatamente formato può inficiare la validità della valutazione anche nei casi in cui il CPIA sia dotato di strumenti e protocolli validi. Rilasciate da docenti della scuola primaria in possesso del titolo di specializzazione in italiano L2 e LS, da docenti A23 e docenti di inglese, ossia coloro che per formazione e titoli possono essere ritenuti più competenti, le seguenti dichiarazioni sono validi esempi di quanto appena detto:

Io credo che il CPIA in cui lavoro abbia un ottimo protocollo di accoglienza e valutazione in ingresso. Il problema è che ci vorrebbe una rimodulazione completa del corpo insegnanti!

Molto spesso gli insegnanti non hanno competenze specifiche nella valutazione degli studenti per poterle applicare correttamente. C'è molta confusione nell'interpretazione del QCER, ad esempio. Molti ancora non capiscono la differenza tra A1 e Pre A1 o Alfa.

Non tutti i docenti sono sufficientemente formati/interessati/sensibili, nonostante il protocollo e le indicazioni. C'è poco controllo.

Purtroppo, molti colleghi sono più abituati all'insegnamento a bambini che ad adulti e spesso la scarsa formazione riguardante l'andragogia, i livelli del QCER e l'utenza (migranti-stranieri) conduce diversi colleghi ad una valutazione basata su criteri

⁵ A tal proposito, un docente ha dichiarato che «sarebbe indispensabile che il Legislatore emanasse delle linee guida più chiare e che ci fossero maggiori contatti tra i CPIA in modo da uniformare il più possibile i test d'entrata».

non adeguati, poco precisi e molto arbitrari. Ciò comporta spesso un dislivello 'notevole ed evitabile' all'interno di una classe.

Quanto testimoniato dalle quattro dichiarazioni non solo documenta l'importanza della formazione, ma mette a fuoco alcune carenze. Sembra che la scarsa conoscenza del QCER⁶, la ridotta consapevolezza a proposito degli studi e materiali sviluppati negli ultimi anni per la valutazione degli studenti analfabeti e debolmente alfabetizzati e le lacune sulle specificità dell'insegnamento agli adulti si ripercuotano direttamente sulla qualità dell'accoglienza. Ai più scontati errori dovuti all'impreparazione su questi temi si aggiunge il debole interesse e la scarsa sensibilità che porta ad affrontare con superficialità e poca attenzione queste attività. La preparazione dei docenti ha un peso anche quando protocolli e strumenti sono elaborati collegialmente o da una commissione scelta dal dirigente; infatti, specifiche competenze non dovrebbero essere richieste solo a chi è più direttamente impegnato nella progettazione e nella definizione di materiali e procedure, ma sono necessarie anche per chi è impegnato nella somministrazione delle prove e nello svolgimento dell'intervista. Come dichiarato da un docente «le modalità impiegate andrebbero ri-condivise con i docenti entrati al CPIA da poco tempo»; in questo modo, oltre a rendere ancora più uniformi i criteri adottati, si aiuterebbero i docenti neoarrivati a familiarizzare con gli strumenti e le prassi in uso e si creerebbe ogni anno un'occasione per la revisione e ridiscussione di quanto prodotto.

Rimanendo sempre sul lavoro svolto per la definizione di strumenti e protocolli, non possono essere ignorate le parole di un docente A23 che, oltre a lamentare l'esclusione della A23 da queste commissioni (per prassi costituite prevalentemente dai docenti della primaria), ha dichiarato come:

uno dei principali fattori a mio parere che è che i test di ingresso vengono progettati e somministrati da colleghi che non hanno una formazione specifica nel campo della didattica dell'italiano L2-LS.

⁶ Sarebbe interessante indagare quanti lo hanno letto e quanti sono a conoscenza del recente Volume complementare.

Il coinvolgimento di docenti che, come gli A23, nella loro formazione e esperienza si sono confrontati con gli aspetti teorici e pratici della certificazione può avere ricadute positive.

Una situazione ancora più problematica è quella in cui si trova quella parte del nostro campione (10%) che ha dichiarato che nel proprio CPIA l'accoglienza non si basa su un protocollo condiviso: ogni docente gestisce la valutazione in autonomia. In questi casi i problemi legati alla formazione linguistica e glottodidattica e in particolare le insufficienti competenze nell'ambito del *language testing and assessment* incidono in modo ancora più forte. Quando queste attività sono affidate a docenti non formati,

l'accoglienza si riduce a uno smistamento nelle classi perché non vi è una analisi dei bisogni in fase di colloquio di ingresso. Ritengo che questa fase sia particolarmente dedicata e richieda progettazione condivisa da parte di tutto il collegio docenti.

Anticipando in parte quanto emergerà nelle prossime pagine, si ricorda come la raccolta e l'analisi di informazioni utili per la gestione e l'organizzazione di un corso di L2 non si conclude nella fase di accoglienza. Leggere e interpretare i bisogni dei discenti è una capacità imprescindibile per l'organizzazione di un corso di lingua in tutte le sue fasi. Infatti,

i bisogni variano e si evolvono, ridefinendosi in base a nuovi interessi o motivazioni sviluppati durante lo svolgersi del corso. Il che prevede una ridefinizione in itinere dei bisogni stessi e un conseguente dialogo motivato, e motivante, tra insegnante ed allievi.

Ciliberti 2012: 183

7.3. La lezione

Malgrado i limiti dei dati a nostra disposizione, non confermati dall'osservazione sistematica della lezione (§4.3), l'*Indagine percorsi AALI* mette a fuoco alcuni aspetti della pianificazione della lezione e le principali caratteristiche della didattica di questi corsi.

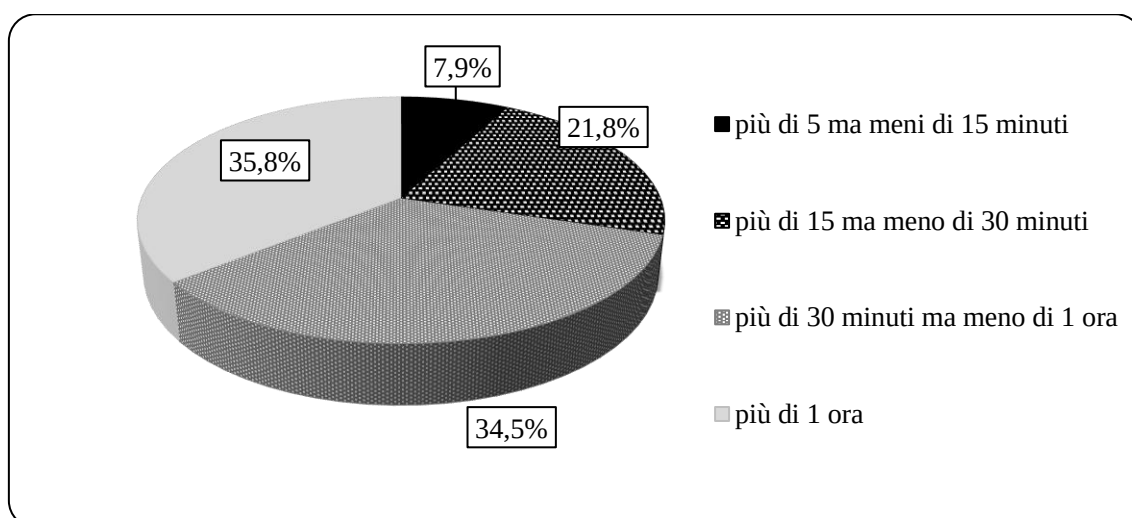
Di seguito, dopo un'analisi dei modi e dei tempi secondo cui avviene la pianificazione della singola lezione e la più generale scelta e valutazione dei contenuti del corso, si passerà alla discussione di quanto emerso rispetto ad approcci, metodi e strumenti.

7.3.1. Pianificazione della lezione e programmazione del corso

La definizione di un corso e la programmazione delle sequenze e delle interrelazioni tra i vari contenuti sono un momento complesso. In questa fase diventano evidenti gli effetti della formazione del docente; infatti, durante la progettazione sono prese le decisioni “alte”, ossia quelle che attraverso l'idea di lingua, di studente e di educazione linguistica chiamano in gioco la formazione specifica dell'insegnante di italiano L2 (Lavinio 2000, Cini 2015).

Quanto appena detto è confermato dal fatto che coloro che hanno dichiarato di non pianificare e non organizzare le proprie lezioni (4,2%) sono docenti senza alcun titolo di specializzazione in didattica della L2 e per cui i percorsi AALI hanno rappresentato la prima esperienza di insegnamento per l'italiano L2. In generale, diversamente da questa ridotta minoranza, il lavoro di progettazione della lezione sembra essere invece una pratica condivisa dai docenti. Ad esclusione del 7,9% che è solito dedicarvi meno di 15 minuti, sembra che un terzo vi impegni quotidianamente tra i 30 e i 60 minuti e che un altro terzo addirittura dedichi alla pianificazione più di un'ora (fig. 7.3).

Figura 7.3. Tempo dedicato alla pianificazione della lezione



L'impatto che la formazione ha in questa fase del processo educativo è emerso in diverse dichiarazioni. Infatti, le testimonianze più articolate e curate sono state rilasciate da docenti A23 o da coloro che oltre ad avere maturato una discreta esperienza nell'insegnamento dell'italiano L2 hanno conseguito un titolo di specializzazione e/o hanno avuto modo di lavorare in un contesto in cui è stata dedicata particolare attenzione alla formazione e all'aggiornamento. Ciò traspare nella testimonianza di una docente della scuola primaria in servizio in un CPIA umbro di seguito riportata:

Nella fase di progettazione di una lezione occorre prima di tutto aver chiaro l'obiettivo da raggiungere e quali abilità concrete devono essere in grado gli studenti di perseguire; inoltre è importante la modalità di verifica dei risultati raggiunti. Nella fase di avvio occorre che l'insegnante abbia pianificato la presentazione dell'UDA, affinché siano attivate la curiosità dei corsisti e le loro preconoscenze. La pianificazione di una lezione non può prescindere da un'accurata selezione e semplificazione (qualora occorra) dei contenuti che, in fase di svolgimento dell'UDA, vanno presentati usando più codici di comunicazione (verbale e non verbale, visivo, scritto); il supporto della tecnologia in questa fase è determinante. Infine, andrebbe programmata anche la fase conclusiva di una lezione, in quanto è fondamentale che ogni alunno possa prendere consapevolezza del proprio apprendimento, attraverso consolidamenti e approfondimenti anche in autonomia. In questa fase di conclusione dell'attività sono efficaci schemi grafici, mappe concettuali che possano riassumere il lavoro svolto.

Un altro esempio è la descrizione dei criteri che guidano la pianificazione della lezione da una docente della scuola primaria formata in italiano L2.

- 1. definizione dell'obiettivo (che è linguistico ma si sviluppa attraverso modalità che mirano allo scambio tra gli studenti, al confronto di idee, all'autonomia, all'imparare a imparare, alla soluzione di problemi).*
- 2. reperimento di materiali coerenti con l'obiettivo.*
- 3. progettazione che rispetti:*
 - alternanza di attività in cui vengano sollecitate abilità diverse;*
 - attività, anche se ludiche, che si sviluppino in un tempo non superiore ai 30-40 minuti;*

- *alternanza di momenti di attività individuale, in coppia/gruppo, in squadra, in plenaria;*
- *alternanza di momenti che si realizzino seduti, in piedi, in un certo spazio, dietro al banco.*

4. utilizzo di fonti diverse (manuale, materiali autentici, internet, piattaforme).

Tutta la pianificazione si basa sull'aspetto affettivo: grande attenzione al clima di classe, alle relazioni tra gli studenti e con l'insegnante, al benessere.

Oltre a testimoniare le competenze didattiche, ossia la conoscenza e si suppone «la padronanza di un repertorio di strategie e tecniche e la capacità di applicarle» (Dolci 2000: 28), quanto riportato permette di apprezzare come la progettazione parta da obiettivi che mettono in primo piano lo sviluppo della lingua.

In stretta continuità con le attività svolte nella fase di accoglienza, il curriculum linguistico dei percorsi AALI è centrato sul discente e sui bisogni rilevati in classe. Infatti, l'importanza attribuita alla definizione dei contenuti, delle mete educative e degli obiettivi glottodidattici di ogni lezione dimostra come la quotidiana analisi dei bisogni sia il caposaldo su cui si basa la didattica. Ciò è testimoniato anche da un docente A23, il quale, malgrado abbia a disposizione un vasto archivio di materiali, ha dichiarato di soffermarsi quotidianamente nel selezionarli e adattarli sulla base delle esigenze emerse.

Impiego 1 ora per preparare una lezione di 2,5/3 ore. Io ho già moltissimo materiale predisposto, ma ogni volta lo modifico in base alle esigenze del corso specifico. Tutto viene sequenziato seguendo le fasi di un'UDA. Nella mia scaletta prevedo tempi, materiali, alternanza fra attività statiche e dinamiche, impiego di diverse abilità.

La dichiarazione di un altro docente A23 testimonia un ulteriore aspetto che deve essere tenuto presente, ossia le caratteristiche dell'aula e i mezzi di cui si dispone.

Considero il contesto e l'utenza che ho, i livelli degli alunni, le loro difficoltà/facilità, considero l'assenza o il possesso degli strumenti che dispongono gli utenti e il CPIA, mi è fondamentale Internet, l'utilizzo della LIM e dei PowerPoint che creo, l'uso di immagini abbinate a parole, indispensabile la fotocopiatrice perché non disponiamo di libri di testo.

Se poco frequenti nelle «scuole che si inseriscono in un tessuto sociale e culturale già attivo nei confronti dell'educazione degli adulti, che sono riuscite a capitalizzare l'esperienza dei precedenti CTP» (Borri et al. 2019: 40), i problemi legati alla disponibilità di spazi idonei e strumenti, così come la disponibilità di personale ATA per la cura di questi, non sono secondari e anzi possono essere determinanti. Solo un terzo dei docenti ha dichiarato che l'aula può essere predisposta in modo utile al lavoro (fig. 7.4). Questi aspetti hanno un peso rilevante; infatti, i mezzi e gli strumenti a disposizione in classe sono una delle variabili che influenza la pianificazione della lezione.

Figura 7.4. Le aule sono:

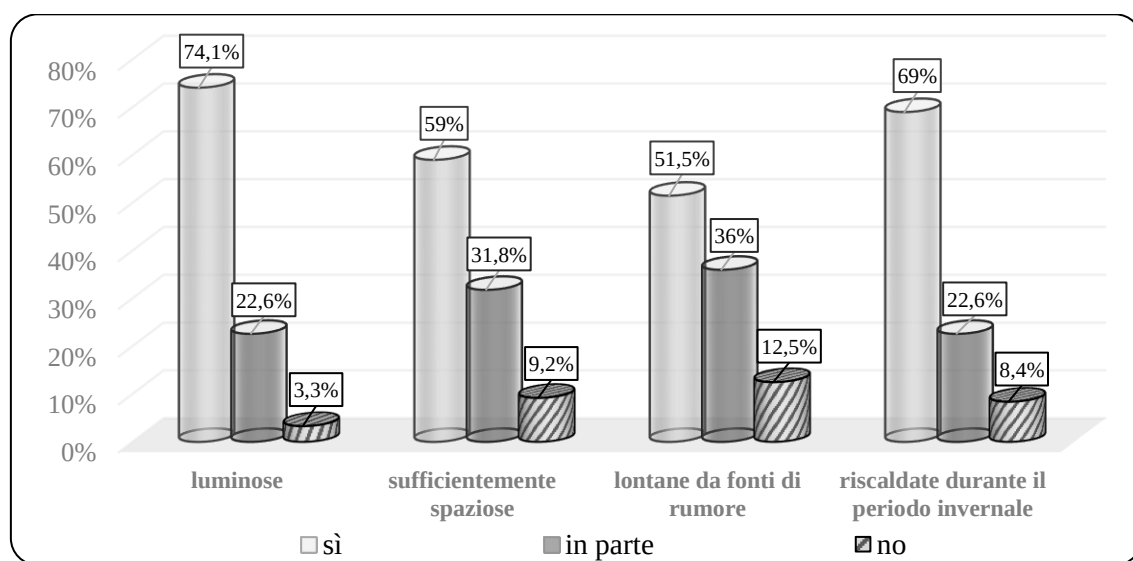
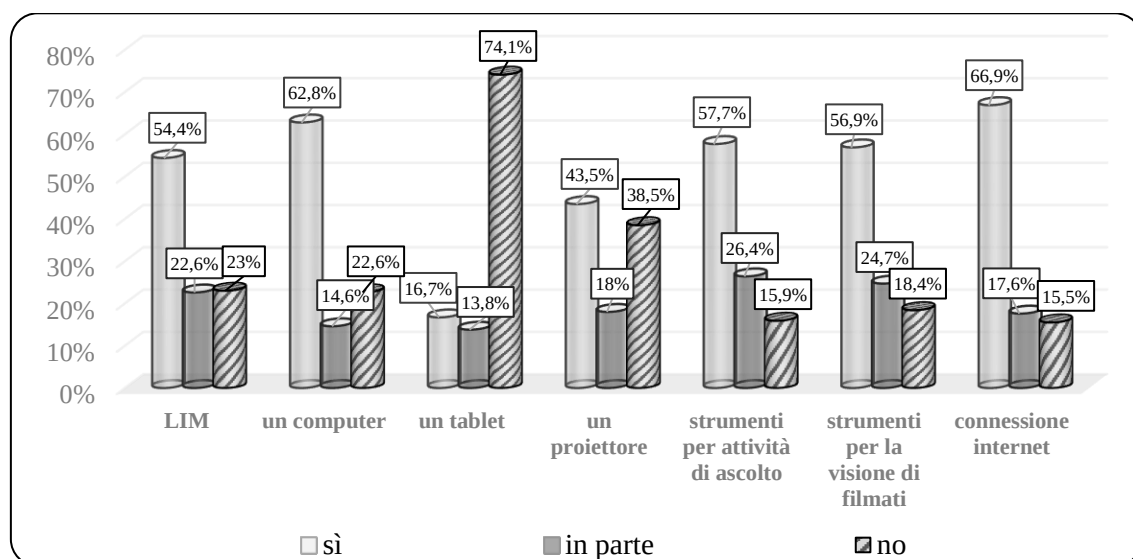


Figura 7.5. Disponibilità di tecnologie didattiche



L'impatto di questi aspetti è facilmente apprezzabile se si considerano i dati riguardanti le attività basate sulle tecnologie didattiche. Specificando ulteriormente le condizioni e i contesti in cui si è soliti fare lezione, quanto emerso documenta una generale precarietà e i limiti di questi spazi. Infatti, se si considera che i CPIA devono garantire la *fruizione a distanza* fino a un massimo del 20% dell'intero orario dei percorsi didattici (§5.3), il fatto che un terzo dei docenti non possa far affidamento su una buona connessione internet rappresenta un limite non trascurabile. Malgrado lo specchio 7.5 offra un'idea delle dotazioni delle aule, sembra però che in alcuni casi la situazione sia addirittura più problematica. Infatti, le criticità sono ancora più evidenti se si considera che solo il 73% dei docenti ha dichiarato che le aule dispongono di un numero sufficiente di sedie e banchi.

Non legata alla formazione ma alle diverse condizioni contrattuali che distinguono i docenti della scuola primaria da quelli della secondaria⁷, il frequente riferimento fatto dagli alfabetizzatori alla *programmazione settimanale*, momento ereditato dalle prassi della scuola primaria, sembra sia un'occasione di confronto. Diversi alfabetizzatori, infatti, hanno dichiarato che quanto stabilito settimanalmente durante le cosiddette "ore di programmazione" rappresenta uno dei principi cardine che guidano la pianificazione quotidiana della lezione. Non previste nel monte ore settimanale dei docenti della scuola secondaria, queste occasioni di confronto sono un punto di forza esclusivo degli alfabetizzatori di cui anche i primi sembrerebbero voler fruire. Infatti, tra coloro che hanno segnalato la mancanza di occasioni periodiche di confronto e discussione collettiva sulla gestione dei corsi 9 docenti su 10 riconoscano l'utilità di questi momenti. Quest'ultimo dato è pienamente confermato anche dai chi abitualmente dispone di questi momenti (79.9%), i quali, quasi unanimemente (95,8%), hanno dichiarato che questi momenti sono imprescindibili.

Spostando la nostra attenzione dalla pianificazione quotidiana e settimanale alla più generale organizzazione del corso, è emerso come l'88,7% dei docenti faccia

⁷ Il contratto dei docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado prevede un monte ore settimanale di 18 ore di lezione frontale. Quello dei docenti della primaria prevede un totale di 24 ore settimanali: 22 sono dedicate alla didattica e 2 sono dedicate alla cosiddetta "programmazione" ossia una progettazione di team che si fa carico delle esigenze emerse e che offre un'occasione di confronto pedagogico, didattico e curricolare.

riferimento a un curriculum e/o syllabus. Vista l'importanza che la presa in carico delle esigenze e dei bisogni dei discenti ha nella pianificazione del corso risulta chiaro che «un modello di questo genere enfatizzi il ruolo dell'insegnante che deve costruire il proprio curriculum ed anche il syllabus sulla base della realtà della classe, mediando con gli studenti al fine di raggiungere obiettivi chiari, concreti e valutabili» (Chini 2015: 130). Malgrado si parli di curricula centrati sull'apprendente, il docente ha un ruolo centrale; infatti, la particolare attenzione verso i bisogni e le esigenze degli apprendenti «rivaluta il ruolo dell'insegnante nello sviluppo curricolare, rigettando dunque modelli centralizzati in cui i curricula sono eguali per tutti e sono approntati all'esterno della realtà della classe» (Ciliberti 2012: 166).

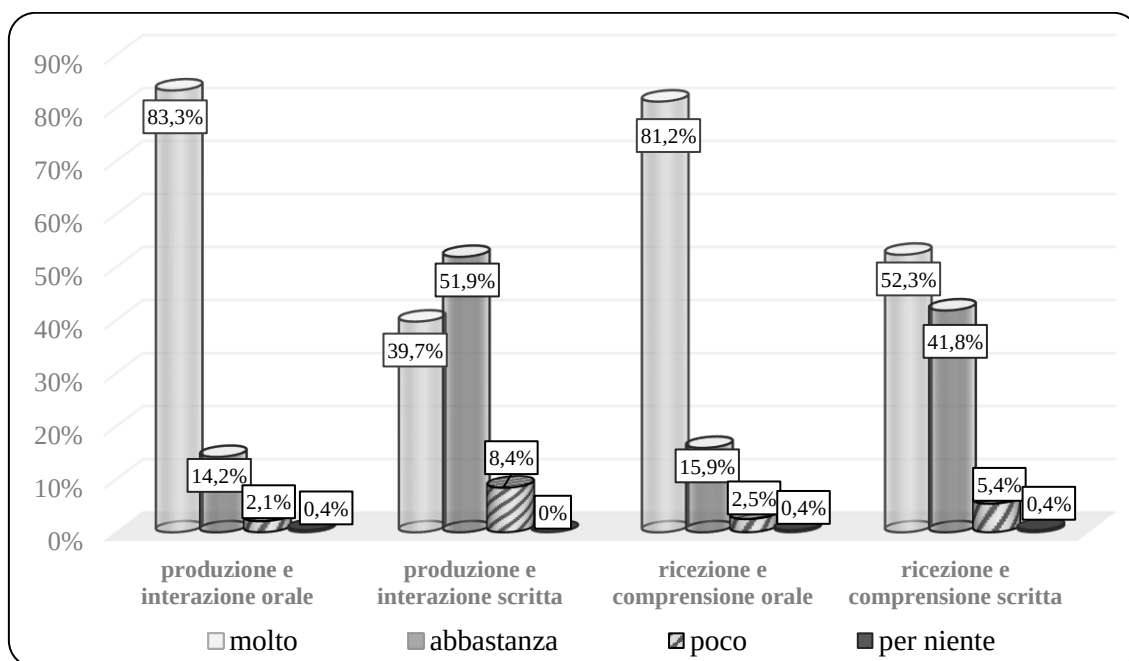
Ritornando sul curriculum e/o il syllabus di riferimento, nella maggior parte dei casi (84,4%), questo è stato discusso e condiviso collegialmente. Per quanto riguarda gli strumenti e le fonti a cui si è fatto ricorso per la definizione di questi sembra che le *Linee guida CPIA 2015* ispirate alle *Linee guida AALI 2012* (§7.2) siano il principale riferimento di 33 docenti, seguono il QCER e i *Syllabi degli Enti certificatori* indicati rispettivamente da 23 docenti e 14 docenti. Per quanto rappresentino una piccola minoranza, alcuni docenti hanno dichiarato di prendere spunto anche da quanto appreso nei momenti di formazione erogati dall'Università per Stranieri di Perugia e Siena e da Ca' Foscari (4 docenti) e dai più recenti syllabi prodotti dagli enti certificatori diffusi nell'ambito dei progetti FAMI. Inoltre, indicati anche per la pianificazione quotidiana, i libri e i manuali risultano un altro ausilio: se alcuni docenti tendono a consultare e confrontare i syllabi di diversi manuali, alcuni sembrano basarsi esclusivamente sul syllabus del libro di testo adottato. Infatti,

in ogni classe "adottiamo" un libro, il che permette di avere già a disposizione una linea guida nella progressione degli argomenti da trattare. Il libro viene naturalmente integrato da altro materiale, o realizzato personalmente da me, o riadattato da altri testi, da Internet, materiale autentico.

7.3.2. La didattica

Il peso specifico assegnato a ciascuna abilità e le priorità che queste acquisiscono aiutano a definire più chiaramente alcuni tratti dell'approccio e del metodo scelto dal docente (Catricalà & Guidi 2015):

Figura 7.6. Quali sono le abilità su cui ritieni sia importante lavorare?



Lo specchio 7.6 documenta come le abilità di comprensione e la produzione orale siano considerate le più importanti. Aggiungendosi alle dichiarazioni dei docenti e allo sfondo teorico-metodologico caratterizzante il syllabo delle Linee guida CPIA 2015, questo dato lascia intendere che la didattica dei CPIA si basa prevalentemente su un approccio integrato fortemente ispirato a quello comunicativo e affettivo. Questo accoglie principi o stimoli provenienti da più versanti della glottodidattica che contribuiscono al raggiungimento di obiettivi «attraverso un repertorio di tecniche derivate e adattate dai vari metodi» (Danesi 2018: 41-42). Anche in questo caso competenze e formazione del docente risultano essere fondamentali: il ricorso a un approccio *eclettico* deve essere sostenuto dalla conoscenza dei principi organizzativi e delle tecniche didattiche sviluppate in seno ai diversi approcci e metodi: solo in questo modo si possono scegliere quelle più congeniali agli obiettivi stabiliti.

La centralità e l'importanza attribuita al lavoro sulla *letto-scrittura*: il 54,8% e il 39,3% dei docenti ha dichiarato di ritenere rispettivamente *molto* e *abbastanza* importante

questo aspetto. In accordo con quanto già discusso nel paragrafo 7.2 e come si avrà modo di documentare nel capitolo 9, il fatto che questa è una componente fondamentale della didattica conferma la presenza di studenti che non hanno ancora acquisito una sufficiente competenza alfabetica di base.

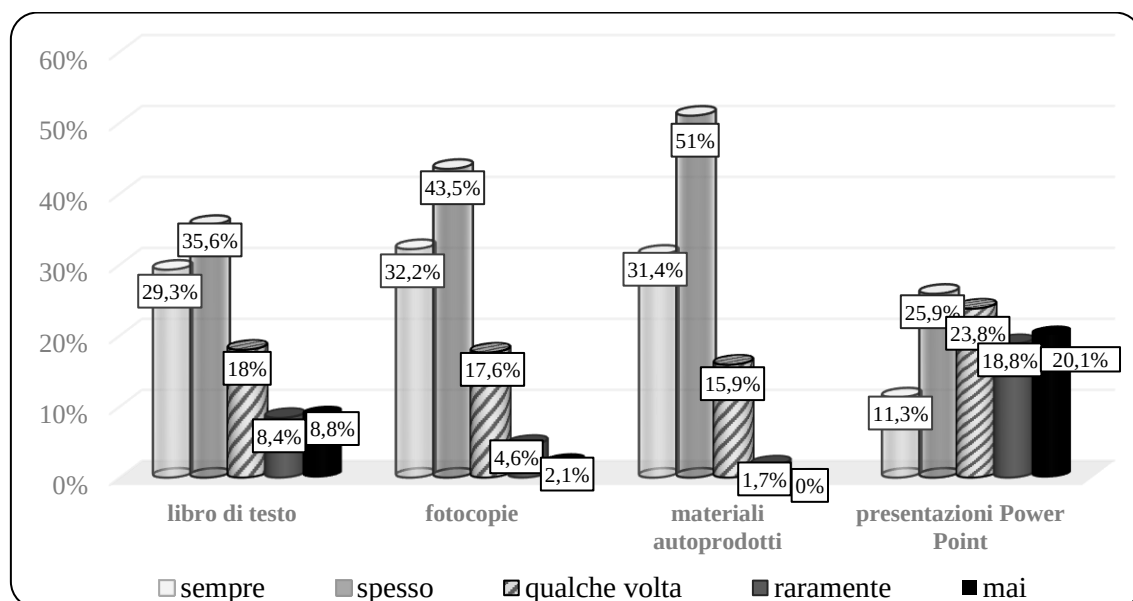
Per quanto riguarda i materiali didattici usati più frequentemente i dati sembrano confermare quanto emerso dai primi risultati del progetto europeo INCLUDEED⁸. Infatti, in accordo con i dati di Alessia Caviglia e Matteo Viale (2021), lo specchietto 7.7 documenta differenze rispetto all'uso di un libro di testo, di fotocopie prese da diversi manuali, di materiali creati direttamente dal docente e al ricorso di presentazioni Power Point. Partendo dall'ultimo punto colpisce come più di un terzo dei docenti abbia dichiarato di ricorrervi raramente o di non farlo. Questo dato potrebbe essere influenzato dalla disponibilità di strumenti, come il computer o il proiettore, e anche dal fatto che la creazione di presentazioni e slides è di norma più impegnativa della più semplice creazione di attività su un "foglio World". Rispetto all'uso del libro di testo, di fotocopie e di materiali prodotti dallo stesso docente, sembra che molti preferiscano integrare il libro con altri materiali.

Il libro di testo che il CPIA in cui lavoro ha adottato è molto povero quindi ho la tendenza a creare lezioni da fare in classe con la LIM (che funziona solo come proiettore!). Solitamente creo delle presentazioni in power point che sviluppino la comprensione, la produzione e l'interazione sia orale che scritta. Naturalmente a volte mi soffermo sull'utilizzo di alcune strutture grammaticali e sul lessico, ma tutto legato ad un contesto di vita reale.

⁸ Included è un progetto multilingue il cui obiettivo è promuovere l'integrazione di migranti e rifugiati in Europa attraverso l'insegnamento delle lingue. Oltre a promuovere l'elaborazione di una *Guida all'integrazione linguistica di migranti e rifugiati in Europa* basata sull'analisi e la raccolta delle buone pratiche diffuse, il progetto ambisce alla promozione di modalità didattiche innovative allo sviluppo di corsi multilingue per migranti. Coordinato dall'*Universidad de Salamanca*, il progetto coinvolge l'*Université de Poitiers*, l'*Universidade de Coimbra*, l'*Universität Heidelberg*, il *Trinity College* di Dublino e l'*Università di Bologna*.

Alcuni docenti, invece, hanno dichiarato di non adottare un libro ma di basare la didattica esclusivamente su materiali presi da diversi manuali e su schede e attività da loro prodotte. Questa tendenza può essere interpretata come spia di una didattica progettata e centrata interamente sull'apprendente: l'essere svincolati dall'adozione di un libro di testo, strumento del quale spesso si è portati a seguire pedissequamente la scansione in lezioni e unità didattiche, offre e favorisce una maggiore libertà del docente. Viste le precarie condizioni economiche di alcuni corsisti, si ritiene che la scelta di non adottare un libro sia legata anche all'impossibilità di questi di sostenere la spesa dell'acquisto. Pur caratterizzandosi per prezzi molto più bassi rispetto alla manualistica per gli altri pubblici⁹, l'acquisto del libro può incidere sul ridotto budget degli studenti¹⁰. Alcuni docenti preferiscono ricorrere a fotocopie o dispense fotocopiate, facendo ricadere la spesa sulla scuola o su loro stessi.

Figura 7.7. Materiali didattici a cui si ricorre abitualmente (1)

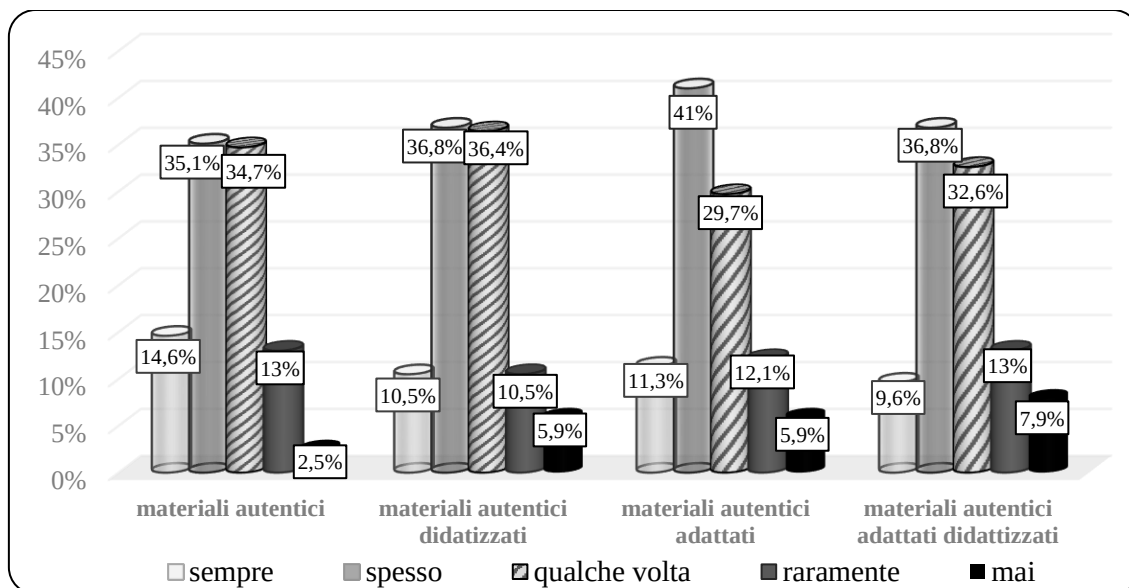


⁹ Ciò avviene sia perché i testi sono spesso stampati in bianco e nero (sono un esempio le specifiche collane edita da ALAMA Edizioni), sia perché questi manuali hanno un numero minore di pagine rispetto a quelle per gli altri pubblici dello stesso livello (sono un esempio i manuali editi da NINA Edizioni).

¹⁰ Un altro esempio di come l'aspetto economico possa pregiudicare la frequenza del corso è rappresentato dalla spesa per l'abbonamento al trasporto pubblico. È proprio tenendo presenti questi problemi materiali che nell'ambito dei progetti FAMI è previsto il rimborso delle diverse spese sostenute per la frequenza del corso.

Per quanto riguarda l'uso di materiali autentici¹¹, pratica che risulta essere ampiamente diffusa, è possibile valutare secondo quali modalità questi sono presentati. Rispetto al semplice impegno di materiale autentico (inserzioni prese da internet o giornali, locandine o volantini del supermercato), i docenti preferiscono materiali adattati¹² e didattizzati¹³ (fig. 7.8).

Figura 7.8. Materiali didattici a cui si ricorre abitualmente (2)



Il confronto delle diverse modalità di impiego di materiali autentici fatto da docenti A23 e alfabetizzatori privi di una specializzazione in didattica della L2 e di esperienza di insegnamento in quest'ambito (fig. 7.9 e 7.10) mette in luce alcune

¹¹ Sono detti *materiali autentici* quelli creati per i parlanti madrelingua e che non hanno scopo didattico. Il ricorso a questi materiali è un punto nodale su cui verte l'approccio comunicativo (Begotti 2006b).

¹² Pur cercando di mantenere fede alla corrispondenza di obiettivi tra l'autore e il fruitore, agli aspetti grafici e ai contenuti culturale, i *materiali adattati* si distinguono in quanto hanno uno scopo didattico e non sono stati creati per i parlanti madrelingua. Per facilitare la comprensione agli apprendenti, rispetto ai materiali autentici, questi possono essere semplificati dal punto di vista lessicale e /o linguistico.

¹³ Indipendentemente dal fatto che questo sia autentico o no, la didattizzazione di un materiale (cartaceo, video, audio, multimediale) prevede lo sviluppo di una serie di attività che dovrebbero facilitare il lavoro. «La didattizzazione è un processo arduo e complesso, per la realizzazione del quale non è sufficiente creare qualche esercizio in modo estemporaneo, ma è doveroso tener in considerazione molti aspetti, ad esempio la tipologia dei destinatari e la loro provenienza geografica, il livello linguistico, i loro bisogni, il metodo di apprendimento pregresso e gli stili cognitivi tipici di ciascun discente» (Begotti 2006b: 14).

differenze frutto delle specificità dei due profili. La più marcata predisposizione dei docenti A23 a didattizzare, infatti, sembra essere una diretta conseguenza della loro formazione. Infatti, già a partire dalle certificazioni di primo livello, questi debbano superare una prova che riguarda «la creazione di una lezione, unità didattica, un modulo partendo da materiale autentico» (Serragiotto 2004: 70). Si suppone che l'essersi formati ed esercitati su questi aspetti abbia permesso di acquisire familiarità con le diverse fasi che caratterizzano questo lavoro, il quale richiede non solo la conoscenza di strategie e tecniche didattiche ma anche il saperle scegliere sulla base delle competenze su cui si è deciso di lavorare.

Figura 7.9. Materiali autentici: docenti A23

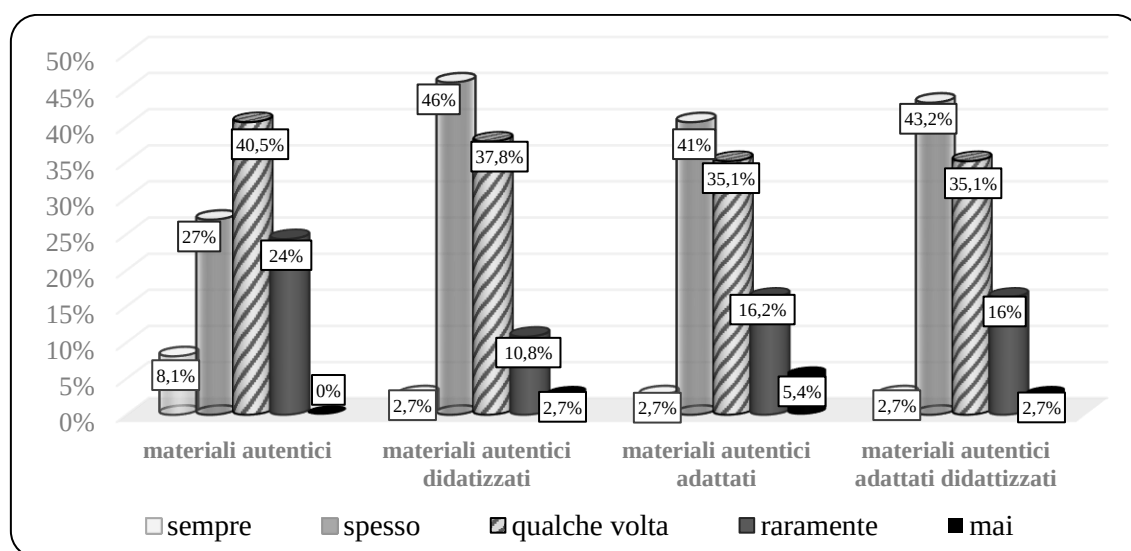


Figura 7.10. Materiali autentici: alfabetizzatori senza esperienza e senza titolo di specializzazione

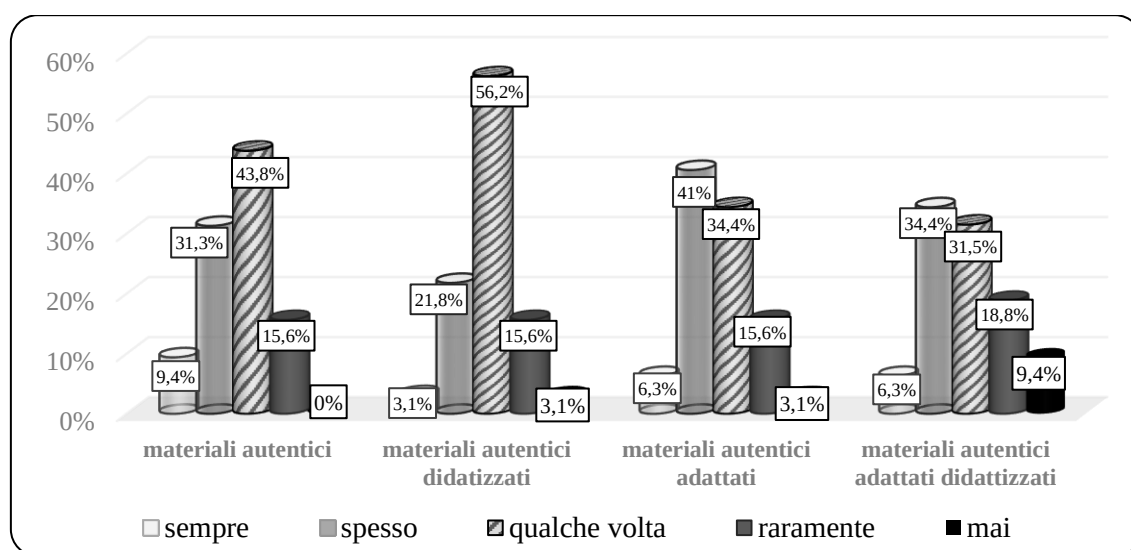
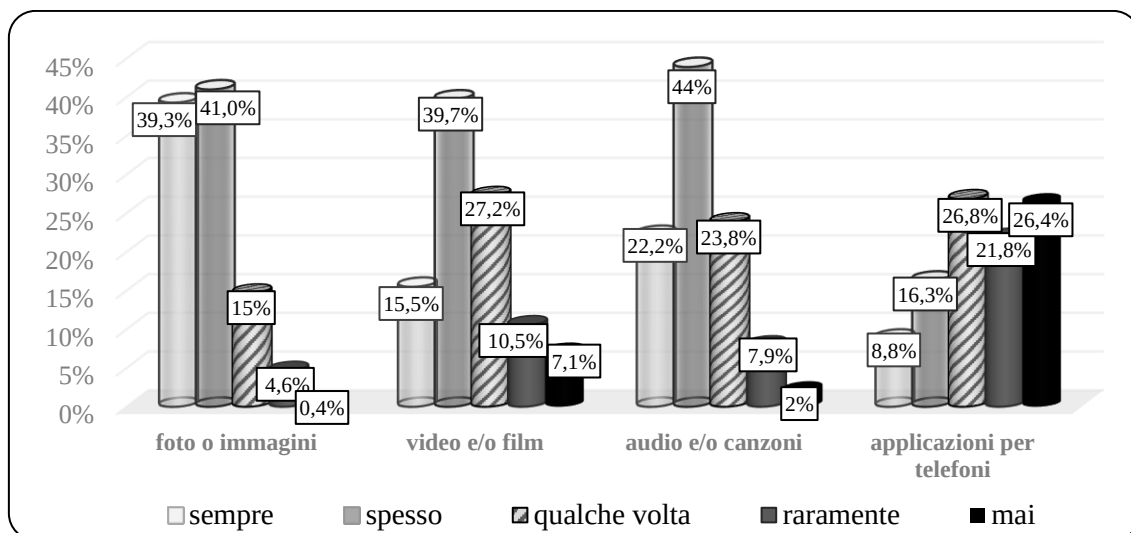


Figura 7.11. Materiali didattici a cui si ricorre abitualmente (2)



Malgrado non sia stato possibile valutare direttamente l'uso didattico dell'immagine (Peruzzi 2015), del testo audiovisivo (Diadori 2015b) e della canzone (Caon & Lobasso 2008), le risposte dei docenti hanno comunque permesso di individuare alcune differenze. Lo specchietto 7.11 documenta come, rispetto a video, film, audio e canzoni, si faccia più frequentemente ricorso a foto e immagini. Oltre alla già discussa precaria disponibilità delle tecnologie didattiche, il minore ricorso alla canzone e all'audiovisivo è attribuibile alle difficoltà che presenta l'uso didattico di questi testi. Infatti, strutturare una lezione, o anche una parte di questa, sulla base di un video o di una canzone non è semplice e prevede un lavoro fondato sulla padronanza di specifiche tecniche che ne sfruttino al meglio la valenza pedagogica (Maggini 2015). Diversamente, per quanto riguarda lo scarso ricorso ad applicazioni per telefoni¹⁴ si suppone che la

¹⁴ Tra le diverse applicazioni per l'apprendimento delle lingue si segnalano *Ataya App* e *7ling*. La prima, disponibile dal 2018, si inserisce nel più ampio progetto della scuola di italiano della *Cooperativa Ruah* che comprende due manuali (Aloisi & Perna 2016, 2019). Oltre a essere gratuita per gli smartphone Android, si caratterizza per il ricorso a un linguaggio iconico familiare e intuitivo che supporta la difficoltà di astrazione. Passando a *7ling*, malgrado non fosse ancora disponibile durante la somministrazione dell'*Indagine percorsi AALI* (l'app è stata lanciata a maggio 2020), si è deciso di segnalare *7ling* in quanto ottimo esempio di come la ricerca universitaria offre strumenti per il miglioramento della didattica. Infatti, sviluppata nell'ambito del progetto europeo XCEILING, grazie al lavoro dell'équipe italiana diretta da Matteo Viale (Università di Bologna), *7ling* offre unità di apprendimento, spiegazioni grammaticali e diverse tipologie di esercizi (Viale & Cannovale Palermo 2021).

ritrosia registrata possa essere in parte attribuita alla poca familiarità che i docenti hanno con questi strumenti. Infatti, vista l'elevata età media registrata tra gli alfabetizzatori (§6.3.1.1), componente maggioritaria tra i docenti dei percorsi AALI, l'età avanzata potrebbe comportare una minore propensione al ricorso alle nuove tecnologie e alle possibili risorse didattiche a queste associate.

Cambiando argomento e concentrandoci su riflessioni più generali, *l'Indagine percorsi AALI* ha consentito anche di valutare in quale misura (37%) e per quali motivi i docenti ritengono che il progredire della didattica sia stato ostacolato da criticità e problemi. Colpisce come molti dei problemi segnalati siano in parte già stati discussi nelle precedenti pagine. Alcuni di questi sembrano dipendere dal CPIA: sono un esempio la disomogeneità delle classi (52,3%); le strutture e le attrezzature non adeguate (44,3%) e le indicazioni curriculari poco sostenibili (18,2%). Per quanto ciò non esima i docenti dall'elaborare possibili interventi mirati, sono emersi anche aspetti più direttamente legati agli studenti: la discontinuità didattica dovuta alla frequenza poco assidua (61,4%); i problemi di carattere logistico legati all'orario e al calendario delle lezioni (39,8%); la mancanza di puntualità e lo scarso rispetto delle regole scolastiche (27,3%) e l'assenza di motivazione (13,6%). Rispetto a quest'ultimo dato, seppur minoritario, si osservi come questo sia sorprendente quanto controverso. Infatti, la scarsa motivazione colpisce quando riguarda apprendenti adulti che scelgono in autonomia di iscriversi a un corso. Tenendo presenti le specificità dell'utenza dei percorsi AALI (§6.4) e i limiti fino a qui discussi, è facile capire perché alcuni studenti siano poco motivati.

7.4. Esami finali e certificazione

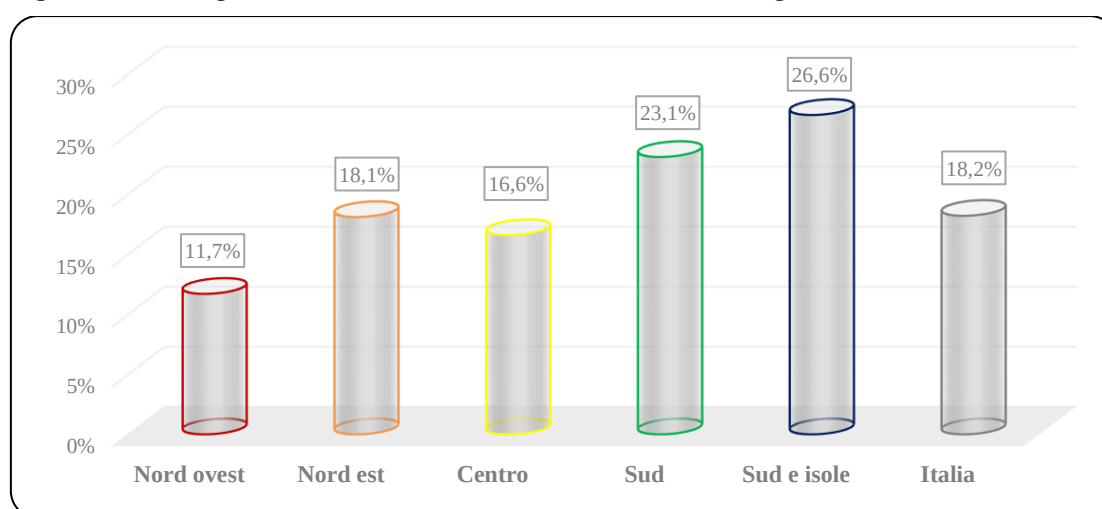
Dal punto di vista pedagogico la valutazione ha finalità formative ed educative e si propone non solo la verifica degli apprendimenti, ma anche di promuovere l'autovalutazione e la consapevolezza di come e di quanto si impara. Oltre a ciò, quanto emerso dalle valutazioni finali permette anche di capire l'efficacia dei corsi. È da questo punto di vista che i dati INVALSI sull'effettivo conseguimento di titoli e certificazioni (fig. 7.11) confermano la realtà disomogenea e variegata dei CPIA. Se a livello nazionale solo il 18% dei frequentanti i percorsi AALI consegue il titolo finale di livello A2, i dati delle cinque macroaree indagate evidenziano differenze non trascurabili; nelle aree con il più alto numero di stranieri la percentuale di chi consegue il titolo è drasticamente più

bassa. Non disponendo di dati che permettono di comprendere la causa di valori così bassi¹⁵ e diversi, si ritiene che, oltre ai problemi di carattere organizzativo e didattico già discussi, un fattore influente sia rappresentato dalle caratteristiche dell'utenza a cui questi corsi si rivolgono. Infatti, si deve tenere presente come

la mobilità di questi studenti sia molto ampia e che molti fra questi abbandonino il percorso o perché si trasferiscono in un'altra città, o addirittura in un altro stato, o perché riescono a trovare lavoro. Dal punto di vista organizzativo, comunque, il transito in un CPIA di un'elevata percentuale di studenti con cittadinanza non italiana impatta profondamente sull'assetto dell'istituzione in un modo che non dovrebbe essere sottovalutato

Epifani & Romiti 2020: 103

Figura 7.11 Conseguimento del titolo attestante la conoscenza della lingua di livello A2¹⁶



Malgrado questo dato meriti degli approfondimenti, dovendo limitarci alle supposizioni fatte, si rifletta invece sul ruolo che la valutazione acquisisce nei percorsi AALI. Il certificato rilasciato al termine di questi corsi soddisfa i requisiti linguistici fissati per il rilascio del permesso di soggiorno. Questo compito ha un enorme impatto sui CPIA. Nello specifico, vista l'importanza dei titoli rilasciati, i percorsi AALI

¹⁵ I dati dei percorsi AALI colpiscono ancora di più se confrontati con quelli dei percorsi di primo livello. Mentre per il primo periodo conseguono il titolo finale il 42,3% degli iscritti, per il secondo periodo la percentuale arriva addirittura al 59,5% (Epifani & Romiti 2020).

¹⁶ Si fa riferimento all'Indagine RAV-INVALSI2017/2018.

dovrebbero essere chiamati ad assicurare una valutazione linguistica di qualità; invece, l'assenza di indicazioni nazionali condivise determina diversi problemi. È soprattutto a causa della loro disciplina transitoria che a lungo i CPIA non sono riusciti a garantire in tutto il territorio le stesse modalità di valutazione e certificazioni. Nel corso degli anni questa mancanza ha determinato lo sviluppo di vari criteri e modalità: la somministrazione di un test di livello a fine corso, la somma dei risultati delle prove svolte durante l'anno, la valutazione soggettiva di chi ha tenuto il corso rispetto al raggiungimento degli obiettivi stabiliti nel PFI, la frequenza e, in alcuni casi, addirittura l'organizzazione di una sessione di certificazione di uno degli Enti della CLIQ. Come per l'accoglienza, alcuni CPIA si sono avvalsi del sostegno di Centri di ricerca e/o sono stati affiancati da esperti che hanno aiutato per la definizione e/o il perfezionamento di protocolli e strumenti per la certificazione. In altri casi, invece, tutto ciò è stato demandato all'autonomia dei docenti. È in queste situazioni che spesso ci si è affidati alle poche indicazioni contenute nel *Vademecum* (MIUR 2011) non predisposte per i percorsi AALI ma comunque valide per la valutazione del livello A2. Il *Vademecum*, infatti, è uno strumento con cui i docenti del CPIA dovrebbero avere familiarità (§5.3.3.1).

Tabella 7.1. Test di conoscenza della lingua italiana a livello A2: struttura e contenuti

Test di conoscenza della lingua italiana a livello A2		
DURATA	60 minuti	
NUMERO PROVE	3	
Prova 1 <i>Comprensione orale</i>	DURATA	25 minuti
	PARTI	2: sono utilizzati due testi (sono fatti ascoltare due volte). Ciascun testo può riferirsi a una delle quattro sotto abilità: - comprensione orale di una conversazione tra nativi - comprensione orale di annunci e istruzioni; - comprensione orale della radio e di audio-registrazioni; - comprensione orale della TV.
	ITEMS	10
	PUNTEGGIO	Per ogni risposta corretta sono assegnati 3 punti, massimo 30 punti
Prova 2 <i>Comprensione scritta</i>	DURATA	25 minuti
	PARTI	2: sono utilizzati due testi. Ciascun testo può riferirsi a una delle quattro sotto abilità: - lettura della corrispondenza; - lettura per orientarsi; - lettura per informarsi e argomentare; - lettura di istruzioni.
	ITEMS	10
	PUNTEGGIO	Per ogni risposta corretta sono assegnati 3,5 punti, massimo 35 punti
Prova 3 <i>Interazione scritta</i>	DURATA	10 minuti
	PUNTEGGIO	Massimo 35 punti
ESITO DELLA PROVA	La prova si ritiene superata se si consegue almeno l'80% del punteggio complessivo.	

Tenendo presenti le criticità del Vademecum rispetto alla predisposizione, somministrazione e correzione delle prove (§5.3.3.1), la struttura del test (tab. 7.1) documenta ulteriormente alcuni problemi messi a fuoco da Giuseppe Sergio (2011) e Paola Masillo (2016, 2017, 2019). Le discrasie tra quanto suggerito dal Sillabo A2 (Ambroso et al. 2011a) e quanto poi stabilito nel Vademecum (MIUR 2011) sono uno degli aspetti più evidenti. Il Vademecum ha ridotto il tempo a disposizione per lo svolgimento del test, cancellato la prova di interazione orale e innalzato dal 60% all'80% la percentuale di risposte corrette richiesta per il superamento della prova. Inoltre, Paola Masillo (2019), concentrandosi sulla validità, dell'affidabilità e dell'eticità di queste prove, ha individuato numerosi punti di debolezza delle procedure di valutazione messe in pratica: questi test non soddisfano standard di *validità, trasparenza e affidabilità*.

Proseguendo nell'analisi delle prassi messe in atto per la valutazione finali e la certificazione, diversamente da quanto fatto per l'accoglienza, con la *circolare ministeriale n. 22381 del 31 ottobre 2019 (Valutazione e certificazione nei percorsi di istruzione per gli adulti)*, d'ora in avanti *circolare ottobre 2019*¹⁷ il Ministero ha fissato dei criteri (provvisori) per la valutazione finale dei percorsi AALI. Viste le esperienze maturate nel corso degli anni in cui la normativa transitoria ha determinato lo sviluppo del *mare magnum* delle modalità di valutazione sopra elencate, quanto stabilito dalla circolare non sembra aver tenuto conto di queste buone pratiche. Infatti, è stato stabilito che

la valutazione è effettuata collegialmente da docenti del gruppo di livello facenti parte del Consiglio di classe. I docenti anche di altro grado scolastico, che svolgono attività di insegnamenti per tutti gli adulti o per gruppi degli stessi, finalizzati all'ampliamento o all'arricchimento dell'offerta formativa, forniscono elementi conoscitivi sull'interesse manifestato e sul profitto conseguito da ciascun adulto. Le operazioni di scrutinio sono presiedute dal dirigente scolastico o dal suo delegato.

¹⁷ Prevista dal Decreto del Presidente della Repubblica del 2012, questa azione era attesa sin dall'istituzione dei percorsi AALI. Il Ministero attraverso linee guida e circolari ha la possibilità di dare indicazioni più precise rispetto ai temi che necessitano di essere perfezionati o che rappresentano un vuoto normativo.

Ancora una volta non si è tenuto conto delle specificità tipiche dei percorsi AALI che, oltre ad essere rivolti a utenti adulti, sono corsi di lingua che certificano un livello di conoscenza e che, come gli esami di certificazione che offrono lo stesso titolo, dovrebbero garantire una prova valida, trasparente e affidabile. Se chi lavora nei CPIA si aspettava che la circolare stabilisse un apposito vademecum dedicato ai percorsi AALI, le indicazioni date, per quanto non definitive e transitorie, documentano come manchi la consapevolezza delle specificità che un corso di lingua e il rilascio di un titolo di certificazione comportano. La modalità della valutazione collegiale sotto forma di scrutinio ricorda la valutazione finale a cui si ricorre al termine delle diverse classi della scuola primaria e secondaria. Ciò è ancora più evidente perché che tra i criteri da prendere in considerazione vi è la condotta; infatti, «la valutazione del comportamento degli adulti viene espressa collegialmente dai docenti attraverso un giudizio sintetico riportato nel documento di valutazione». Malgrado per anni si sia cercato di definire protocolli e strumenti simili a quelli degli Enti certificatori, quanto stabilito da questa circolare, avvicinando ancora di più i percorsi AALI al modello impiegato per la scuola del mattino, rischia di avere un impatto sulle buone pratiche sviluppate. Malgrado la modalità dello scrutinio finale non vieti il ricorso a strumenti tendenzialmente più oggettivi, un test elaborato collegialmente e somministrato e valutato sulla base di specifici protocolli, la circolare potrebbe scoraggiare il ricorso a strumenti di questo tipo in quanto più impegnativi.

Di seguito, per comprendere se la *circolare ottobre 2019* abbia già determinato dei cambiamenti, grazie all'*Indagine percorsi AALI* si cercherà di individuare se vi sono state delle modifiche rispetto a quanto fatto fino all'anno scolastico 2018/2019. Preliminarmente, però, si deve capire il giudizio che i docenti hanno rispetto a queste nuove modalità di valutazione. Innanzitutto, colpisce come il 25% degli intervistati abbia dichiarato di non conoscere la circolare ottobre 2019 e conseguentemente di non essere a conoscenza di quanto stabilito per le procedure di valutazione e certificazione dei corsi in cui gli stessi insegnano. Ancora una volta un numero non trascurabile di docenti non conosce i riferimenti che normano i corsi. In generale, poco più della metà del campione ritiene che quanto stabilito dalla circolare sia condivisibile. Sono diverse le dichiarazioni che documentano come quanto stabilito sia stato accolto positivamente. Molti docenti hanno apprezzato come la circolare formalizzi e uniformi per la prima volta aspetti che

fino a quel momento erano demandati al CPIA o al singolo docente. Inoltre, essendo un tema divisivo, evidenziamo come parallelamente a coloro che contestano la modalità dello scrutinio collegiale vi sono diversi docenti, prevalentemente alfabetizzatori, che considerano questa scelta un passo avanti; infatti, secondo alcuni «il test non tiene conto di eventuali difficoltà di apprendimento. L'insegnante durante un percorso scolastico ha modo di rendersene conto». La restante parte del campione si divide tra il 40% che ritiene che quanto stabilito sia parzialmente condivisibile e il 6% che non lo approva. Malgrado diversi docenti abbiano apprezzato come la circolare rappresenti «un tentativo di normare quello che prima era piuttosto indeterminato», la valutazione linguistica e il giudizio sul comportamento sono gli aspetti che hanno sollevato più perplessità. Infatti, l'analisi delle dichiarazioni documenta come:

È giusto che sia il docente a valutare i propri studenti, il rischio è che non sia del tutto obiettivo, e che nel valutare gli studenti si senta indirettamente obbligato a valutare la propria azione didattica.

L'unica perplessità riguarda la valutazione lasciata interamente ai docenti senza accennare ad una prova finale oggettiva. Nella realtà del CPIA per i percorsi di alfabetizzazione si limiterebbe al docente della classe (che molto spesso è unico) e ritengo che questo non sia giusto. A mio parere bisogna comunque prevedere un test di fine corso con una vera e propria commissione.

Non trovo del tutto giusta la possibilità di rilasciare l'attestato di lingua italiana (dall'A2 in su) solo in forma collegiale senza l'ausilio di un test finale valutativo.

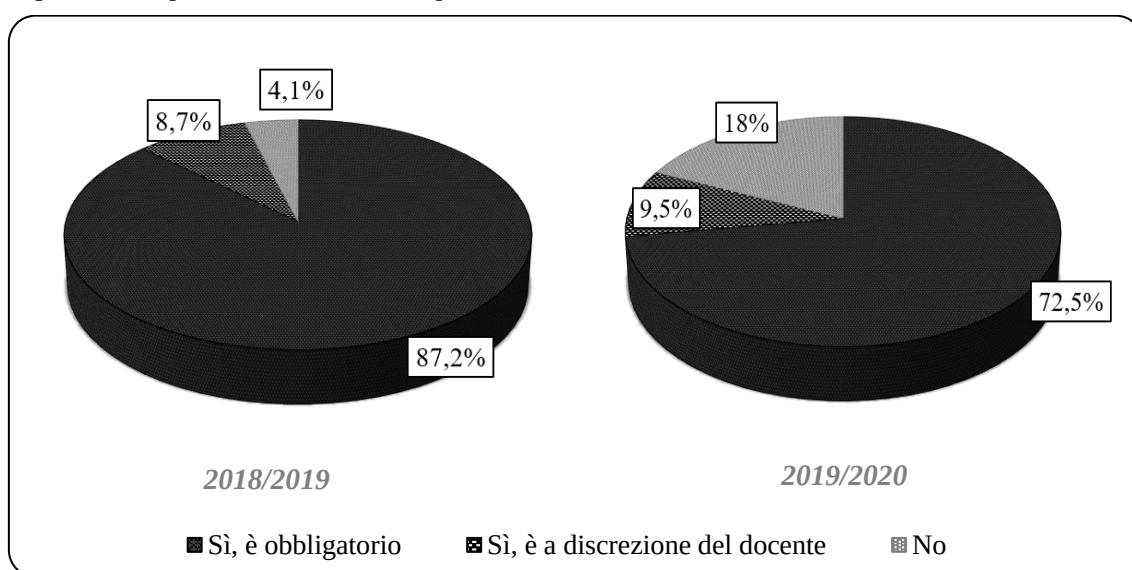
Non trovo particolarmente sensato esprimere con ulteriore voto numerico la "competenza linguistica" di un parlante. Il QCER ha già individuato almeno 6 livelli; trovo ridondate e caotico specificare per ognuno di questi livelli un'ulteriore valutazione. Mi troverei a indicare se uno studente che ha raggiunto, ad esempio, il livello A2, lo abbia raggiunto a livello, iniziale, base intermedio o avanzato. Rimango un po' perplessa.

Credo che il legislatore non conosca bene la realtà dei CPIA e lo abbia trattato come qualsiasi altra scuola: dissento profondamente dal giudizio nel

comportamento...Quando io ho fatto i corsi di lingua, non sono stata giudicata nel comportamento...Come pure chi frequenta l'università...siamo tutti adulti responsabili

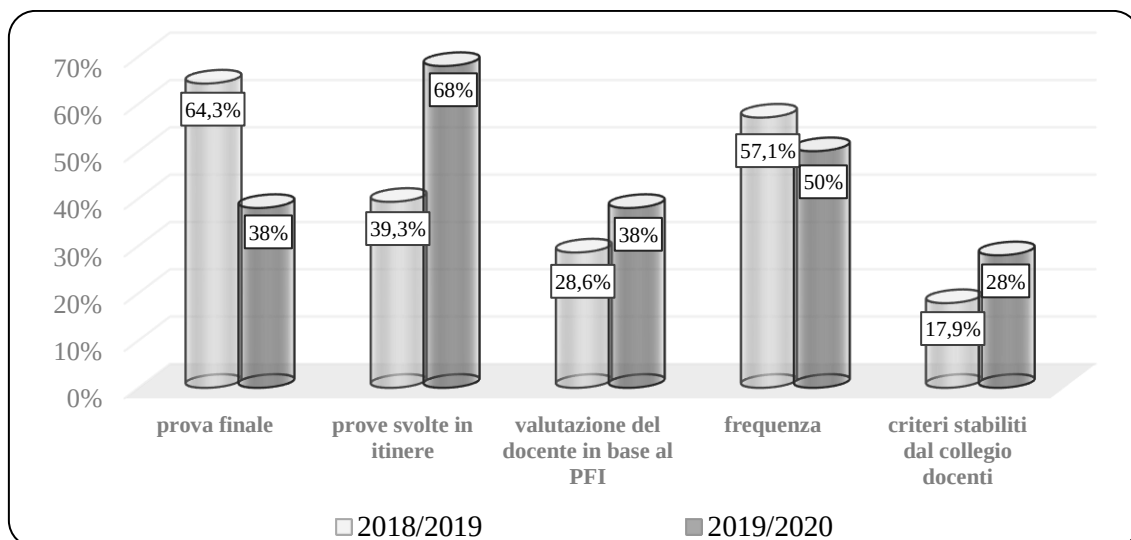
Il 60% degli intervistati ha riconosciuto che la *circolare ottobre 2019* ha determinato dei cambiamenti. Questo dato è poi confermato dalla diminuzione del numero dei CPIA in cui alla fine del corso è previsto un esame obbligatorio per il rilascio del certificato di livello A2 (fig. 7.12).

Figura 7.12 È previsto un esame finale per il rilascio del certificato?



Aspetti altrettanto interessanti sono osservabili se si considerano le modalità di valutazione a cui si ricorrere quando il test finale è a discrezione del docente o non è previsto (fig. 7.13). Tra i possibili criteri indicati la *prova di fine corso* ha fatto registrare un drastico calo di quasi 30 punti percentuali, valore che invece sembra essere passato alle *prove svolte in itinere*. Se le altre variazioni risultano essere poco consistenti, l'evidenza di questo dato conferma come la scelta di una valutazione collegiale sotto forma di scrutinio abbia realmente scoraggiato il ricorso a una prova finale. Se fino all'anno scolastico 2018/2019 circa il 65% dei docenti preferiva ricorrere a un test anche nel caso in cui il CPIA non lo prevedesse, nel momento in cui la normativa non ha stabilito l'obbligatorietà di questo strumento, la percentuale è nettamente diminuita.

Figura 8.13. Modalità di valutazione quando il test finale era a discrezione del docente o non previsto



L'impatto della circolare ottobre 2019 è evidente anche se si prende in considerazione le reazioni da questa provocata. Alcuni CPIA hanno manifestato pubblicamente il loro disaccordo rispetto a quanto stabilito: è un esempio il documento inviato dalla rete dei CPIA veneti al Direttore Generale dell'Ufficio scolastico regionale e al coordinatore nazionale del RIDAP. I CPIA veneti hanno ritenuto necessario segnalare come, rispetto a quanto stabilito, le procedure elaborate dal *Coordinamento Regionale per l'Istruzione degli Adulti* veneto rispondano meglio alle esigenze dell'utenza dei percorsi AALI e costituiscano, addirittura, un efficace strumento di raccordo con le Prefetture e le Questure. A ciò, inoltre, sia aggiungono alcune osservazioni che mettono ulteriormente in luce i punti debolezza della circolare ottobre 2019 e che, in parte, confermano quanto emerso anche dalle dichiarazioni dei nostri docenti. Infatti,

nei CPIA, come è noto, i percorsi di insegnamento di italiano L2 vengono tenuti da docenti di scuola primaria che, come da normativa, non si riuniscono in un organo chiamato consiglio di classe; inoltre, l'insegnamento della lingua italiana è, generalmente, affidato ad un solo docente per gruppo: non si comprende dunque come la valutazione possa essere effettuata collegialmente, in scrutinio, se non in sede di test finale tramite apposita commissione nominata dal Dirigente Scolastico. [Inoltre, malgrado nella circolare si] afferma che i percorsi di insegnamento di lingua italiana si concludono con scrutinio finale in cui i docenti accertano effettivo svolgimento del PSP; nella realtà i percorsi di insegnamento di italiano come L2 si

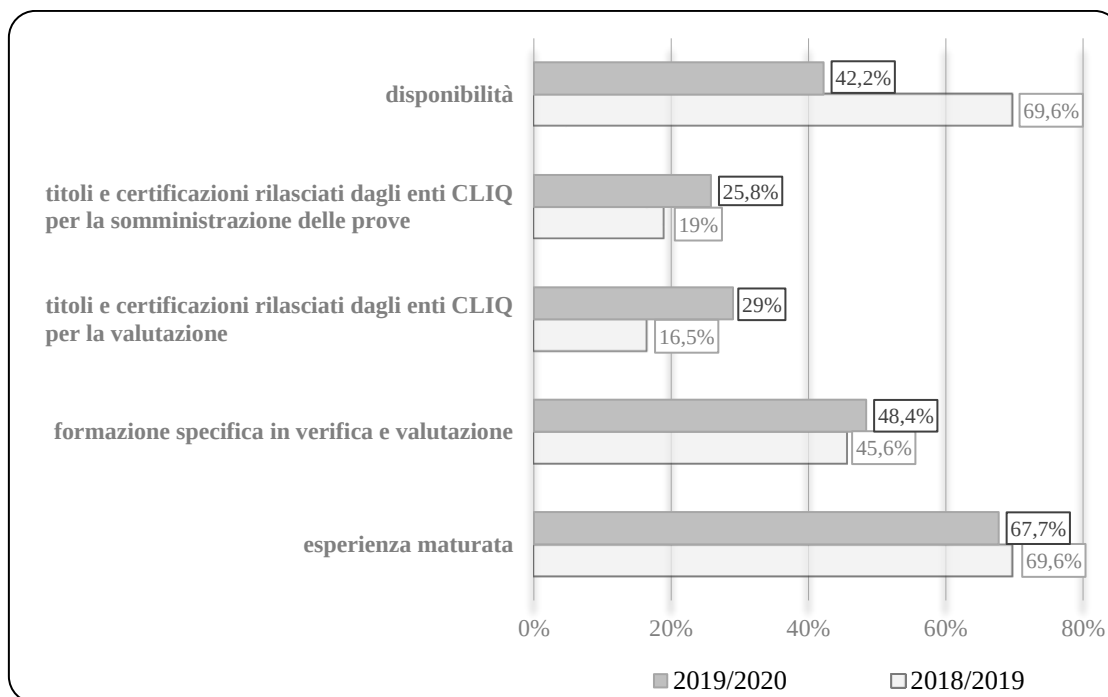
concludono con un test per accertare le competenze acquisite in Ascolto, Lettura, Interazione orale e scritta, Produzione orale, Produzione scritta. Lo scrutinio è solo una fase in cui si accerta che le ore frequentate diano allo studente la possibilità di affrontare l'esame finale che viene sostenuto davanti ad apposita commissione nominata dal Dirigente Scolastico.

Il coinvolgimento, anche in ambito ministeriale, di esperti rispetto all'italiano L2 è fondamentale. Infatti, se le osservazioni fatte dalla rete dei CPIA veneti documenta una conoscenza profonda e accurata dei percorsi AALI, i limiti fino a qui descritti dimostrano invece come chi abbia curato la circolare ottobre 2019 non fosse consapevole delle specificità dell'insegnamento, della valutazione e della certificazione dell'italiano L2. Quanto accaduto rappresenta un'occasione persa; infatti, se si fosse tenuto conto del lavoro di realtà che, come il Coordinamento Regionale per l'Istruzione degli Adulti veneto, hanno sviluppato buone pratiche e protocolli validi, i CPIA disporrebbero di indicazioni chiare e condivise che permetterebbero il rilascio di titoli che per *validità, trasparenza e affidabilità* potrebbero essere realmente equiparabili a quelli rilasciati dagli enti certificatori.

Proseguendo nella nostra analisi, dal momento che il test di fine corso rappresenta ancora lo strumento a cui si ricorre più frequentemente per la certificazione del livello A2, si discuteranno i principali aspetti che riguardano l'elaborazione e la struttura del test, la preparazione e la familiarizzazione alla prova, la somministrazione e la correzione e il post valutazione.

La creazione del test solitamente sembra affidata a un'apposita commissione o curata collegialmente da tutti i docenti che lavorano nei percorsi AALI. Solo una piccola percentuale, circa il 13%, ha dichiarato che questo compito è lasciato all'autonomia del docente che ha diretto il corso. Ponendo maggiore attenzione al gruppo di docenti che ha dichiarato che l'elaborazione della prova è affidata a un'apposita commissione è interessante soffermarsi sui criteri impiegati per la selezione dei membri. L'esperienza maturata in quest'ambito e la disponibilità sono gli aspetti più frequentemente presi in considerazione, mentre la formazione (soprattutto quella certificata dagli enti CLIQ) sembra avere un peso minore (fig. 7.15).

Figura 7.15. Criteri per la formazione della commissione responsabile della preparazione del test



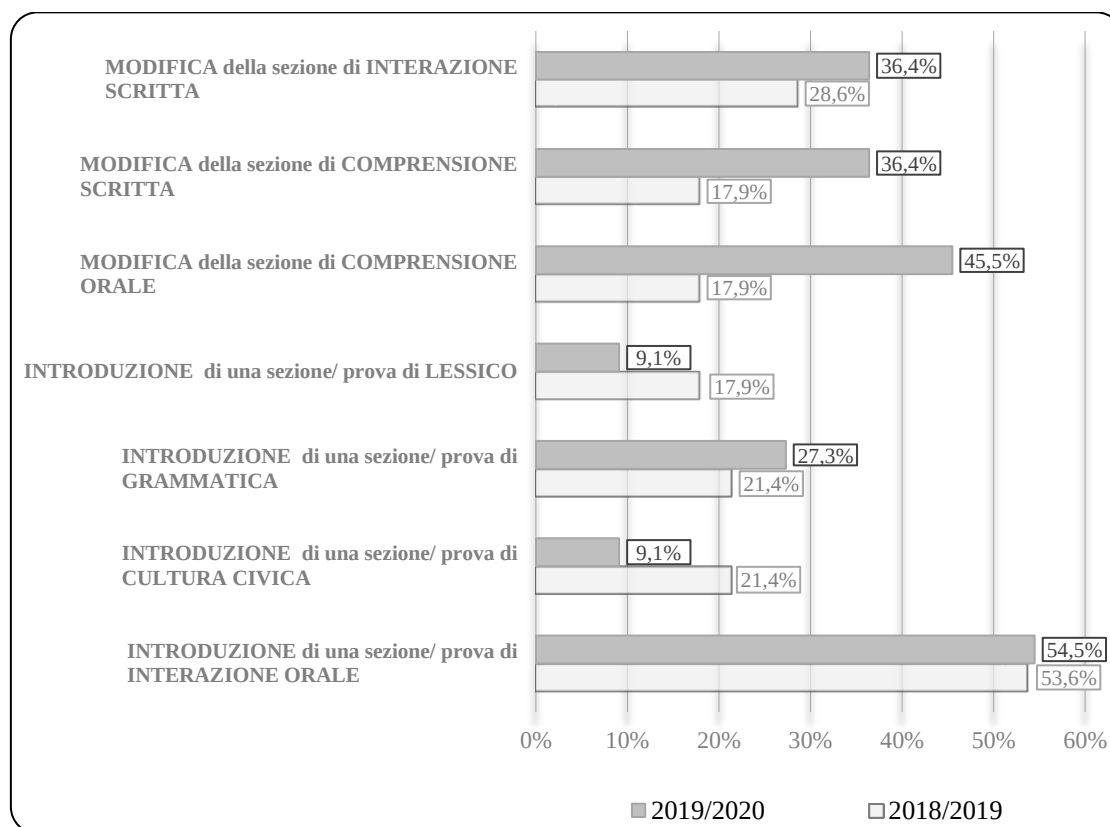
Riguardo alla preparazione del test, 7 docenti su 10 hanno dichiarato che il CPIA dispone di apposite linee guida e indicazioni. Frutto dell'esperienza maturata e/o del contributo offerto dai centri di ricerca, queste sono ritenute valide e utili dalla maggior parte dei docenti. Solo una piccola parte¹⁸ ha segnalato la necessità di miglioramenti: se in alcuni casi si richiede maggiore chiarezza o flessibilità, spesso le criticità individuate non sono attribuibili alle linee guida ma alla formazione dei docenti, infatti, sembra che alcuni non siano in grado di cogliere e mettere in pratica quanto indicato.

La struttura del test è un altro aspetto rilevante. Nella maggior parte dei casi, circa l'85%, questo ripropone la struttura del test del *Vademecum* (tab. 7.1). Se solo una piccola percentuale di poco superiore all'1% ha dichiarato di non far riferimento a quest'impianto, si faccia attenzione, invece, a come il 15% ha dichiarato di aver modificato il modello del *Vademecum* (fig. 7.16). Malgrado siano diversi gli interventi apportati, colpisce come, coerentemente con quanto messo a fuoco da Giuseppe Sergio

¹⁸ Tra coloro che hanno dichiarato che il CPIA dispone di linee guida e indicazioni per l'elaborazione del test, per l'anno scolastico 2018/2019 il 29,3% ha dichiarato che queste sono *valide in parte* e il 3% non le ritiene buone. I dati raccolti per il 2019/2020, invece, sembrano più positivi, infatti, solo il 17% ritiene che queste siano migliorabili.

(2011), nella maggior parte dei casi si sia intervenuti introducendo una prova per l'interazione orale.

Figura 7.16. Modifiche apportate rispetto alla struttura del test proposta dal *Vademecum*



Spunti di riflessione emergono anche dai giudizi dati rispetto alla chiarezza e completezza delle istruzioni e all'appropriatezza dei temi selezionati per le prove di lettura e ascolto e degli argomenti input della prova di interazione scritta. Con una media superiore a 8/10, questi aspetti hanno fatto registrare valutazioni discretamente buone; anche in questo caso, però, sono stati evidenziati dei problemi. Un docente ha testimoniato come per esempio

una volta l'argomento di una prova di comprensione scritta esulava completamente dagli interessi e dalle esperienze dei miei studenti. Si parlava di vacanze in località turistiche da sogno, prenotazione di camere in albergo etc. ... Molti dei miei corsisti sono arrivati col barcone e in quel periodo si occupavano di cercare asparagi e di rivenderli al mercato.

Osservazioni altrettanto interessanti sono emerse anche per l'adeguatezza del test rispetto al livello di competenza linguistico-comunicativa e per la qualità delle caratteristiche tipografiche (presenza del colore, font, dimensione, interlinea). Con una media più bassa (rispettivamente 7, 6/10 e 7,3/10), questi due aspetti hanno fatto registrare un numero maggiore di osservazioni negative. Oltre alle dichiarazioni riguardanti le caratteristiche tipografiche (poco chiare, alcune volte disordinate, carenti rispetto all'uso di immagini e spesso legate a problemi pratici¹⁹), le testimonianze che colpiscono maggiormente sono quelle che riguardano l'adeguatezza del test rispetto al livello; infatti,

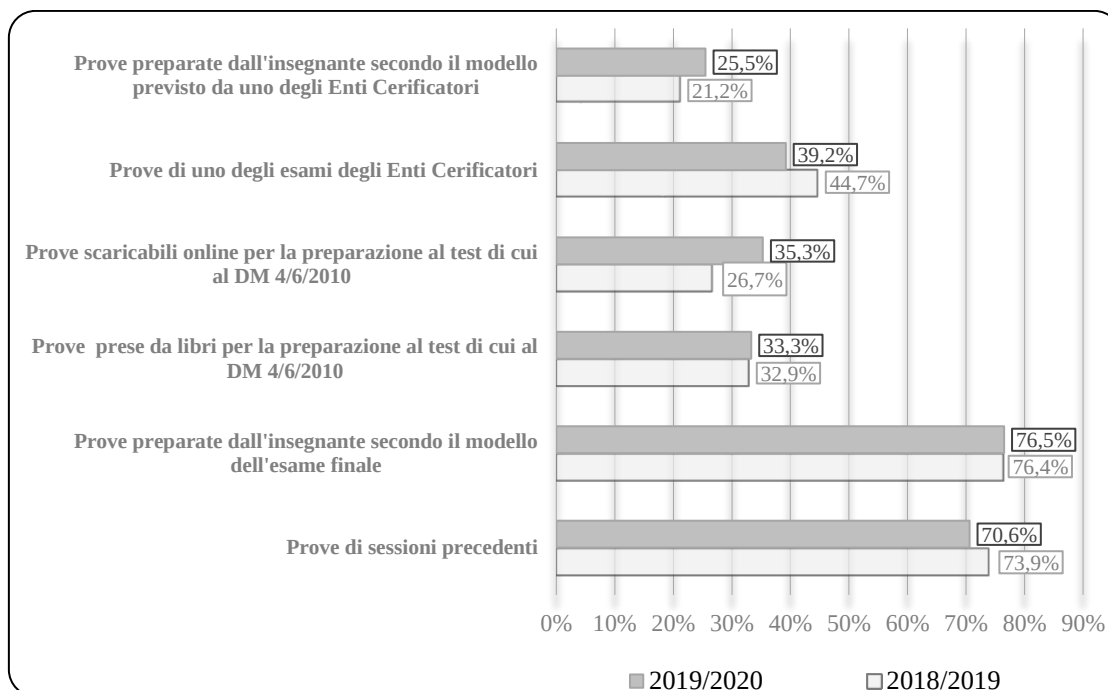
la prova di interazione scritta [fosse invece] un esercizio [...] di comprensione scritta (leggere un testo e riportare le informazioni in una tabella). Altre volte ho visto compiti troppo difficili nella produzione scritta essere valutati in maniera molto soggettiva: ad esempio in un test di A1 l'interazione scritta consisteva nel presentarsi e descrivere la propria famiglia, i propri hobby e il proprio lavoro scrivendo almeno 15-20 parole.

Talvolta la risposta corretta non è una sola, oppure il confine tra la correttezza di una risposta o l'altra è interpretabile. Altre volte i quesiti mi sono sembrati di molto inferiore al livello testato.

Proseguiamo nella nostra trattazione soffermandoci sui momenti dedicati alla familiarizzazione con la struttura della prova, ai tempi e alle modalità di somministrazione e all'eventuale ricorso a un apposito foglio per le risposte. Più dell'85% dei docenti ha dichiarato di prevedere attività di questo tipo; in generale se circa due terzi di questi è solito dedicare dalle 5 alle 10 ore a queste attività, il 27% vi dedica tra le 10 e le 20 ore e meno del 7% vi dedica più di 20 ore. Rispetto ai materiali usati durante queste attività, le prove di sessioni precedenti e/o appositi materiali predisposti dal docente sul modello del test finale sono gli strumenti a cui si fa ricorso più frequentemente (fig. 7.17).

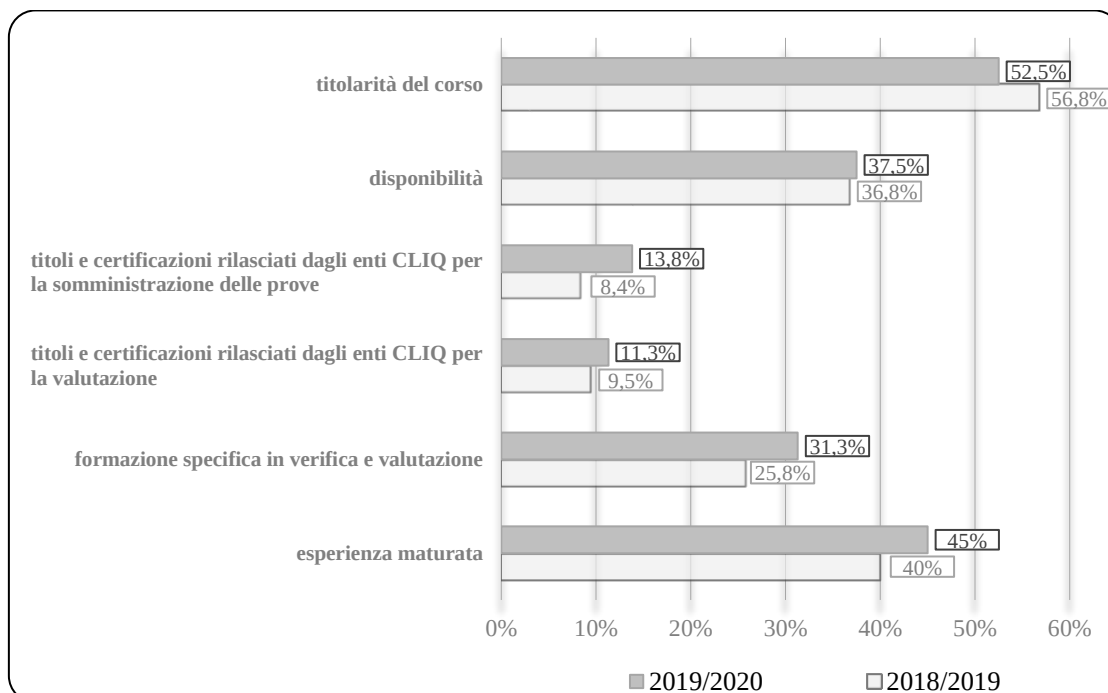
¹⁹ Una docente ha dichiarato che «la maggior difficoltà è nella costruzione della grafica dovendo risparmiare sulla carta, non sempre si riesce a costruire il test in modo adeguato».

Figura 7.17. Materiali per la familiarizzazione al test



Passando alla somministrazione della prova, la titolarità del corso è il criterio principale secondo cui i docenti sono scelti. Se l'esperienza maturata per questo compito ha fatto comunque registrare valori non trascurabili, ancora una volta la formazione su questi temi, anche quella certificata, sembra non essere considerata.

Figura 7.18. Criteri di selezione per la selezione dei docenti chiamati a somministrare il test

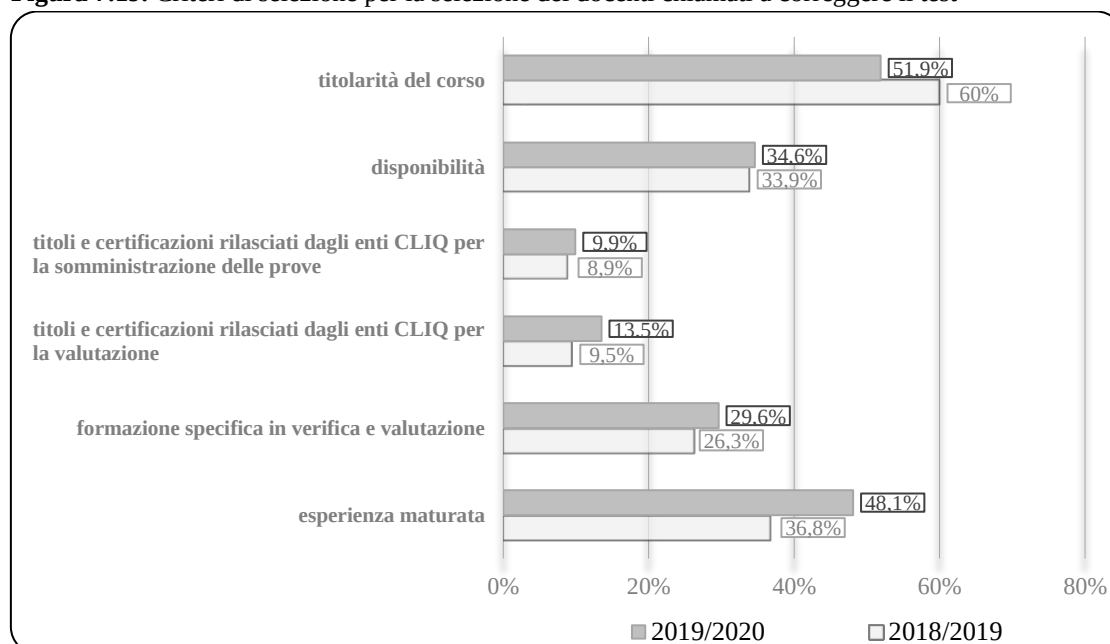


7 docenti su 10 hanno dichiarato che il CPIA ha predisposto specifiche indicazioni e linee guida per uniformare il comportamento dei somministratori prima, durante e al momento del ritiro degli elaborati. Valutati positivamente dalla maggior parte dei docenti²⁰, questi documenti sono stati criticati non tanto per la struttura o i contenuti ma per le mancanze di una loro conoscenza condivisa tra chi è impegnato in queste attività. L'importanza di queste indicazioni emerge ancora di più se si considera la testimonianza di un docente che ha documentato come prima dell'uso condiviso di queste fosse solito assistere a casi in cui

le consegne venivano spiegate da alcuni colleghi in maniera non sufficientemente chiara o con una velocità d'eloquio troppo sostenuta, specialmente se il docente che si occupava della spiegazione delle consegne non conosceva gli studenti.

Tendenze molto simili sono emerse anche per la correzione delle prove e l'attribuzione dei punteggi. La titolarità del corso è il criterio principale per l'attribuzione di questo compito. Se la disponibilità e l'esperienza maturata continuano a essere due opzioni importanti, la formazione specifica in verifica e valutazione linguistica rappresenta ancora una volta una variabile poco considerata.

Figura 7.19. Criteri di selezione per la selezione dei docenti chiamati a correggere il test



²⁰ Se per l'anno scolastico 2018/2019 l'80,6% ha dichiarato che queste sono valide e non necessitano alcun miglioramento, si noti come per il 2019/2020 questo valore abbia raggiunto il 94,3%.

Anche in questo caso più del 70% degli intervistati ha dichiarato che il CPIA dispone di linee guida a uso del personale chiamato a valutare le prove soggettive (interazione scritta ed eventualmente interazione orale). Si conferma un giudizio positivo per questi strumenti; infatti, solo 1 docente su 10 ritiene che debbano esser migliorate.

Quanto accade nel CPIA dopo la somministrazione, la correzione e la restituzione dei risultati dei test è altrettanto interessante. Il 70% dei docenti ha dichiarato che nel loro CPIA si è soliti incontrarsi per discutere dell'andamento della sessione d'esame. Malgrado l'analisi spesso si limiti a riflessioni di tipo quantitativo, si riporta come diversi docenti abbiano evidenziato l'impatto positivo di questi momenti di confronto. In queste occasioni sono messi in luce i limiti e le criticità del test e si può programmare un eventuale intervento di miglioramento.

In conclusione, anche gli esami finali validi per la certificazione del livello A2 documentano l'eterogeneità dei percorsi AALI. A differenza di quanto detto per gli altri aspetti trattati nel capitolo, colpisce come in questo caso con la circolare ottobre 2019 vi sia già stato un primo intervento che, contrariamente a quanto auspicato, ha invece incrementato ancora di più l'autonomia dei CPIA. Se si pensa alle realtà in cui non sono disponibili linee guida e indicazioni collegiali, circa 3 ogni 10, è facile capire come il rilascio della certificazione sia affidato esclusivamente alla formazione dei docenti.

8. IL CORPUS

Il *corpus* è formato da 80 testi e si può distinguere in *sottocorpora* a seconda del livello del corso e dell'area geografica in cui il testo è stato prodotto. Di seguito si distingue secondo il primo criterio; infatti, i testi sono stati raggruppati in tre sezioni: Alfa A1 e Pre A1 (§8.2), A1 (§8.3) e A2 (§8.4).

Dopo una breve premessa sulle specificità del corpus e sulla metodologia di analisi presentata, si procederà gradualmente dal livello più basso a quello più alto. Solo se necessario saranno fatti specifici approfondimenti legati alla provenienza geografica del testo.

8.1.L'analisi dei testi

A differenza dei lavori che si sono occupati della definizione e dell'evoluzione delle varietà interlinguistiche, basati prevalentemente su produzioni orali di adulti in contesto spontaneo, il nostro *corpus* documenta l'*apprendimento misto* ossia quello di chi «vive delle esperienze di apprendimento esplicito (in classe) e le rinforza con le esperienze di apprendimento spontaneo nel contatto quotidiano con i parlanti nativi e nell'accesso ai mass media che usano l'italiano come lingua di comunicazione» (Diadori 2015c: 227). L'impatto che la dimensione guidata ha su queste produzioni non può essere ignorato. Infatti, in questo contesto didattico

l'input è il risultato di una selezione e graduazione attuate in funzione degli obiettivi didattici da conseguire, l'apprendimento è esposto a varietà sia scritte che orali vicine allo standard, le forme linguistiche sono oggetto di riflessione esplicita e l'interazione è orientata all'apprendimento oltre che alla comunicazione.

Troncarelli 2009: 122

È evidente la differenza con l'*apprendimento spontaneo* in cui, invece, «l'input non è selezionato e graduato, l'interazione è orientata alla comunicazione piuttosto che all'apprendimento e l'apprendente può essere esposto a varietà prevalentemente orali e non standard della lingua» (Troncarelli 2009: 122).

I nostri testi sono stati prodotti in diversi momenti dell'attività didattica: esercitazioni, come nel caso del *sottocorpus* di Forlì, e momenti di valutazione e certificazione (i *sottocorpora* di Nuoro e Livorno). Un'altra caratteristica del *corpus* è il livello di competenza degli apprendenti. Malgrado sia presente un piccolo *sottocorpus* di testi di livello Alfa A1 e Pre A1 (§8.2), i testi sono stati prodotti in classi dei percorsi AALI di livello A1 e A2. Chi ha completato e superato un corso di livello A1:

riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare sé stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Consiglio d'Europa 2002: 32

Chi ha frequentato e concluso con successo un corso di livello A2, invece, deve essere in grado di:

comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.

Consiglio d'Europa 2002: 32

Nello specifico, per quanto riguarda la produzione scritta al termine di un corso di livello A1 lo studente dovrebbe essere «in grado di dare informazioni sulla sua vita privata (ad es. su ciò che gli/le piace o non gli/le piace, sulla propria famiglia, sugli animali

domestici preferiti), utilizzando parole/segni e espressioni semplici [...] [e] [...] di produrre semplici espressioni e frasi isolate» (Consiglio d'Europa 2020: 72) (Tab. 8.1) e, rispetto all'interazione scritta, dovrebbe saper chiedere e fornire in modo semplice dati personali (Tab.8.2).

Tabella 8.1. Descrittori produzione scritta livello A1¹

SCRITTURA CREATIVA	- È in grado di produrre semplici espressioni e frasi su sé stesso/stessa e su persone immaginarie, sul luogo in cui vivono e ciò che fanno. - È in grado di descrivere molto semplicemente una stanza. - È in grado di utilizzare parole/segni e espressioni semplici per descrivere certi oggetti quotidiani (ad es. il colore di un'auto, se è grande o piccola).
SCRITTURA DI RELAZIONI E SAGGI	<i>Nessun descrittore</i>

Tabella 8.2. Descrittori interazione scritta livello A1

CORRISPONDENZA	- È in grado di comporre messaggi e post composti di brevissime frasi a proposito di hobby, preferenze, utilizzando parole semplici ed espressioni fisse con l'aiuto di un dizionario. - È in grado di scrivere una cartolina breve e semplice. - È in grado di comporre un breve e semplicissimo messaggio (ad es. un SMS) ad amici per dar loro un'informazione o far loro una domanda.
APPUNTI, MESSAGGI E MODULI	- È in grado di riempire un modulo con numeri e date, il proprio nome, nazionalità, indirizzo, età, data di nascita o di arrivo nel paese ecc. (ad es. per la registrazione negli alberghi). - È in grado di lasciare un semplice messaggio con informazioni per far sapere, ad esempio, dove sta andando, a che ora sarà di ritorno (ad es. "Sono fuori per compere: torno alle 17.00").

Rispetto alla produzione scritta chi ha portato a termine un corso di livello A2, invece, dovrebbe «produrre una serie di semplici espressioni e frasi legate da semplici connettivi quali “e”, “ma” e “perché”» (Consiglio d'Europa 2020: 72) (Tab. 8.3) e, per quanto riguarda l'interazione dovrebbe «comporre brevi e semplici appunti, relativi a bisogni immediati, usando formule convenzionali» (Consiglio d'Europa 2020: 91) (tab. 8.4).

¹ Come anche per le tabelle 8.2, 8.3, e 8.4, i descrittori presentati nella tabella fanno riferimento al *Companion volume* (Consiglio d'Europa 2020).

Tabella 8.3. Descrittori produzione scritta livello A2

SCRITTURA CREATIVA	- È in grado di produrre frasi connesse su aspetti quotidiani del proprio ambiente (ad es. la gente, i luoghi, un'esperienza di lavoro o di studio). - È in grado di descrivere molto brevemente e in modo elementare avvenimenti, attività svolte ed esperienze personali. - È in grado di scrivere / produrre nella lingua dei segni una storia semplice (ad es. su avvenimenti capitati in vacanza o sulla vita in un lontano futuro). - È in grado di produrre una serie di espressioni e frasi semplici sulla propria famiglia, le condizioni di vita, la formazione, il lavoro attuale o quello svolto in precedenza. - È in grado di scrivere / produrre nella lingua dei segni semplici biografie immaginarie e semplici poesie su una persona. - È in grado di tenere un diario che descrive attività (ad es. le occupazioni quotidiane, le uscite, lo sport, gli hobby), persone e luoghi, utilizzando un vocabolario concreto di base ed espressioni e frasi semplici con semplici connettori come «e», «ma» e «perché». - È in grado di scrivere / produrre nella lingua dei segni l'inizio di una storia o continuarne una, a condizione di poter consultare un dizionario o testi di riferimento (ad es. delle tavole di coniugazione dei verbi in un manuale).
SCRITTURA DI RELAZIONI E SAGGI	- È in grado di scrivere / produrre nella lingua dei segni semplici testi su argomenti noti, collegando le frasi con dei connettori come «e», «perché» o «poi». - È in grado di descrivere le proprie impressioni e la propria opinione su argomenti di interesse personale (ad es. gli stili di vita, i fatti di cultura, le storie), utilizzando un vocabolario di base ed espressioni di tutti i giorni

Tabella 8.4. Descrittori interazione scritta livello A2

CORRISPONDENZA	- È in grado di scambiare informazioni attraverso messaggi, mail o brevi lettere in risposta alle domande formulate da un'altra persona (ad es. su un nuovo prodotto o un'attività). - È in grado di trasmettere semplici informazioni personali, ad es. in una breve mail o lettera in cui si presenta. - È in grado di comporre lettere personali molto semplici per ringraziare o scusarsi. - È in grado di comporre brevi e semplici appunti, mail e messaggi (ad es. per inviare un invito o rispondere a un invito, confermare o modificare ciò su cui ci si è messi d'accordo). - È in grado di comporre un breve e semplice testo in un biglietto di auguri (ad es. in occasione di un compleanno o del nuovo anno).
APPUNTI, MESSAGGI E MODULI	- È in grado di prendere nota di un messaggio semplice e breve, a condizione di potere chiedere di ripetere o riformulare. - È in grado di prendere brevi e semplici appunti e messaggi riferiti a bisogni immediati. - È in grado di compilare la maggior parte dei moduli relativi a necessità della vita quotidiana con informazioni/dati personali e altri dettagli (ad es. per aprire un conto in banca o inviare una lettera raccomandata).

Per i livelli elementari l'efficacia comunicativa ha maggiore rilevanza rispetto alla correttezza grammaticale; infatti, come indicato nel Sillabo A2 curato dagli Enti certificatori, l'apprendente «usa correttamente alcune strutture semplici, ma continua sistematicamente a fare errori di base –per esempio tende a confondere i tempi verbali e a dimenticare di segnalare gli accordi; ciononostante ciò che cerca di dire è solitamente chiaro» (Ambroso et al. 2011b: 24). Per quanto riguarda l'ortografia fino al livello A2 l'acquisizione dei principali grafemi dell'italiano è ritenuta sufficiente anche in caso di «disgrafie che per la loro comprensione richiedono notevole collaborazione da parte del ricevente» (Ambroso et al. 2011a: 18).

Per comprendere quali siano i fenomeni e le strutture morfosintattiche da osservare con attenzione e che possono essere considerate indicatori del grado di acquisizione dell'L2 e spie dello stato dell'interlingua, la tabella 8.5 riporta un sillabo delle strutture morfosintattiche a livello ricettivo e produttivo dei livelli CILS A1 e CILS A2 (Barni et al. 2009).

Tabella 8.5. Sillabo delle strutture morfosintattiche livelli CILS A1 e CILS A2

LIVELLO A1
SILLABO DELLE STRUTTURE MORFOSINTATTICHE A LIVELLO RICETTIVO
- articoli determinativi e indeterminativi; - genere e numero dei nomi; - pronomi personali soggetto e complemento; - aggettivi qualificativi; - aggettivi e pronomi possessivi; - aggettivi e pronomi dimostrativi; - aggettivi e pronomi interrogativi; - aggettivi e pronomi indefiniti; - numeri cardinali; - numeri ordinali: <i>primo, secondo, terzo</i>; - preposizioni semplici e riconoscimento delle preposizioni articolate; - coniugazione attiva di <i>essere</i> e <i>avere</i>, dei verbi modali <i>potere, dovere</i> e <i>volere</i> e dei verbi regolari ai seguenti modi e tempi: • indicativo presente; • indicativo passato prossimo; • infinito presente; • imperativo (forma attiva e negativa alla 2^a persona singolare e plurale); • riconoscimento della forma di cortesia <i>vorrei</i>; - più frequenti avverbi qualificativi, di affermazione e di negazione, di tempo, di luogo, di quantità; - la frase semplice: proposizioni dichiarative, interrogative, volitive con l'imperativo; - la frase complessa: proposizioni coordinate copulative, avversative, dichiarative; - la frase complessa: proposizioni subordinate causali, temporali, finali in forma implicita, relative, ipotetiche introdotte da <i>se</i>.
SILLABO DELLE STRUTTURE MORFOSINTATTICHE A LIVELLO PRODUTTIVO
- genere e numero dei nomi regolari; - pronomi personali soggetto; - aggettivi qualificativi (non è richiesto l'accordo nome-aggettivo);

- aggettivi possessivi;
- aggettivi e pronomi dimostrativi: *questo, quello*;
- aggettivi e pronomi interrogativi: *chi, che cosa, quale, quanto*;
- aggettivi e pronomi indefiniti: *molto, tanto, poco, tutto*;
- numeri cardinali da 1 a 20;
- preposizioni semplici;
- coniugazione attiva di *essere* e *avere*, dei verbi modali *potere, dovere* e *volere* e dei verbi regolari ai seguenti modi e tempi:
 - indicativo presente;
 - indicativo passato prossimo (è richiesta la scelta e la coniugazione appropriata dell'ausiliare, non è richiesto l'accordo del participio passato con il soggetto);
 - infinito presente;
 - imperativo (forma attiva e negativa alla 2ª persona singolare e plurale);
- più frequenti avverbi:
 - di affermazione e di negazione (*sì, no*);
 - di tempo (*prima, poi, dopo, già, ora/adesso, sempre, mai, oggi, domani, ieri*);
 - di luogo (*qui/qua, lì/là, sopra, sotto, giù, dentro, fuori, vicino, lontano, davanti, dietro, a destra, a sinistra*);
 - altri avverbi più frequenti (*così, molto, poco, tanto, più, meno, bene, male*);
- la frase semplice: proposizioni dichiarative, interrogative introdotte da *chi, come, dove, quando, perché, che cosa, quanto*;
- la frase complessa: proposizioni coordinate introdotte da *e* e *ma*;
- la frase complessa: proposizioni subordinate causali introdotte da *perché*, temporali introdotte da *quando*, finali in forma implicita introdotte da *per* con verbo all'infinito.

LIVELLO A2

SILLABO DELLE STRUTTURE MORFOSINTATTICHE A LIVELLO RICETTIVO

Oltre alle strutture previste nel livello A1:

- pronomi personali complemento diretto e indiretto;
- *si* impersonale;
- aggettivi indefiniti;
- numeri ordinali;
- preposizioni articolate;
- coniugazione attiva dei verbi regolari, dei verbi irregolari *andare, bere, dare, dire, fare, stare, venire*, e dei verbi modali ai seguenti modi e tempi:
 - indicativo passato prossimo;
 - imperfetto;
- la frase semplice: proposizioni esclamative;
- la frase complessa: proposizioni subordinate oggettive, temporali implicite introdotte da *prima di*.

SILLABO DELLE STRUTTURE MORFOSINTATTICHE A LIVELLO PRODUTTIVO

Oltre alle strutture previste nel livello A1, è richiesto l'uso dei seguenti elementi e forme della lingua italiana:

- accordo tra nome e aggettivo;
- pronomi personali complemento: forme toniche, forme atone *lo, la, li, le*;
- numeri cardinali;
- numeri ordinali: *primo, secondo, terzo*;
- preposizioni articolate formate con *di, a, da, su*;
- coniugazione attiva dei verbi regolari, dei verbi irregolari *andare, bere, dare, dire, fare, stare, venire*, e dei verbi modali ai seguenti modi e tempi:
 - indicativo passato prossimo;
 - imperfetto;
- i più frequenti avverbi qualificativi, di tempo, di quantità, di luogo, di affermazione, di negazione;
- la frase semplice: proposizioni esclamative;
- la frase complessa: proposizioni coordinate introdotte da *o, invece, allora, infatti, non solo ... ma anche*;
- la frase complessa: proposizioni subordinate oggettive introdotte da *che*, relative introdotte da *che* e centrate sul soggetto, ipotetiche introdotte da *se*.

Per il lessico invece il livello elementare si caratterizza per la sua generale povertà: al livello A2 il parlante dispone ancora «di un repertorio ristretto, funzionale ad esprimere bisogni concreti della vita quotidiana» (Consiglio d'Europa 2002: 138). Infatti, se a livello di comprensione «è in grado di capire il senso generale di testi contenenti parole del Vocabolario di base della lingua italiana che hanno un'alta frequenza» (Barni et al. 2009: 26), per la produzione il repertorio a disposizione sarà ancora limitato e strettamente legato ai domini e ai contesti d'uso. Soprattutto per il livello A1 è quindi prevedibile il ricorso a formule e espressioni fisse.

Aver presente il profilo di questi studenti permette di comprendere quali fenomeni possano emergere e gli aspetti su quali ci si potrà concentrare nello studio delle 80 produzioni a nostra disposizione.

8.2. Sottocorpus Alfa A1 e Pre A1

Il *sottocorpus* si compone di 10 testi prodotti in un corso Pre A1² organizzato presso il CPIA di Forlì nel secondo quadrimestre dell'anno scolastico 2020/2021 tra le attività di ampliamento dell'offerta formativa³. Malgrado queste produzioni non siano state raccolte in una classe dei percorsi AALI, si è comunque deciso di inserirle nel *corpus* poiché spesso studenti di livello inferiore all'A1 costituiscono nei percorsi AALI “fittizie

² Quanto stabilito dalle *Linee guida per la progettazione dei Piani regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi 2018 – 2021 finanziati a valere sul FAMI* rappresenta un passo avanti rispetto al vuoto formativo e didattico che ha a lungo caratterizzato l'offerta rivolta agli analfabeti; infatti, queste attività prevedono specifici corsi per gli studenti di livello Alfa A1 e di livello Pre A1. Nonostante ciò, spesso i corsi di livello Pre A1 formalmente rivolti a studenti “analfabeti funzionali e o a debole scolarità” e che mirano con un monte ore previsto tra le 100 e le 150 ore a permettere l'accesso a un corso di lingua italiana di livello A1, diventano corsi multilivello in cui sono inseriti anche apprendenti di livello Pre Alfa A1 e Alfa A1 (Borri et al. 2014), i quali hanno specificità che li distinguono e che rendono necessari specifici interventi. Questa prassi determina che vi siano classi composte da studenti che padroneggiano il sistema di scrittura e la capacità di lettura in modo completamente diverso. Per evidenziare i diversi bisogni di questi studenti si ricorda come agli studenti pre-alfabeti e analfabeti, apprendenti a maggior rischio di marginalità linguistica, per accedere a un corso di livello A1 hanno bisogno di seguire minimo 500 ore di corso (Borri et al. 2014).

³ Oltre a quanto messo in luce da Anna Maria Cacchione (2021) si fa riferimento alle dichiarazioni di alcuni docenti che hanno partecipato all'Indagine A23, a quanto emerso dall'*Indagine Percorsi AALI* e all'esperienza diretta maturata da chi scrive durante l'anno di insegnamento presso il CPIA di Nuoro.

classi di livello A1” o fanno parte di classi “multilivello” formalmente di livello A1 (Cacchione 2021). Queste produzioni hanno il merito di rappresentare e descrivere la complessità e l’eterogeneità dei Percorsi AALI e sono un esempio delle attività svolte per sviluppare e consolidare la lettura e la scrittura.

Date le difficoltà incontrate nella produzione di testi e nella realizzazione di attività di scrittura spontanea, si è deciso di includere nel corpus anche le attività rivolte allo sviluppo della letto-scrittura e alla familiarizzazione con il sistema di scrittura. Infatti, secondo i tempi e le fasi stabilite sulla base del livello di alfabetizzazione in lingua madre e del grado di scolarità, gli apprendenti che frequentano questi corsi sono spesso costretti a lavorare sulla

discriminazione di lettere, sillabe e parole, [dovranno] acquisire le convenzioni, anche quelle più semplici, che sottostanno alla percezione della pagina scritta e alla disposizione del testo nella pagina, nonché sviluppare la capacità di impadronirsi di un sistema di scrittura, spesso a partire dalla capacità di tracciare semplici segni grafici sul foglio.

Troncarelli & La Grassa 2018: 50

Al termine di questo lungo e difficile lavoro, faticoso quanto necessario, lo studente inizialmente analfabeta sarà in grado di leggere e scrivere semplici frasi isolate⁴. È per questo motivo che la maggior parte dei testi che costituiscono questa sezione del corpus è costituita prevalentemente da attività di copiatura di liste di parole precedentemente analizzate che mirano a discriminare e classificare i segmenti fonologici della lingua costituenti le parole, identificarne il corrispondente segno grafico convenzionale e permettono di sviluppare una consapevolezza fonologica⁵. Queste

⁴ Secondo quanto suggerito da Alessandro Borri, Fernanda Minuz, Lorenzo Rocca e Chiara Sola (2014) e più recentemente dagli autori e curatori del *Sillabo per la progettazione di percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana di livello di livello Pre-A1* (Bonvino et al. 2018), queste attività si affiancano a quelle per lo sviluppo del più generale saper fare con la lingua (ricezione scritta e orale, interazione e produzione orale).

⁵ Queste attività non siano previste dal sillabo del livello *Pre A1* nelle 25 ore dedicate alle cosiddette *attività di alfabetizzazione*. Infatti, per questo livello è previsto che al termine del corso l’apprendente «comprende l’idea di frase e inizia a comprendere l’idea di testo; utilizza le convenzioni di scrittura e punteggiatura, pur con errori; legge globalmente e analiticamente parole familiari e/o semplici; legge una frase legando i

attività permettono l'esercizio della scrittura e sono fondamentali per gli apprendenti analfabeti che, privi di una consapevolezza automatica dei fonemi, «non riescono a manipolare i suoni, a riconoscere e isolare lo stesso suono all'interno di parole diverse» (Costamagna 2014: 65). La consapevolezza fonologica è fondamentale per l'apprendimento della lettura e della scrittura. «Quanto prima [...] riusciranno a manipolare i suoni e a convertire i grafemi in suoni corrispondenti, tanto più si accorceranno le distanze dal raggiungimento di una lettura automatica» (Costamagna 2014: 67).

Nello specifico, l'attività dei testi di 8.1, 8.2, 8.3 e 8.4 si concentra sul nesso consonantico complesso *-str-*. In accordo con quanto riferito dalla docente che ha fornito le produzioni, durante il corso la frequenza, la complessità sillaba e il numero di grafemi della parola sono i principali aspetti che hanno determinato la sequenza e la gradualità delle attività proposte. Non stupisce, per questo motivo, che alla fine del corso (i testi sono stati raccolti a maggio 2021) si lavorasse con i nessi più complessi e articolati. L'analisi dei testi offre un esempio delle diverse fasi di acquisizione della scrittura che si possono osservare negli apprendenti adulti. Dal loro confronto emerge un forte scarto di competenze rispetto al grado di acquisizione del sistema di scrittura. Si passa da testi attribuibili a studenti di livello Alfa A1 che documentano un gesto grafico ancora insicuro, una forte pressione scrittoria e la necessità di lavorare sull'organizzazione e la gestione spaziale del foglio (fig. 8.1), a testi che manifestano una maggiore competenza e consapevolezza nell'esecuzione del gesto grafico, più fluido, e una sufficiente organizzazione dello spazio del foglio (fig. 8.2 e 8.4).

componenti; scrive parole semplici di uso comune; scrive brevissime frasi, pur con errori; si orienta nell'oggetto-libro utilizzando l'indice; inizia a utilizzare strategie per l'apprendimento; comprende le principali tecniche di insegnamento in aula riuscendo a trarne profitto» (Bonvino et al. 2018: 12). L'attività proposta nei testi analizzati, invece, ambisce prevalentemente e allo sviluppo di «capacità strumentali di base, come il saper tracciare le lettere, abbinare segni e suoni e saperli legare in sillabe e parole» (Borri et al. 2014: p. 16) e a finalità tecniche di alfabetizzazione strumentale tipiche del livello Alfa A1.

Figura 8.1.

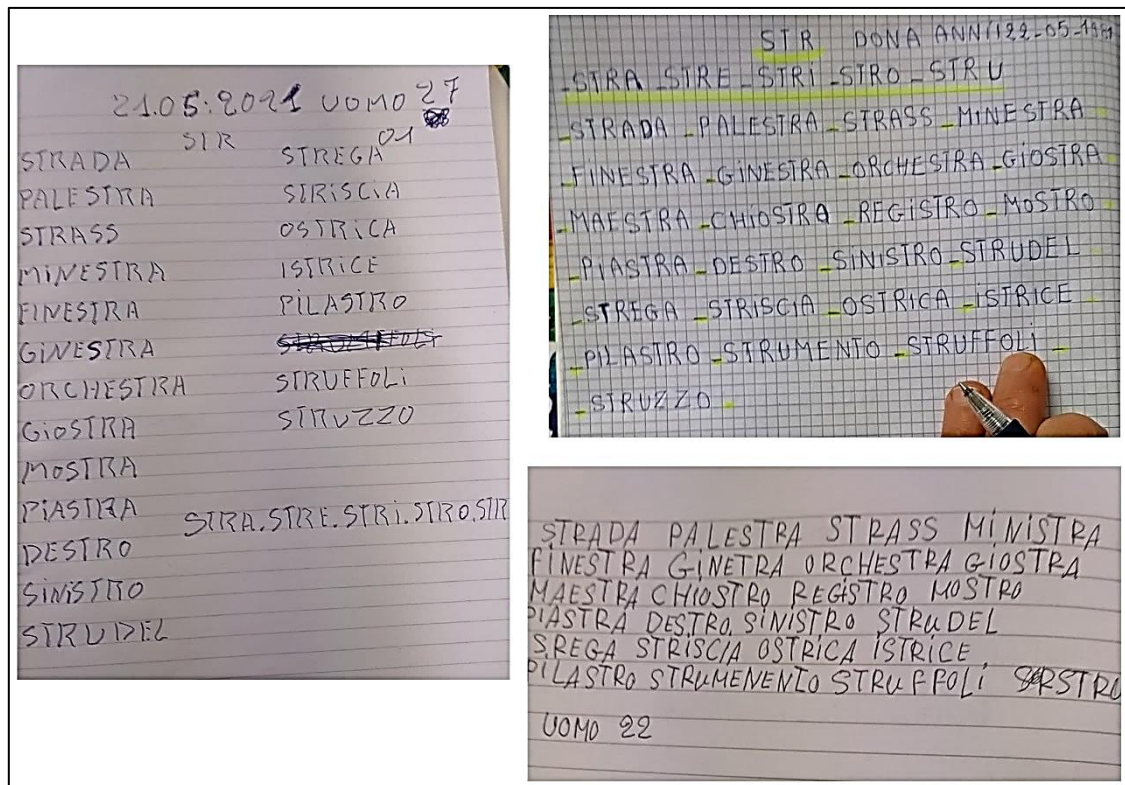
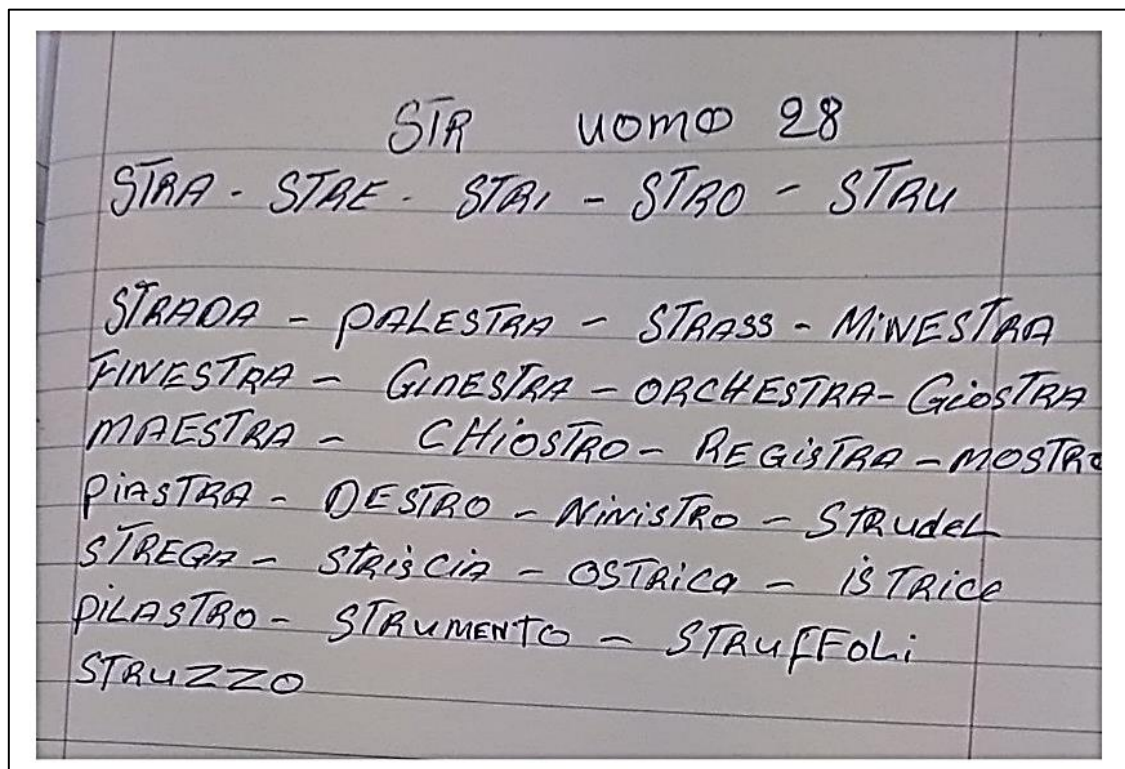


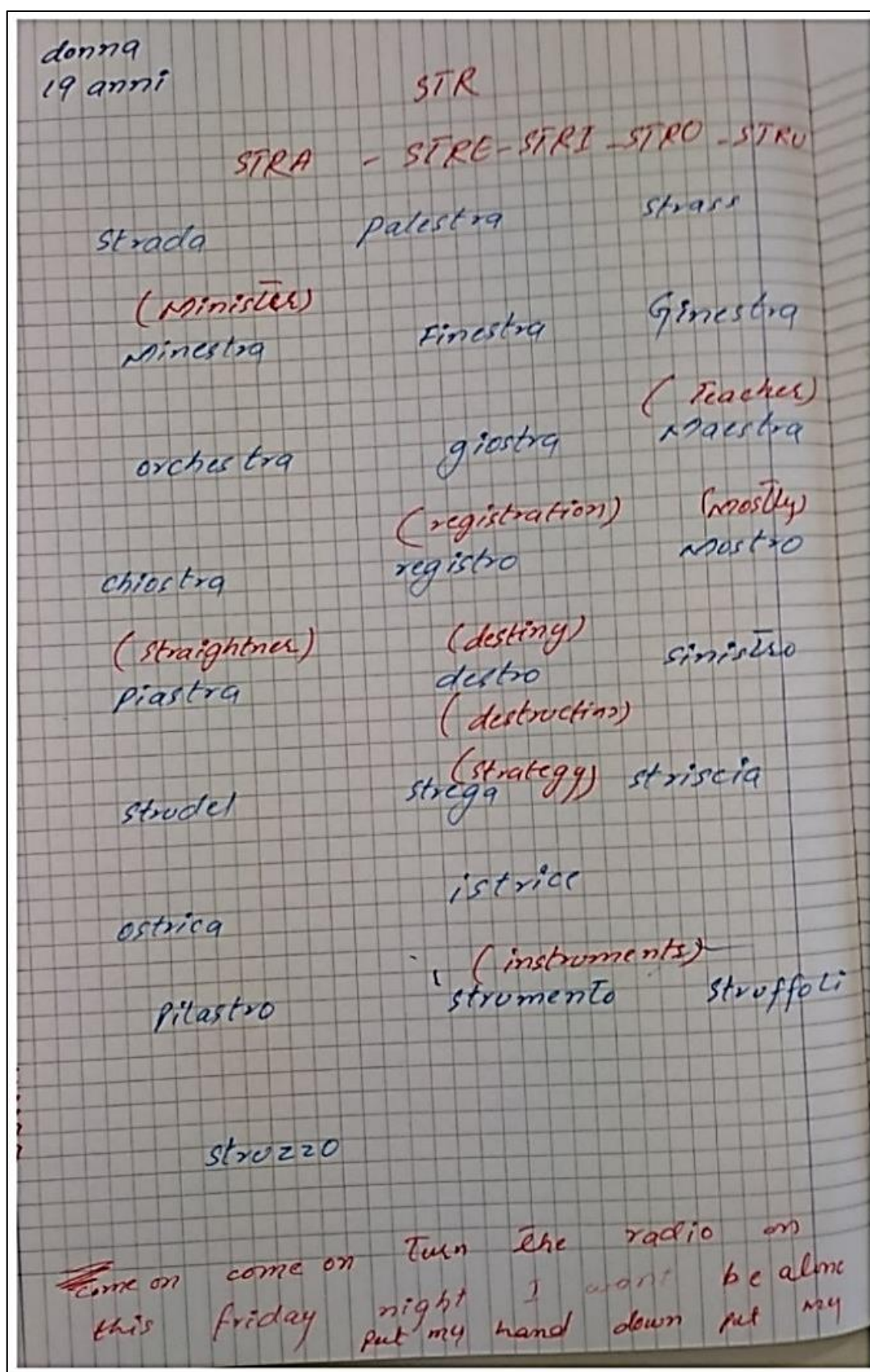
Figura 8.2.



Per quanto formalmente di livello Pre A1, i testi documentano come il corso fosse frequentato da studenti con abilità e competenze plurilivello (alfa, Pre A1 e addirittura A1) e sono una prova delle criticità caratterizzanti la formazione e la composizione delle classi discusse nel capitolo 7. In questo caso specifico, le differenze sono il frutto di problemi di tipo organizzativo. Come dichiarato dalla docente, l'eterogeneità è dovuta alla volontà della direzione scolastica di non chiudere il corso nel momento in cui il numero dei frequentanti era diminuito. Per evitare ciò si è deciso di “rimpolparlo” con studenti che erano stati messi in lista d'attesa per un corso di livello A1; conseguentemente, l'eterogeneità frutto della compresenza di studenti di livello Alfa A1 e Pre A1 è divenuta ancora più marcata. Questo fatto ha determinato che nella stessa classe vi fossero studenti che padroneggiavano il sistema di scrittura in modo diverso e in alcuni casi addirittura studenti che la padroneggiavano pienamente, come nel caso dell'immagine 8.3.

L'attività in 8.3, infatti, è stata prodotta da una studentessa pakistana di 19 anni, parlante urdu e inglese, iscritta all'università in un paese estero e che per motivi familiari si è trovata costretta a soggiornare nel nostro paese. Ancor prima di scoprire le informazioni riguardanti la storia e il grado di scolarizzazione della studentessa, l'attività in 8.3 ha attirato la nostra attenzione, non solo per la competenza e facilità con cui si fa ricorso alla scrittura, ma soprattutto per le analogie impiegate per la traduzione di alcune parole. Infatti, per accostamento paraetimologico a parole note, in diverse occasioni quanto annotato corrisponde alla parola inglese più vicina foneticamente alla pronuncia italiana influenzata da suoni modellati su quelli dell'inglese. Oltre a *mostly* per *mostro*, *registration* per *registro*, *strategy* per *strega* e *destiny* per *destro*, un caso interessante è *minister* per *minestra*. Si ritiene che l'interferenza di livello fonetico dell'inglese, per cui la *e* è pronunciata *i*, abbia facilitato l'erronea analogia: si suppone che la studentessa leggesse la parola come [mi' nistra] e non [mi' nestra].

Figura 8.3.



Interrogata rispetto alle particolarità emerse da questa produzione, la docente che ha diretto il corso ha definito la studentessa come scarsamente motivata e distratta. Secondo il racconto della docente, la ragazza aveva «un atteggiamento di superiorità rispetto ai colleghi e non seguiva con interesse le diverse fasi della lezione». Malgrado l'insegnante abbia visto in questo atteggiamento la causa per cui la studentessa non è stata attenta mentre si spiegava il significato delle parole scritte alla lavagna, tenendo presenti le specificità dei bisogni e della motivazione dell'apprendente adulto (§7.4), chi scrive ritiene che ciò si possa spiegare diversamente. Infatti, la scarsa attenzione per le attività svolte in classe è documentata anche dal fatto che a piè di pagina la studentessa ha annotato la strofa di una canzone, nello specifico *Cheap thrills* della cantautrice australiana Sia. Questo aspetto, oltre motivare ulteriormente come il livello Pre A1 non fosse adeguato al livello della ragazza, documenta come la ragazza non fosse motivata dalle attività proposte. È comprensibile che una studentessa universitaria si sia trovata spaesata in un corso per studenti analfabeti e in cui le attività proposte erano rivolte prevalentemente a questi.

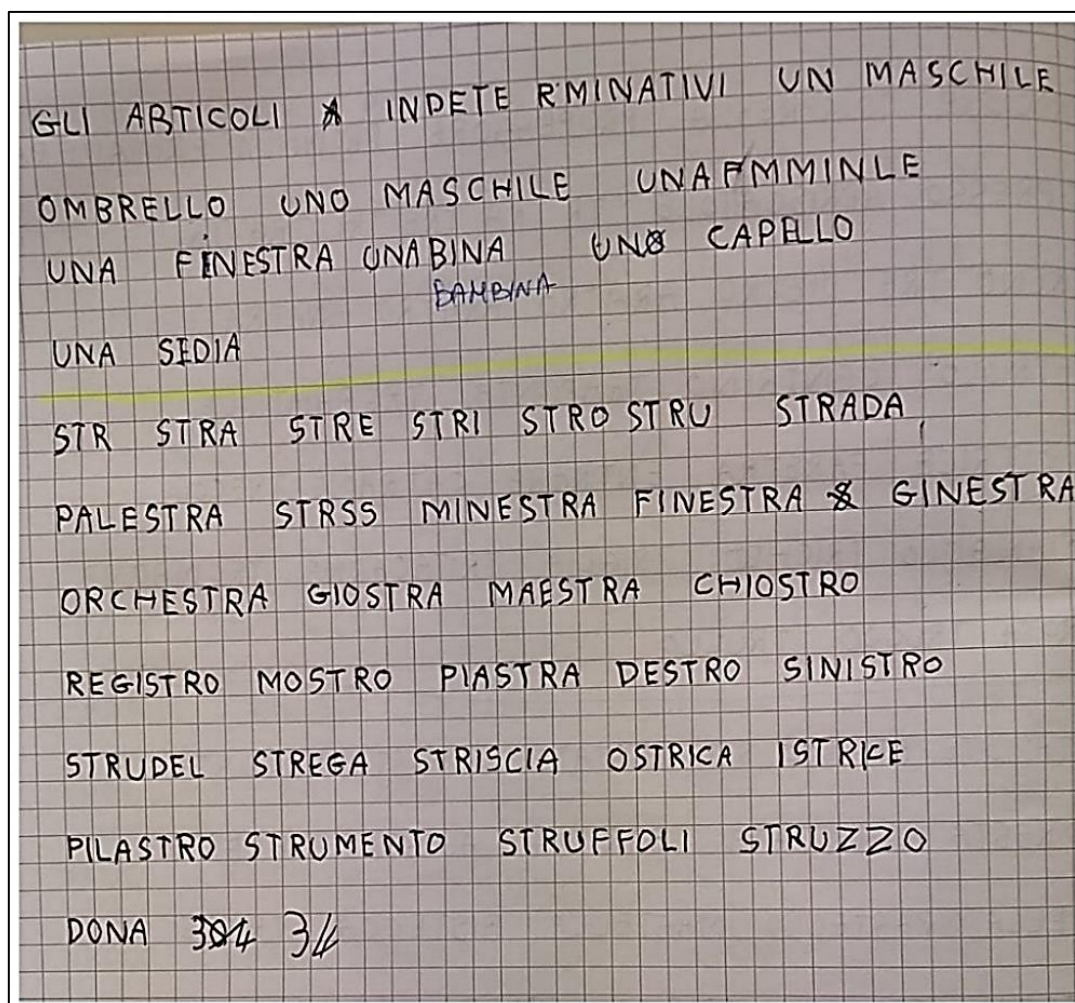
Per i corsi Alfa A1 e Pre A1 sarebbe necessario «un attento e paziente lavoro che difficilmente può essere svolto in contesti multilivello, facendo esclusivo affidamento sulla differenziazione dei compiti da assegnare a ciascuno studente» (Troncarelli & La Grassa 2018: 50). Vista l'impossibilità di dedicare specifici corsi al livello di ciascuno apprendente, attraverso una didattica per abilità differenziate rispondente alle esigenze dei gruppi di apprendenti (Borri et al. 2014, Caon 2017) si potrebbe evitare che alcuni corsisti si disinteressino o addirittura abbandonino il corso. Più faticosa e impegnativa per il docente, facendo ricorso anche a modalità di apprendimento cooperativo, la progettazione di «una programmazione comune di percorsi adatti alle esigenze di gruppi di apprendenti diversi» (Borri et al. 2014: 55) permette a tutti di trovare un proprio spazio nella classe. Tenendo presenti le differenze caratterizzanti i diversi stadi in cui si articola il percorso formativo degli adulti analfabeti (§6.4.3.2), appare chiaro come in un contesto didattico ideale il gruppo classe debba essere composto da un numero ridotto di apprendenti dello stesso livello. Questa convinzione è diffusa anche tra i docenti del nostro campione, come dimostra la testimonianza raccolta durante l'*Indagine percorsi AALI* secondo cui «i corsi dovrebbero essere formati con un numero più ridotto di partecipanti (di norma non più di 8) e avere la durata necessaria a fornire le competenze

per affrontare il percorso scolastico». Nelle prime fasi del percorso di alfabetizzazione strumentale la presenza e la guida del docente sono fondamentali. Gli studenti analfabeti hanno bisogno di essere seguiti scrupolosamente dal docente, il quale deve dare l'esempio e osservare attentamente quanto fatto in modo da offrire suggerimenti «su come tenere la penna, come partire con il tratto sul foglio, come contenere le dimensioni dei segni grafici» (Costamagna 2014: 96).

Cambiando prospettiva rispetto alla tipologia di attività, il testo di 8.4 permette di concentrarsi su come la riflessione grammaticale debba essere affrontata prima dell'A1. Infatti, oltre all'attività sul nesso *-str-*, il testo presenta un lavoro sull'articolo indeterminativo probabilmente svolto in una delle lezioni precedenti. Preliminarmente si ricorda come «gli apprendenti analfabeti e debolmente alfabetizzati di solito hanno difficoltà a comprendere spiegazioni grammaticali astratte (“le regole”), a eseguire compiti di pura manipolazione metalinguistica [...] e a passare dalla riflessione all'uso della regola grammaticale. [...] Un programma che prevede un'esplicita programmazione grammaticale è consigliabile solo con apprendenti alfabetizzati» (Borri et al. 2014: 45). Supponendo che la studentessa (donna - 34 anni) che ha svolto questa attività sia di livello alfa⁶, il lavoro esplicito sulle forme grammaticali sembra prematuro. A questo livello la riflessione sulla lingua dovrebbe limitarsi alle attività che mirano allo sviluppo della competenza fonologica, allo sviluppo della percezione delle sillabe e all'acquisizione dell'idea di parola. Come riferito dalla stessa docente, sembra che «la studentessa abbia copiato senza aver capito cosa realmente stesse scrivendo». Il testo, infatti, si presenta come un flusso continuo in cui mancano gli “a capo” logici che avrebbero permesso di distinguere il titolo (gli articoli indeterminativi), la forma maschile e la forma femminile. L'assenza di quest'organizzazione testimonia come la studentessa non fosse pronta a lavorare in modo esplicito sulle regolarità della lingua e soprattutto a far riferimento a competenze metalinguistiche.

⁶ Come confermato dalla docente, il testo è stato copiato dalla lavagna, il fatto che, malgrado questo supporto, vi siano forme come *inde terminativi* per *indeterminativi*, *fmmnle* per *femminile* e *bina* per *bambina* spinge a considerare la consapevolezza fonologica e la conversione grafemo-fonema come ancora non consolidate. Per questo motivo si suppone che la studentessa sia di livello alfa e non PreA1.

Figura 8.4.



Se si fosse trattato di una studentessa di livello Pre A1, invece, il lavoro sull'articolo indeterminativo, limitandosi sempre alle forme *un* e *una*, si sarebbe dovuto concentrare prevalentemente sulle regolarità osservabili nel parlato senza ricorrere a esplicite spiegazioni grammaticali. Infatti,

con i debolmente alfabetizzati la riflessione grammaticale può iniziare a essere introdotta, ma più come mezzo per sensibilizzare ad alcune regolarità molto salienti ed evidenti della lingua [...] che come strumento di sviluppo delle capacità di manipolare consapevolmente i materiali linguistici.

Borri et al. 2014: 45

Diversi rispetto a quelli fino a ora presentati, i testi di 8.5 e 8.6 documentano ulteriormente le competenze differenziate e la disomogeneità dei profili degli analfabeti o debolmente scolarizzati. Può capitare che apprendenti con ridotte competenze in letto-scrittura, debolmente alfabetizzati o analfabeti di ritorno siano in grado di esprimersi oralmente nell'ambito della comunicazione e delle interazioni quotidiane avvicinandosi alle competenze addirittura previste per il livello B1. I due testi di seguito presentati sono un esempio di come studenti in grado di comunicare con una varietà dell'interlingua di *base*⁷ e in alcuni casi addirittura quasi *post-basica*⁸ appresa in contesto spontaneo frequentino corsi per lo sviluppo delle competenze alfabetiche e la familiarizzazione e il consolidamento della lettura e della scrittura. Secondo quanto dichiarato dalla docente, nonostante il loro livello di produzione e interazione orale riflettesse un profilo che si avvicina all'A2, i due studenti hanno frequentato il corso di livello Pre A1 per consolidare quanto appreso nel corso degli anni come autodidatti rispetto alla competenza alfabetica e alla dimensione scritta della lingua.

⁷ «La varietà di base, consentendo una certa autonomia espressiva, può costituire per alcuni (specie se apprendenti spontanei adulti poco motivati) l'esito finale dell'apprendimento di L2» (Chini & Bosisio 2014: 88). Questa varietà si caratterizza per un'organizzazione della frase non finita in cui il verbo compare in una forma basica (infinito o presente) e spesso non flessa. L'interlingua non è governata dai principi sintattici della L2 ma da principi pragmatici e semantici. La sintassi e la morfologia sono ancora povere e carenti. Infatti, non si ricorre a preposizioni e articoli, le frasi subordinate sono poche e le «desinenze nominali e verbali sono usate in modo inconsapevole e asistematico» (Chini & Bosisio 2014: 88).

⁸ Le varietà post-basiche «si caratterizzano per la presenza di frasi organizzate secondo i principi sintattici di L2, con verbo flesso [...], e per la morfologia più regolare» (Chini & Bosisio 2014: 88). Tra le varietà post basiche si possono osservare diversi stadi di evoluzione dell'interlingua: da intermedia a quasi native. Per quanto riguarda la fase intermedia si segnala come «possono esservi esitazioni ed errori su alcuni aspetti morfologici marcati» (Chini & Bosisio 2014: 88).

Figura 8.5.

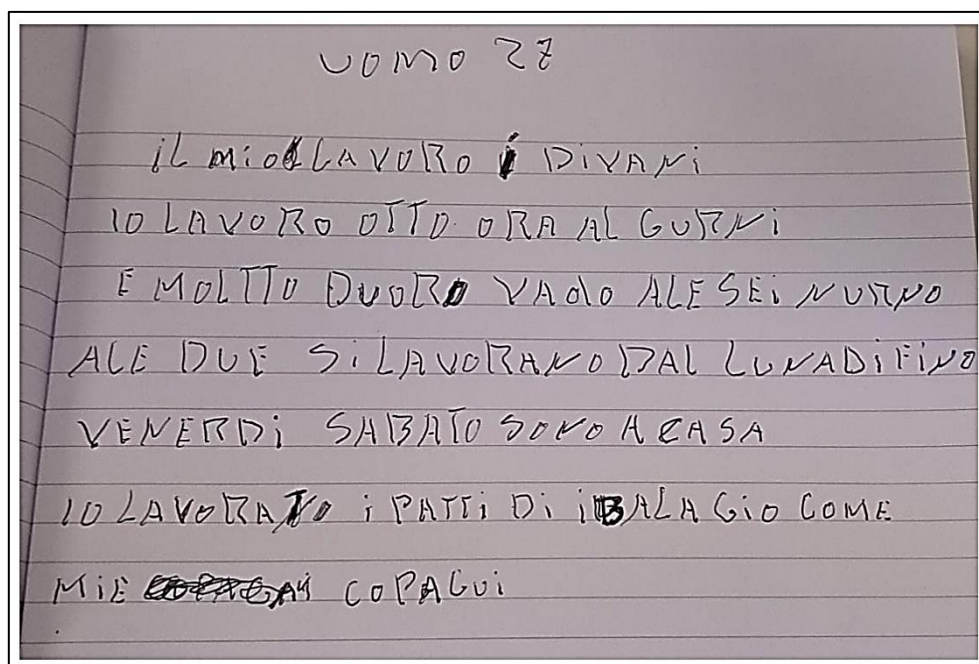
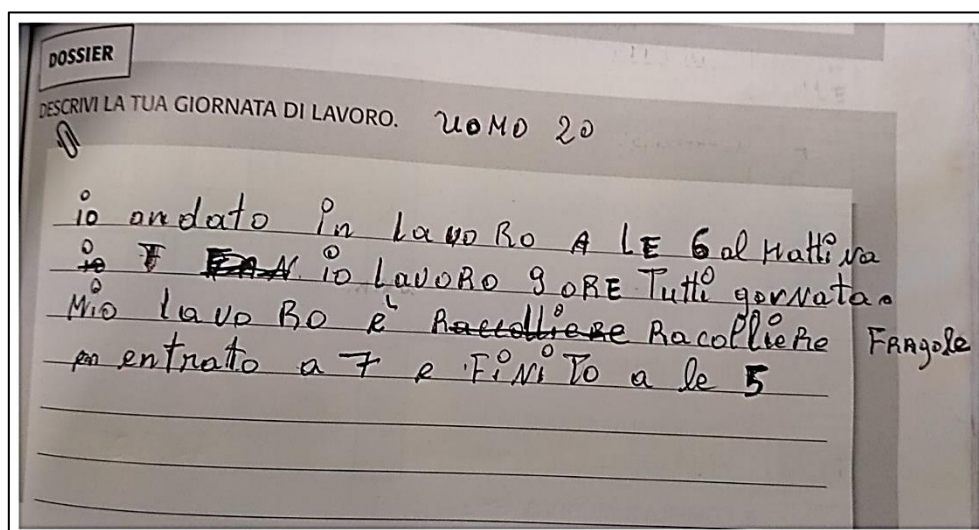


Figura 8.6.



Dal punto di vista comunicativo i due testi sono efficaci. Malgrado in alcuni passaggi possa essere richiesto uno sforzo al lettore, entrambi rispondono alla consegna proposta: descrivere la propria giornata di lavoro, in modo semplice e limitandosi a fornire informazioni essenziali. L'attesa precaria coesione testuale si è manifestata nei casi di omissione e di errata scelta di articoli e preposizioni e di mancanza dell'accordo, (io andato in lavoro per io sono andato al lavoro e tutti giornata per tutta la giornata in 8.6). La buona coerenza, invece, ha facilitato la comprensione di ambedue le produzioni;

infatti, l'aderenza alla consegna, la non contraddittorietà, l'assenza di salti logico-contenutistici e l'ordine e la successione logica dei pensieri rendono i due testi sufficientemente comprensibili. Rispetto agli obiettivi del corso è possibile osservare come le convenzioni di scrittura (dall'alto verso il basso, da sinistra verso destra, disposizione dello scritto nelle righe, separazione delle parole) siano state acquisite e come l'idea di parola, di frase e di testo siano state comprese. Il testo di 8.6 rappresenta però uno stadio di competenza superiore a quello di 8.5: il gesto grafico più sicuro e apparentemente più fluido e il ricorso allo stampato minuscolo, seppure non sistematico, fanno ipotizzare una prima scolarizzazione pregressa o un lavoro autodidatta più lungo. Entrambi gli studenti sembrano ormai pronti a seguire un corso A1. Sarà a questo livello che si inizierà a lavorare su alcuni aspetti della coesione (ordine della collocazione delle parole, accordi morfosintattici, scelte lessicali e dei connettivi) e si proseguirà il lavoro sulle principali convenzioni ortografiche, sulla punteggiatura e sulle convenzioni per l'uso di maiuscole e minuscole. Sono diverse convenzioni ortografiche da consolidare. Oltre alle incertezze caratterizzanti la resa grafica delle consonanti semplici e geminate (*molttu* per *molto* e *ibalagio* per *imballaggio* in 8.5) e ad alcuni digrammi e trigrammi (*copagui* per *compagni* in 8.5 e *raccolliere* per *raccogliere* in 8.6), si segnala come in entrambi i testi le preposizioni articolate si siano rivelate problematiche. Sebbene la competenza nell'oralità abbia permesso la selezione della forma corretta – la scelta della preposizione può rivelarsi problematica anche a livelli intermedi e avanzati (Bagna 2009) – è rispetto alla resa grafica che sono emersi alcuni problemi (*ale* per *alle* in 8.5 e *a le* per *alle* in 8.6). Visto che le preposizioni articolate sono divenute delle forme univerbate in seguito a dei fenomeni evolutivi della lingua, il fatto che in alcuni casi la forma univerbata è diventata canonica (*della, alla, sulla, nella*) e che in altri è meno accettabile (*colla, pella*) può indurre in errore, soprattutto quando l'apprendente ha ancora incertezze di carattere ortografico e morfologico e nei casi in cui vi è ancora poca familiarità con testi scritti (incontrare e frequentare queste forme attraverso la lettura permette la fissazione di quella corretta). Non sarà meno impegnativo il lavoro sulla punteggiatura. Malgrado al livello Pre A1 si debba iniziare «a usare l'apostrofo e la punteggiatura (punto, punto esclamativo, punto interrogativo)» (Borri et al. 2014: 151) nei due testi l'aspetto interpuntivo è carente e, a esclusione dell'unico punto presente in 8.6, quasi assente. Il lavoro sulla punteggiatura potrà comunque proseguire al livello A1; infatti, pur in assenza

del segno grafico, sembra che gli studenti siano in grado di interpretare la punteggiatura e abbiano compreso che questa permette di organizzare il testo: in 8.5, pur non marcando ciò con un punto, lo studente è andato a capo ogni qual volta che un pensiero è stato espresso compiutamente. L'uso convenzionale delle maiuscole è un altro aspetto su cui sarà necessario lavorare.

Dopo questi aspetti, per ognuno dei due testi si propone l'analisi di un fenomeno che attesta come la competenza dei due studenti è ancora allo stato iniziale e strettamente legata a fenomeni tipici delle varietà apprese in contesto spontaneo.

L'attacco del testo in 8.5 *IL MIO LAVORO I DIVANI* è un esempio di come le varietà iniziali di apprendimento facciano ricorso a strutture nominali in cui gli enunciati privi dell'elemento verbale si organizzano secondo un principio pragmatico. L'informazione nuova consiste nell'impiego lavorativo dell'apprendente in un'azienda che di occupa della produzione di divani: come rilevato da Wolfgang Klein e Clive Perdue (1997)⁹ la frase si articola attraverso il principio pragmatico del *Focus last*, che porta a «collocare verso la fine dell'enunciato le informazioni focalizzate, informativamente nuove e salienti» (Chini & Bosisio 2014: 78).

Allo stesso modo il ricorso al participio passato senza ausiliare osservabile in 8.6 (*io andato per io sono andato, entrato per sono entrato, finito per ho finito*) è una spia di una competenza ancora iniziale¹⁰, si può addirittura supporre fossilizzata, del sistema verbale. Non stupisce che in un corso di livello Pre A1 non si sia lavorato su queste forme, un lavoro specifico e guidato sull'indicativo passato prossimo è previsto verso la fine dei corsi A1, livello in cui si attende la scelta e la coniugazione appropriata dell'ausiliare, e i corsi A2, livello in cui è richiesto l'accordo del participio passato con il soggetto e si

⁹ Gli studi sulle varietà acquisizionali di Wolfgang Klein e Clive Perdue hanno evidenziato come vi siano principi di validità generale caratterizzati le varietà di apprendimento. Al già citato principio pragmatico *Focus last* si aggiunge il principio semantico *Controller first* «per cui l'elemento o referente che controlla l'azione del verbo, l'agente (e soggetto) viene posizionato verso l'inizio dell'enunciato» (Chini & Bosisio 2014: 78). Seppure con modalità ed esiti diversi, non stupisce che vi siano somiglianze e convergenze con i principi semantici e pragmatici che guidano e dirigono la costruzione e la scelta delle forme di sintassi marcata tipiche dell'oralità e dell'informalità.

¹⁰ Il ricorso al participio evidenzia come rispetto alla forma di base, che prevede il solo ricorso al presente (non flessio) o all'infinito, il sistema verbale dello studente si sia evoluto e preveda un'opposizione tra presente e passato grazie all'espressione di azioni compiute attraverso il participio passato.

attende la comprensione del valore perfettivo in opposizione al valore imperfettivo e abituale dell'imperfetto (tab. 8.5).

Malgrado le produzioni analizzate rappresentino solo in minima parte l'eterogeneità caratterizzante i corsi di livello inferiore all'A1, la marcata diversità e disomogeneità dei profili e la differenza delle attività proposte hanno documentato perché è necessario includere questi utenti in percorsi formativi ordinamentali. Inoltre, viste le specificità degli studenti analfabeti, debolmente alfabetizzati, scarsamente scolarizzati e analfabeti di ritorno messe a fuoco, i testi motivano la necessità di un percorso formativo che si articoli in più stadi. Quanto emerso, aggiungendosi a quanto già discusso nel capitolo 6, giustifica ulteriormente la richiesta di un ripensamento della struttura dei percorsi AALI e soprattutto il ricorso a docenti formati e competenti.

8.3. Sottocorpus A1

Il *sottocorpus* A1 è costituito da 28 testi: 15 sono stati prodotti a Nuoro e 13 a Forlì. I testi, soprattutto per quanto riguarda la lunghezza, si differenziano in modo evidente rispetto al contesto in cui sono stati prodotti. Le produzioni di Forlì sono il frutto di esercitazioni svolte in classe o a casa e quelle di Nuoro, invece, sono state composte durante l'esame conclusivo del corso. Oltre ad aspetti di tipo pratico – si pensi al fatto che gli studenti di Forlì hanno potuto ricorrere ad appunti o a strumenti come il libro di testo e il dizionario – si noti come l'aspetto emotivo possa aver determinato alcune differenze: in contesto d'esame lo stress, la paura di non riuscire e l'ansia (Strano 2020) facilitano l'attivazione del filtro affettivo (Krashen 1985). Le differenze rilevate, inoltre, sono legate anche alle diverse consegne assegnate: si suppone che le indicazioni offerte abbiano determinato il ricorso a strategie di scrittura e competenze differenti (tab. 8.6). In sede d'esame si è soliti chiedere delle produzioni che permettano di elicitarne l'interazione scritta. Diversamente, come accaduto nei testi di Forlì, molto spesso quanto prodotto in classe rappresenta ancora una fase di avvicinamento all'interazione; infatti, non è individuato un destinatario o una tipologia di interazione scritta all'interno della quale contestualizzare il testo, ma si chiede una produzione che permetta il riutilizzo delle

forme lessicali e grammaticali¹¹ su cui si è lavorato e che faciliti la familiarizzazione con alcune azioni comunicative alla base delle future interazioni (presentarsi, presentare la propria famiglia, raccontare la propria giornata).

Tabella 8.6. Consegne dei testi costituenti il sottocorpus A1

NUORO 1	Scrivi un'e-mail alla tua insegnante di italiano. Segui la traccia: 1. Saluta e scrivi chi sei; 2. Scrivi che domani non puoi andare a lezione; 3. Spiega perché non puoi andare; 4. Scrivi quando torni a scuola; 5. Saluta e firma.
NUORO 2	Scrivi una tua breve presentazione La consegna è preceduta da un esercizio che attraverso un <i>cloze facilitato</i> (Danesi et al. 2018) offre un testo modello in cui si chiedeva di completare una breve presentazione attraverso quattro parole. (Fig. 8.8)
FORLÌ 1	Parla della tua famiglia
FORLÌ 2	Racconta la tua giornata di ieri o una giornata del passato che è stata particolarmente importante per te.

Una prima analisi del *sottocorpus* mette in luce le differenze già evidenziate caratterizzanti la gestione dei CPIA e dei Percorsi AALI. Se le produzioni raccolte nel CPIA di Forlì, in cui l'ampliamento dell'offerta formativa contempla corsi di italiano L2 per i livelli non presi in considerazione dall'offerta ordinamentale, documentano varietà di apprendimento attese a livello A1, altrettanto non può essere detto per Nuoro. I testi del CPIA sardo documentano l'eterogeneità caratterizzante le classi plurilivello composte da studenti di livello alfa, Pre A1 e A1. Infatti, dal momento che in questo CPIA non sono attivi corsi per gli studenti analfabeti funzionali e/o a bassa scolarizzazione, è lecito pensare che questi frequentino corsi formalmente di livello A1. Sono un esempio di quanto appena detto i testi di 8.7 e 8.8.

¹¹ In seguito allo sviluppo dei Sillabi sono ormai state codificate le sequenze secondo cui si è soliti lavorare sugli elementi grammaticali, lessicali e testuali. Come sarà possibile vedere nel corso del paragrafo, non stupisce che nei testi di Forlì in cui si parla della propria famiglia si usino frequentemente gli aggettivi possessivi e che il ricorso ai verbi riflessivi e alla loro forma al passato prossimo caratterizzi le produzioni in cui si descrive la "giornata tipo" o quanto fatto in un giorno precedente.

Figura 8.7.¹²

A (scrivi una tua breve presentazione)

IO MI CHIAMO ~~OSAMA~~ SONO EGIZIANO
 HO 17 ANNI SONO IN ITALIA DA UN ANNO

B (scrivi una tua breve presentazione)

IO MI CHIAMO ISLAM, SONO EGIZIANO, HO 17 ANNI
 SONO IN ITALIA DA UN ANNO E 2 MESE

Figura 8.8.

PROVA DI PRODUZIONE SCRITTA LIVELLO
 (completa il testo con i seguenti verbi: CHIAMO-SONO-HO-LAVORO)

IO MI ~~MARROCCO~~ PAULA, _____ BRASILIANA E _____
 23 ANNI.

SONO IN ITALIA DA UN ANNO. 4

IO ~~PARLANTI~~ IN UN RISTORANTE.

(scrivi una tua breve presentazione)

IO ~~XXXXXXXXXX~~ ~~XXXXXXXXXX~~

Per quanto nella loro brevità e semplicità veicolano un messaggio, nei due testi di 8.7 ci sono diversi elementi che portano a supporre che gli apprendenti abbiano incontrato difficoltà a frequentare un corso di livello A1. Oltre all'assenza dei segni interpuntivi, è rispetto alla familiarità con la scrittura e le sue convenzioni che si avanzano dei dubbi sul

¹² Nel rispetto di quanto garantito ai tre CPIA che hanno fornito i testi che costituiscono il corpus, per garantire l'anonimato dei corsisti si è provveduto alla cancellazione dei loro nomi,

livello degli apprendenti. In entrambi i casi sembra ancora necessario un lavoro per la gestione dello spazio del foglio e per la disposizione dello scritto nelle righe.

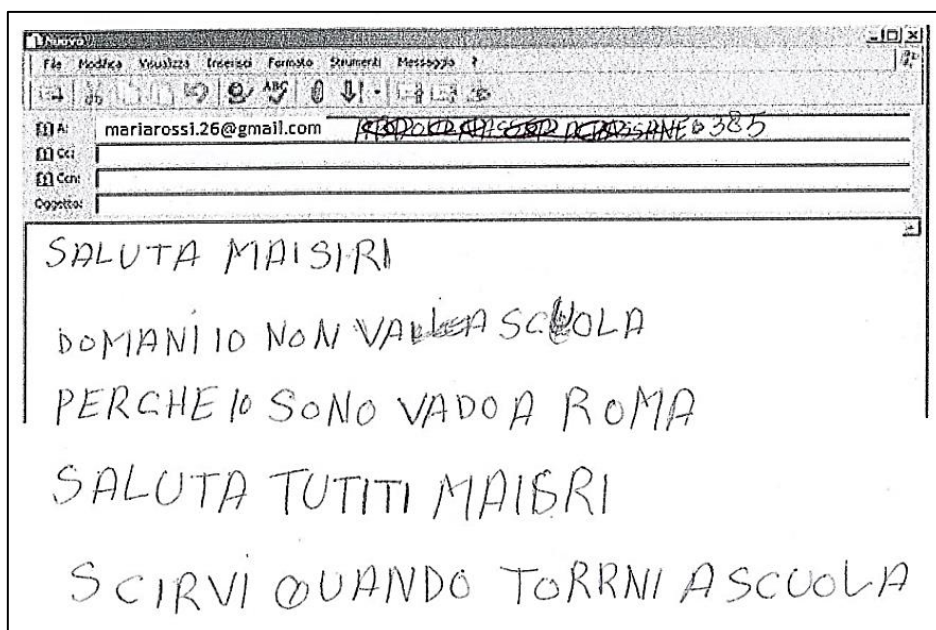
Anche se alcuni aspetti della grafia sono indizio di una scarsa familiarità con la scrittura, è sulla base di criteri differenti che il testo di 8.8 testimonia come alcuni studenti alla fine del corso non fossero capaci di comprendere le consegne degli esercizi. Dal momento che per essere ammessi all'esame di fine corso solitamente è richiesto averlo frequentato con regolarità, chi scrive ritiene che in questo caso l'apprendente abbia incontrato difficoltà dovute al fatto che l'attività proposta vada oltre le sue competenze. Lo studente non è in grado di completare il *cloze facilitato* con le quattro parole offerte (*chiamo, sono, ho, lavoro*) e per questo motivo lo completa con le sue informazioni. Non è nemmeno capace di scrivere una breve presentazione di sé stesso: già al livello Pre A1 attività di questo tipo possono essere eseguite facendo ricorso a frasi semplici di contenuto familiare tra loro isolate (Borri et al. 2014).

La necessità di un ripensamento della struttura dei percorsi AALI è ancora una volta evidente. L'assenza di specifici corsi dedicati agli apprendenti più vulnerabili determina situazioni come quelle documentate dai 8.7 e 8.8. Ciò non significa che i corsi di livello A1 debbano essere frequentati esclusivamente da studenti altamente scolarizzati; infatti, ciò non sarebbe possibile nei CPIA, dove anche coloro che possono essere ritenuti alfabetizzati «costituiscono un tipo ampio, in relazione al grado di scolarizzazione, alla lingua madre, all'età, alla motivazione e ad altre variabili soggettive e di ordine sociolinguistico» (Borri et al. 2014: 21). Come già discusso per i testi 8.5 e 8.6, viste le specificità del pubblico non alfabetizzato frequentante i CPIA, è accettabile che, dopo aver seguito uno specifico percorso mirato al rinforzo delle carenze frutto delle precarie competenze alfabetiche e della scarsa abitudine allo studio, anche studenti con alle spalle una pregressa debole scolarizzazione possano frequentare con profitto un corso di livello di livello A1. Questi avranno comunque bisogno di specifiche attenzioni. Rispetto agli studenti con una scolarizzazione "regolare" sono indubbie le difficoltà che incontreranno nella capacità di astrazione e di schematizzazione e nel lavoro esplicito di riflessione metalinguistica. È in questi contesti che la preparazione dei docenti si rivela fondamentale per la pianificazione di specifici percorsi adatti alle esigenze di ciascun apprendente.

8.9 e 8.10 invece sono un esempio di come studenti che hanno avuto una debole scolarizzazione possono comunque essere in grado di produrre testi che rispondono, dal punto di vista comunicativo, in modo accettabile per il livello A1. Malgrado le due produzioni si caratterizzino per errori che rimandano agli obiettivi tipici del livello Pre A1 (in alcuni casi addirittura del livello alfa), entrambe, rispondono a quanto chiesto dalla consegna in maniera sufficientemente efficace e coerente. Ciò non significa che le criticità osservate siano poco importanti: i due testi sono sempre da considerarsi come produzioni di livello principiante e soprattutto come testimoni di varietà di apprendimento che necessitano un lavoro rispetto alle scarse competenze alfabetiche. Nel testo di 8.9 sono evidenti problemi di discriminazione di nessi consonantici complessi, che testimoniano una mancata interiorizzazione di alcune regole; infatti, per la loro resa grafica si ricorre a una strategia facilitante: per esempio *maisiri* per *maestra*. Nel testo di 8.10, invece, sono osservabili problemi legati alla percezione degli elementi poco salienti nella catena fonica (*un puntament* per *un appuntamento*) e casi di segmentazioni improprie dovute alla mancata percezione dei confini di parola (*allo spedale* per *all'ospedale*). Tali errori sarebbero accettabili anche per il livello A1 se si trattasse di parole non conosciute, poco familiari e dalla struttura complessa; infatti, vista la scarsa salienza percettiva delle desinenze finali (normalmente atone) e degli articoli (clitici,) errori di segmentazione come quelli esemplificati sarebbero giustificati. Quanto osservato, invece, è una spia della scarsa scolarizzazione pregressa e della bassa familiarità con l'attività di scrittura. Queste parole dovrebbero fare parte del vocabolario a cui gli studenti ricorrono nella loro quotidianità. Se *maestra* è quotidianamente usata in funzione allocutiva per rivolgersi alle insegnanti, allo stesso modo, *appuntamento* e soprattutto *ospedale* sono parole a cui si fa frequentemente ricorso e che, quasi sicuramente, sono state “frequentate” anche nel contesto dell'apprendimento guidato. La familiarità con queste parole è inoltre confermata dal fatto che sono state incluse nella *lista di parole* relativa agli obiettivi lessicali che copre i livelli dal Pre alfa A1 all'A1 (Borri et al. 2014)¹³.

¹³ Per il livello A1 *maestra* è un lessema previsto in ricezione orale e produzione orale e *appuntamento* e *ospedale* sono lessemi di cui si attende l'impiego anche in produzione scritta (Borri et al. 2014).

Figura 8.9.



Malgrado le criticità osservate, il confronto con le produzioni di 8.7, documenta come il testo di 8.9 si distingua rispetto alla gestione dello spazio del foglio, anche in assenza righe: vi è un chiaro scarto di competenza tra i due apprendenti. Portando, invece, la nostra attenzione sull'acquisizione del sistema verbale le forme contenute nel testo evidenziano come sia ancora in uno stadio iniziale. Forme come *scirvi* per *ti scrivo* e *torrni* per *torno*, oltre a poter essere ritenute frutto della copiatura delle forme indicate nella consegna, sono spiegabili anche come sovraestensioni della 2° persona singolare. Infatti, spesso gli apprendenti sono «coinvolti in interazioni dove l'insegnante o i compagni si rivolgono con loro con la 2° persona [singolare], che viene quindi a essere più frequente nonché più saliente dal punto di vista comunicativo» (Banfi & Bernini 2003: 102). Indipendentemente dalla causa, questo fenomeno evidenzia un ritardo rispetto all'acquisizione della morfologia del presente indicativo dei verbi regolari, la quale a livello A1 si dovrebbe iniziare a usare consapevolmente. Allo stesso modo possono essere interpretate le difficoltà osservabili nell'ambito della coniugazione della prima persona singolare del presente indicativo di andare: *io non vai* e *io sono vado*. Quest'ultima attraverso il ricorso a una formazione analitica conferma come l'interlingua si caratterizzi per dei problemi di sviluppo del sistema flessionale: l'apprendente fa ricorso a una strategia che permette di «dare espressione separata al significato lessicale e a quello grammaticale, ricorrendo per quest'ultimo soprattutto a forme di *essere*» (Banfi &

nella tradizionale corrispondenza scritta (lettere, cartoline postali, biglietti, appunti) che ha permesso di definire i semicolti (Fresu 2014, 2016). Infatti «molti dei tratti ricorrenti nelle scritture dei semicolti coincidono con i fenomeni riscontrabili nelle varietà di apprendimento dell'italiano, sia nei bambini sia nei discenti stranieri ai primi livelli» (Fresu 2014: 211). Le particolarità e i tratti condivisi da questi profili e i contesti diastratici in cui i testi sono stati prodotti sono molto interessanti. Coloro che a partire dalla seconda metà degli anni Settanta¹⁶ sono stati definiti semicolti condividono con i nostri apprendenti una scarsa scolarizzazione e una bassa competenza dell'italiano. Malgrado nel corso degli ultimi decenni siano stati individuati dei nuovi semicolti (Malagnini 2007; Raimo 2021), gli apprendenti di italiano L2 in contesto migratorio con bassa scolarità e debolmente alfabetizzati hanno un profilo molto simile a quello dei semicolti del passato. In entrambi i casi la scarsa padronanza delle competenze alfabetiche è «conseguenza di situazioni economico-sociali che [impediscono] l'accesso a percorsi acculturanti o, nei casi più fortunati, il completamento di questi ultimi» (Fresu 2014: 218). Se i primi semicolti avevano come L1 il dialetto (Spitzer 1976), i nostri apprendenti hanno

‘nazionale’, l'italiano» (De Mauro 1970: 49). De Mauro riteneva che questa varietà fosse una varietà nata ad opera delle classi popolari escluse dai principali processi di standardizzazione come l'insegnamento scolastico. Due anni più tardi Manlio Cortelazzo offrì una definizione di *italiano popolare* che, pur focalizzandosi su altri aspetti, non risulta essere incompatibile con quella demauriana; infatti, definendolo come «il tipo di italiano imperfettamente acquisito da chi ha per madrelingua il dialetto» Cortelazzo (1972: 11) individuava la dialettologia come l'elemento caratterizzante questa varietà di lingua. Malgrado «la definizione di *italiano dei semicolti* [sia] stata considerata alternativa a quella di italiano popolare e gran parte degli studi si [siano] serviti delle due espressioni in modo equivalente e interscambiabile» (Rita Fresu 2014: 196), il ricorso alle due etichette mette in luce specificità tipiche delle due varietà. «L'italiano semicolto non condivide pienamente con l'italiano popolare, per quanto ci siano numerose sovrapposizioni, il significato, né spesso la tipologia testuale e il livello di scolarizzazione dello scrivente» (Malagnini 2007: 202).

¹⁶ L'etichetta di *semicolto* è stata introdotta nel discorso scientifico da Francesco Bruni (1978) e si è diffusa in oscillazione con altre etichette (*mediocolti*, *poco colti*, *semiletterati*). Malgrado sia stato affiancato all'etichetta di *semialfabeta* e *semianalfabeta*, il concetto di semicolto si è specializzato rispetto a questi riferendosi specificamente a parlanti «ai quali si riconosce la capacità di servirsi dello strumento linguistico per finalità pratiche e funzionali, talvolta anche espressive» (Fresu 2014: 196). Attualmente rimane ancora «da stabilire in quali termini si possa parlare [...] di scritture semicolte (e converrà per ora mantenere quest'etichetta che forse andrebbe rivista)» (Fresu 2014: 218).

spesso un repertorio plurilingue ampio e diversificato frutto delle diverse esperienze di vita. Infatti, alcuni provengono da realtà multilingui in cui si ricorre abitualmente a due o più lingue, altri hanno arricchito il loro repertorio nei lunghi viaggi fatti per arrivare nel nostro paese, durante i quali hanno imparato a comunicare nelle lingue dei paesi che hanno attraversato. In ambedue i casi si segnala come questi profili, a differenza di coloro che Francesca Malagnini (2007) ha definito i “nuovi semicolti”, non hanno come L1 l’italiano, lingua nella quale questi ultimi hanno svolto un percorso scolastico che in alcuni casi ha addirittura permesso il conseguimento di un titolo di studio medio-alto.

Se fino ad ora ci si è soffermati prevalentemente su testi testimoni di una competenza bassa o appena sufficiente per soddisfare quanto richiesto per il livello A1, i testi di 8.11 e 8.12 dimostrano come tra le produzioni raccolte ve ne fossero alcune rispondenti al livello richiesto. L’eterogeneità dei profili di chi ha frequentato i corsi di livello A1 nel CPIA sardo è evidente.

Le produzioni riportate in 8.11, per quanto tutte ascrivibili al livello A1, si distinguono per la diversa padronanza della scrittura (indizio del grado di scolarità) e per un diverso ricorso alla punteggiatura, aspetto assente nei testi B e D. Dal punto di vista sintattico e testuale, i quattro testi si caratterizzano per la loro semplicità, prevale la paratassi (sindetica e asindetica) e possono essere dette coerenti ed efficaci dal punto di vista comunicativo. Rispetto alla fenomenologia dell’interlingua si segnalano alcuni aspetti attesi per i livelli iniziali. Nel testo A è possibile ritrovare fenomeni di transfer tipici degli apprendenti che hanno come L1 l’inglese, lingua ufficiale della Nigeria (ex protettorato britannico). Oltre al ricorso alla lettera maiuscola per gli aggettivi di nazionalità (*sono Nigeriana* per *sono nigeriana* e *un ragazzo Nigeriano* per *un ragazzo nigeriano*), si segnala la forma *è 3 anni* per *ha 3 anni* costruita sulla base della costruzione inglese *to be _ years old*. Rispetto a questa forma si osservi come la deviazione dalla norma sia stata registrata per la terza persona (quando parla del figlio), diversamente da quanto accaduto in *ho 29 anni*. La formula usata per parlare di sé potrebbe essere corretta perché acquisita e a lungo impiegata come forma non analizzata in espressioni fisse.

Figura 8.11.

A (scrivi una tua breve presentazione)

IO SONO ~~POSSO~~ SONO NIGERIANA E HO 29 ANNI
 HO UNA FIGLIA LUI E 2 ANNI SONO IN ITALIA DA
 4 ANNI, NON SONO SPOSA, SONO FIDAZATA CON UN RAGazzo
 NIGERIANO.

B (scrivi una tua breve presentazione)

IO SONO ~~POSSO~~ HO 16 ANNI SONO ALGERINO
 SONO IN ITALIA DA ANNO SONO UNA PERSONA
 NORMALE MI PIACE IL LAVORO.

C (scrivi una tua breve presentazione)

IO MI CHIAMO SIMO, SONO MAROCCHINO E HO
 22 ANNI.
 SONO IN ITALIA DA 18 ANNI.
 IO LAVORO A SASSARE COME IN UN RISTORANTE.
 IO NON SONO SPOSA.

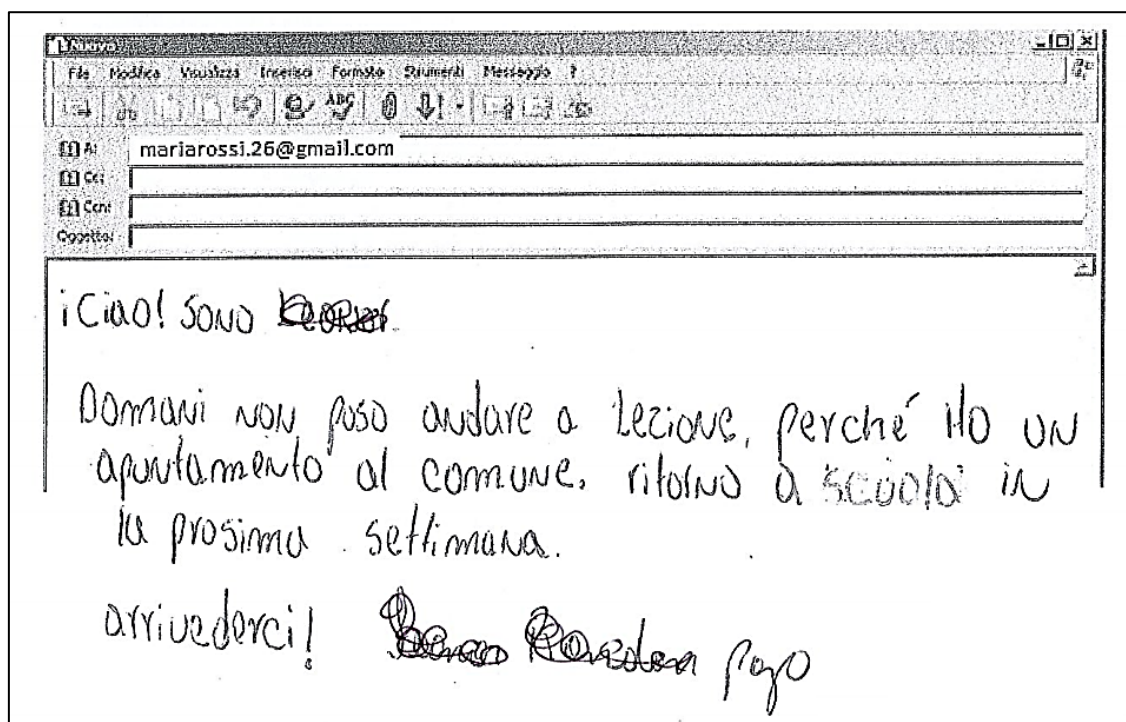
D (scrivi una tua breve presentazione)

IO MI CHIAMO ~~POSSO~~ ~~BRASILE~~, SONO
 BRASILENA E HO 53 ANNI, SONO IN ITALIA
 DA ~~un~~ due anni, io faccio la bradanti

Il testo di 8.12, invece, sembra essere stato prodotto da uno studente che non manifesta problemi di scarsa scolarizzazione o debole alfabetizzazione. Il fenomeno di transfer riguardante la dimensione interpuntoria osservabile all'inizio del testo (*¡ciao!* per *ciao!*), oltre a far supporre che l'apprendente sia ispanofono o abbia studiato la lingua spagnola, spinge a ritenere che questo abbia un grado di scolarizzazione sufficiente che ha permesso di impadronirsi delle convenzioni della punteggiatura di questa lingua. Il transfer dallo spagnolo può essere chiamato in causa anche per lo scempiamento delle geminate osservabile in *poso* per *posso*, *apuntamento* per *appuntamento* e *prosimia* per *prossima*. Allo stesso modo poiché lo studio degli errori non è semplice e univoco, sempre

supponendo una sufficiente se non discreta scolarizzazione, si ritiene che possa anche essere spiegato come un fenomeno di ipercorrettismo e iperdistanziamento (Berruto 1993) rispetto a uno degli aspetti più marcati dell'italiano regionale di Sardegna, ossia il rafforzamento consonantico. Infatti, in particolare nelle occlusive, questo fenomeno determina la soppressione dell'opposizione *consonante scempia/consonante geminata* a favore dell'opposizione *consonante rafforzata/consonante geminata* (Dettori 2002).

Figura 8.12.



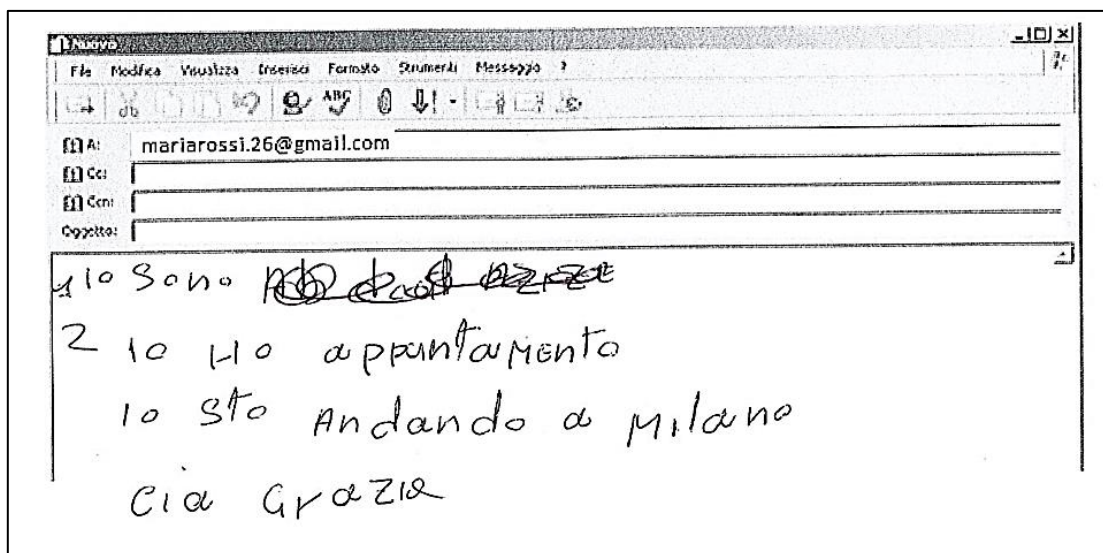
La pervasività degli aspetti regionali che possono influenzare lo sviluppo dell'interlingua (Maturi 2016) si manifesta in modo ancora più evidente nel testo di 8.13. A differenza degli aspetti più superficiali riguardanti l'ambito fonetico-grafico di 8.12, lo specifico ricorso della forma perifrastica *stare + gerundio* (*io sto andando a Milano*) documenta come l'italiano regionale di Sardegna abbia influenzato la codificazione e l'organizzazione del sistema verbale. Se il ricorso a questa struttura non stupisce (nel sillabo di diversi libri di testo è presentata già a livello A1), si noti come questa però non esprime un valore durativo ma indica un'azione imminente. Questo particolare impiego del gerundio è una marca dell'italiano regionale parlato in Sardegna, area in cui

tali forme progressive spesso si estendono a ricoprire valori più ampi di quelli semplicemente durativi: si usano anche per azioni puntuali o per azioni semplicemente imminenti, come in sto partendo / sono partendo, sto andando / sono andando, con il significato di 'sto per partire, sto per andare' e con la medesima connotazione di popolarità della seconda forma rispetto alla 'normalità' da tutti accettata per la prima.

Lavinio 2017: 216

Sembra poco probabile che questo uso regionalmente marcato sia stato appreso nell'ambito dell'apprendimento guidato, potrebbe essere invece il frutto del contatto quotidiano con i parlanti nativi e con la loro varietà di italiano regionale.

Figura 8.13.



Anche le produzioni raccolte nel CPIA di Forlì permettono di apprezzare diverse varietà di apprendimento che, differentemente dalle produzioni sarde, si caratterizzano per una maggiore omogeneità e per fenomeni tipici e attesi al livello A1. I tre testi di 8.14, 8.15 e 8.16, infatti, pur testimoniando uno scarto di competenza tra gli apprendenti che le hanno prodotte, non si caratterizzano per le evidenti differenze osservate tra i testi di Nuoro. Per quanto influenzata anche dal contesto e dagli strumenti a cui gli studenti hanno potuto fare ricorso, la maggiore omogeneità di questi testi potrebbe essere legata al fatto che nel CPIA emiliano i corsi di livello A1 sono frequentati esclusivamente da studenti scolarizzati o che hanno concluso un percorso, più o meno lungo, di avvicinamento

all'A1. Rispetto al *sottocorpus* di Nuoro, si pensi a un confronto con i testi di 8.7, 8.8 e 8.11, la minore eterogeneità è chiara e palese. Anche tra i testi emiliani sono comunque rilevabili delle differenze; infatti, si passa da testi come quello di 8.14: coerenti e coesi per quanto semplici, a testi coerenti ma precari rispetto alla coesione (fig. 8.15), fino ad arrivare a testi come quello di 8.16¹⁷ non coerenti anche se sufficientemente coesi. Portando la nostra attenzione sul testo di 8.15, tra le carenze osservate per la coesione vi sono alcuni aspetti legati del sistema verbale frutto del frequente ricorso a strategie lessicali e pragmatiche. Sono un esempio l'omissione del verbo (*loro due studente per loro sono due studenti, loro due molto intelligenti per loro due sono molto intelligenti*) e il mancato accordo flessionale (*mia padre o mia madre è molto buoni persone per mio padre e mia madre sono due persone molto buone*). Per l'incertezza caratterizzante l'uso dell'accento nella terza persona singolare del verbo essere, questo fatto invece non genera confusione con la congiunzione: erroneamente per la coordinazione copulativa si usa la *o* disgiuntiva (*mia padre o mia madre per mio padre e mia madre, ttasan o opu per Ttasan e Opu*). Lo stadio ancora iniziale è testimoniato anche dalla forma *loro chiamano* per *loro si chiamano*. Nei corsi di lingua solitamente il verbo chiamarsi è presentato come una forma non analizzata: l'elemento pronominale è analizzato quando si lavora con i verbi riflessivi e reciproci (aspetto grammaticale affrontato solitamente quando si parla della propria routine); infatti, in questo caso l'omissione del pronome sembra dovuta a un lavoro di memorizzazione e fissazione della forma non sufficiente.

¹⁷ La contraddittorietà si manifesta quando la studentessa dice di essere *l'ultimo avvento della famiglia*, infatti, lei, sedicenne, non è la più piccola dal momento che ha un fratello di 15 anni.

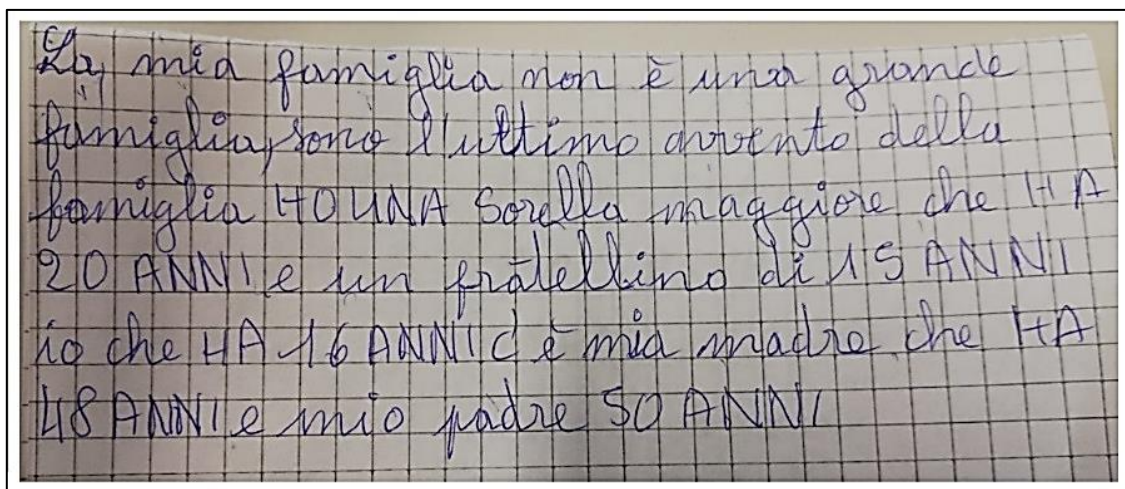
Figura 8.14

Io sono RUPA [REDACTED]. Sono
Bengolese. Mio PADRE si
chiama KASEM [REDACTED] HA
52 Anni. mia MAMMA si
chiama LUCKY [REDACTED] lei HA
50 Anni. Io ho UNA sorella
e UN fratello. mia sorella
si chiama RIPA [REDACTED]
e HA 27 ANNI È SPOSATA.
lei HA due figlie. mio
fratello si chiama RIDOY.
HA 20 ANNI NON È SPOSATO
lui È studente.

Figura 8.15.

Io sono AFROZA [REDACTED], mi piace e
Bangladesh. mia famiglia è molto
felice. mia padre o mia madre è
molto buoni persone. mia padre si chiama
Akbar mizi, mia madre si chiama Shahid
Begum. mia mamma molto brava.
mia ce due fratelli. loro due studenti
loro chiamano Haseen o opu. loro
due molto intelligenti. io mia famiglia
faccio molto molto amore. io sempre
tutti loro ricordato.

Figura 8.16.



In generale, il sottocorpus Forlì documenta fenomeni che caratterizzano l'interlingua degli apprendenti di italiano L2 a livello principiante e elementare in contesto guidato. Sono emersi aspetti grammaticali affrontati a cavallo tra il livello A1 e A2, nello specifico: gli aggettivi possessivi; i verbi pronominali (riflessivi); il passato prossimo; l'uso delle preposizioni e le prime rudimentali espressioni dei nessi temporali. Considerando che ai livelli iniziali l'efficacia comunicativa ha maggiore rilevanza rispetto alla correttezza grammaticale, la fenomenologia descritta, per quanto indizio di scarsa competenza, ha il ruolo di segnalatore di un percorso di apprendimento ed è da ritenersi uno strumento diagnostico per comprendere il grado di sviluppo dell'interlingua.

Per il sistema dei possessivi sono osservabili diversi stadi attesi a livello A1: testi in cui con sicurezza e consapevolezza si ricorre correttamente a queste forme (fig. 8.14 e 8.16) si alternano ad altri in cui il sistema è ancora in via di formazione e consolidamento (fig. 8.15, 8.17 e 8.18). Nel testo di 8.15, malgrado l'apax di *mi* per *mio*, documenta un caso di semplificazione funzionale: sembra che la forma del femminile singolare si sia sovraestesa rispetto a quella del maschile (*mia padre* per *mio padre*). A quanto osservato per l'accordo con la testa del sintagma nominale, si aggiungono, inoltre, i casi di omissione dell'articolo determinativo (*mio paese* per *il mio paese* e *mia famiglia* per *la mia famiglia*) e, quando impiegato, il mancato accordo (*lo mia famiglia* per *la mia famiglia*). Similmente nel testo di 8.17 vi sono ancora alcune incertezze rispetto al ricorso dell'articolo determinativo e del possessivo con i nomi che indicano i gradi di parentela, particolarità su cui i manuali si soffermano già dal livello A1 (*la mio marito* per *mio marito*, *il mio marito* per *mio marito*, *il mio figlio* per *mio figlio*, *la mio figlio* per *mio*

figlio). Malgrado il ricorso all'articolo non fosse necessario, quanto emerso permette di supporre che l'accordo tra l'articolo determinativo e il possessivo sia in fase di sviluppo.

Figura 8.17.

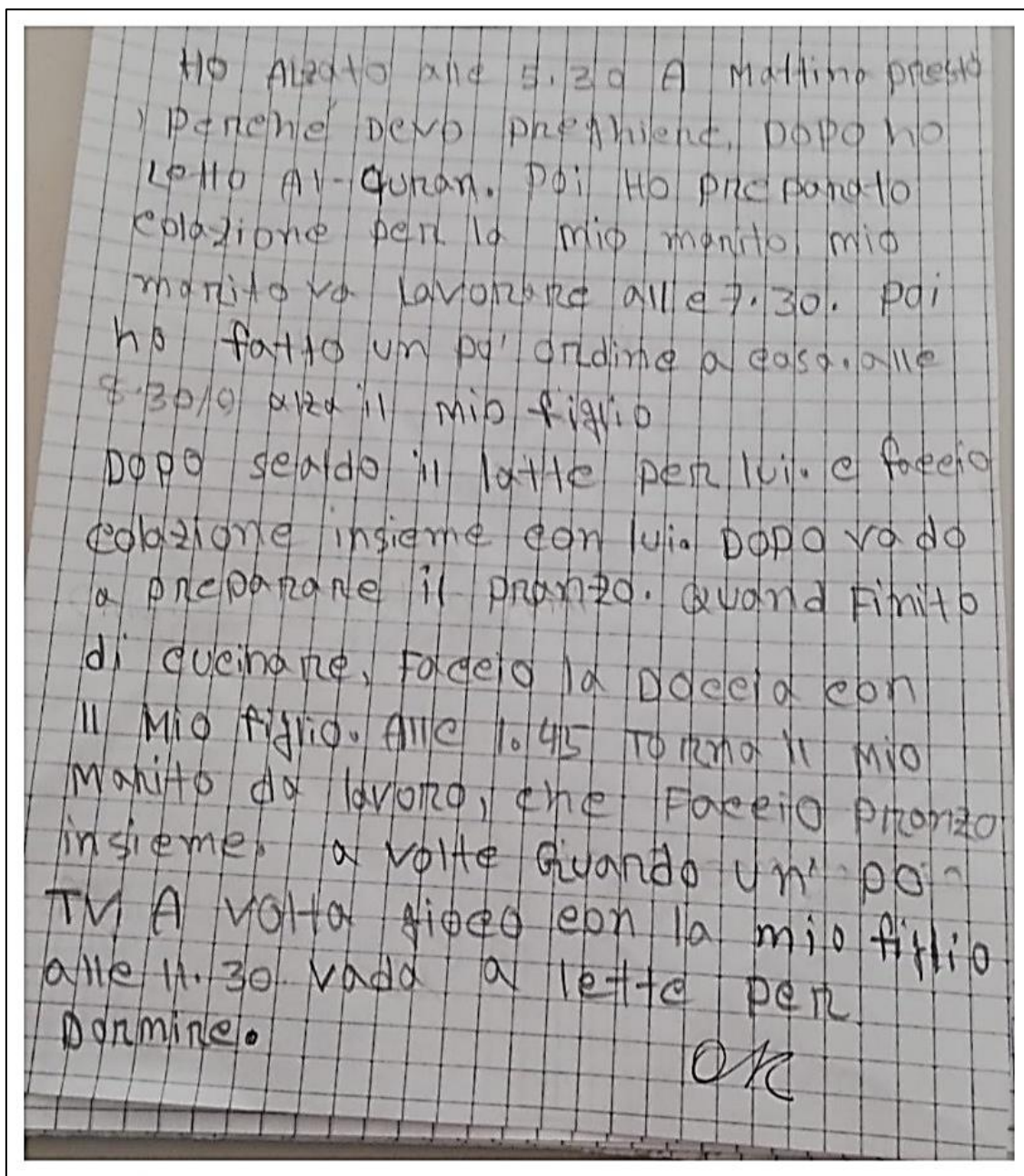
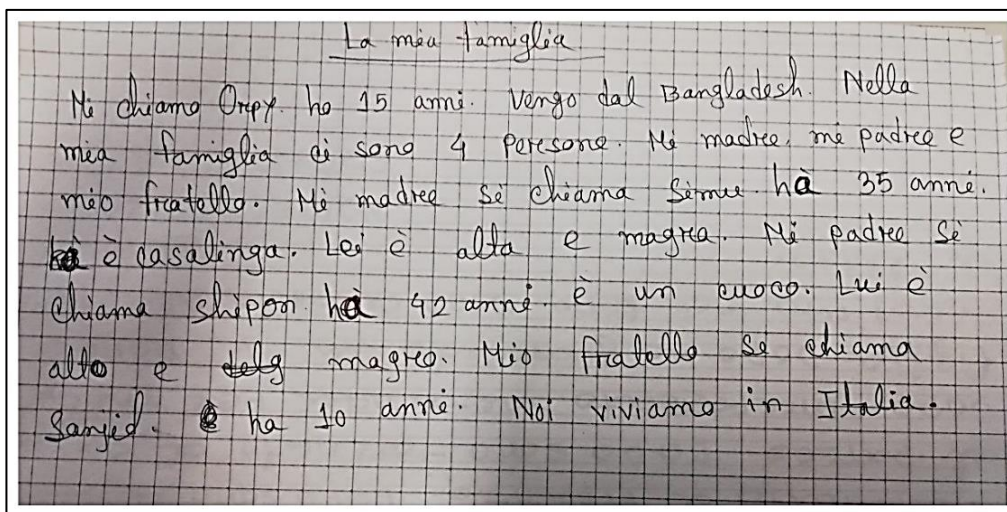


Figura 8.18.



Per il sistema verbale i fenomeni riguardanti il passato prossimo e i verbi riflessivi documentano varietà di apprendimento attese nella fase finale dei corsi di livello A1 e in alcuni casi addirittura per l'A2 (Barni et al. 2009). Le forme *ho andata* per *sono andata* e *ho turnata* per *sono tornata* del testo di 8.19, sono un esempio di varietà di apprendimento in cui non è stata ancora pienamente compresa la modalità di selezione dell'ausiliare. Differentemente il testo di 8.20 (scritto da una donna) documenta come l'apprendente sappia scegliere l'ausiliare corretto ma non sia in grado di accordare il participio passato quando necessario. Rispetto a quest'ultimo fenomeno, il fatto che la forma *sono andata* è stata corretta in *sono andato* può essere un indizio di come lo stadio successivo di sviluppo del sistema verbale sia imminente.

Figura 8.19

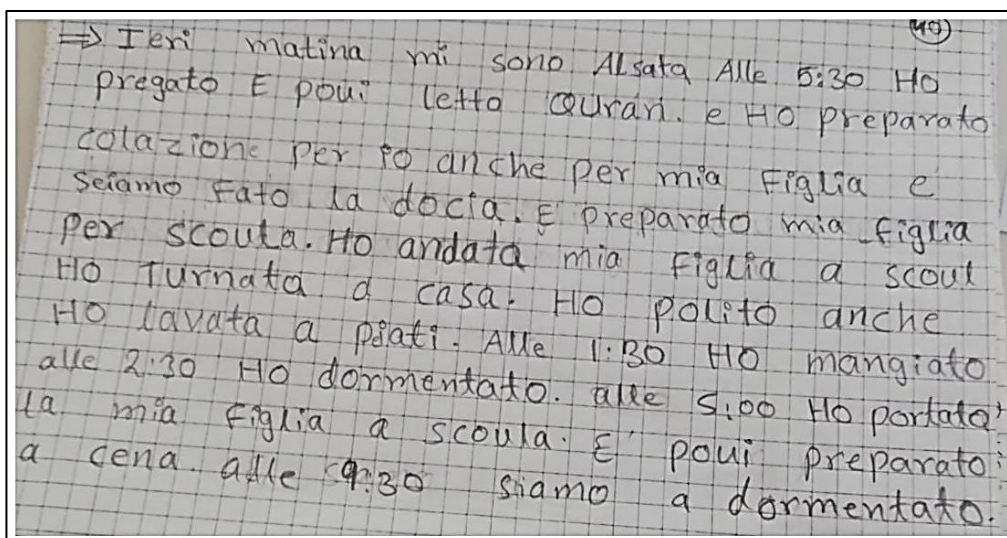
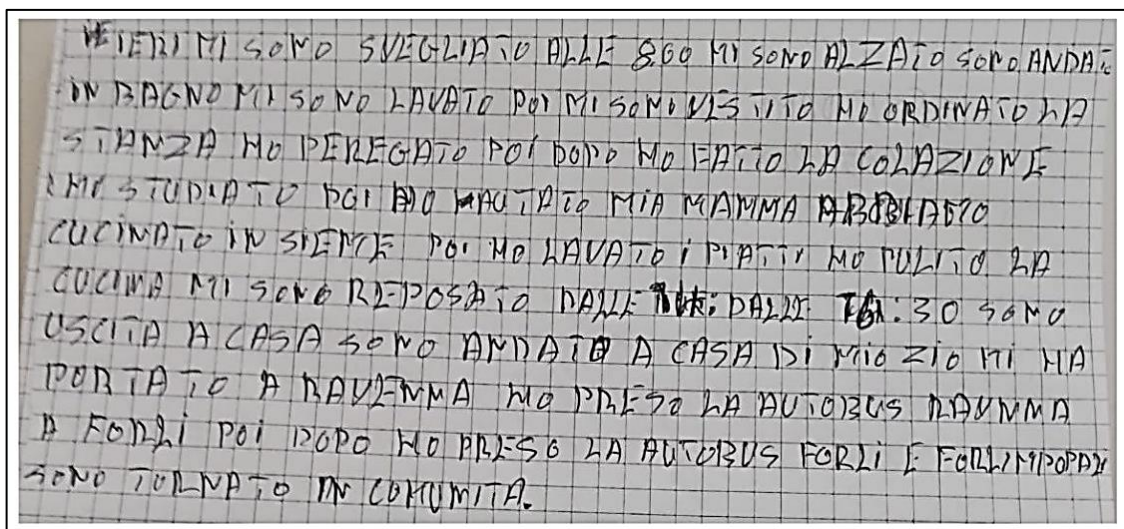


Figura 8.20.



Ad esclusione di *ieri ho alzato* per *ieri mi sono alzata*, le forme di 8.21 confermano uno stadio dell'interlingua addirittura di livello superiore a quanto atteso per l'A1. La studentessa è in grado di scegliere l'ausiliare e di fare l'accordo del participio passato quando richiesto: aspetto richiesto per il livello A2 (Barni et al. 2009). Per quanto riguarda i participi passati irregolari, le poche occorrenze di queste forme (*letto* in 8.19 e *fatto* in 8.20) non permettono di valutare in quale tappa si trovi la varietà degli apprendenti. Il loro sottoutilizzo potrebbe documentare una competenza marginale, forse dovuta a non avergli ancora dedicato momenti e attività di riflessione grammaticale. Se le poche occorrenze registrate sono tutte corrette, è interessante spendere alcune parole sulla forma *fato* di 8.19. Questo caso è un buon esempio di come lo studio degli errori non sia semplice e univoco e come spesso possano essere chiamati in causa diversi meccanismi.

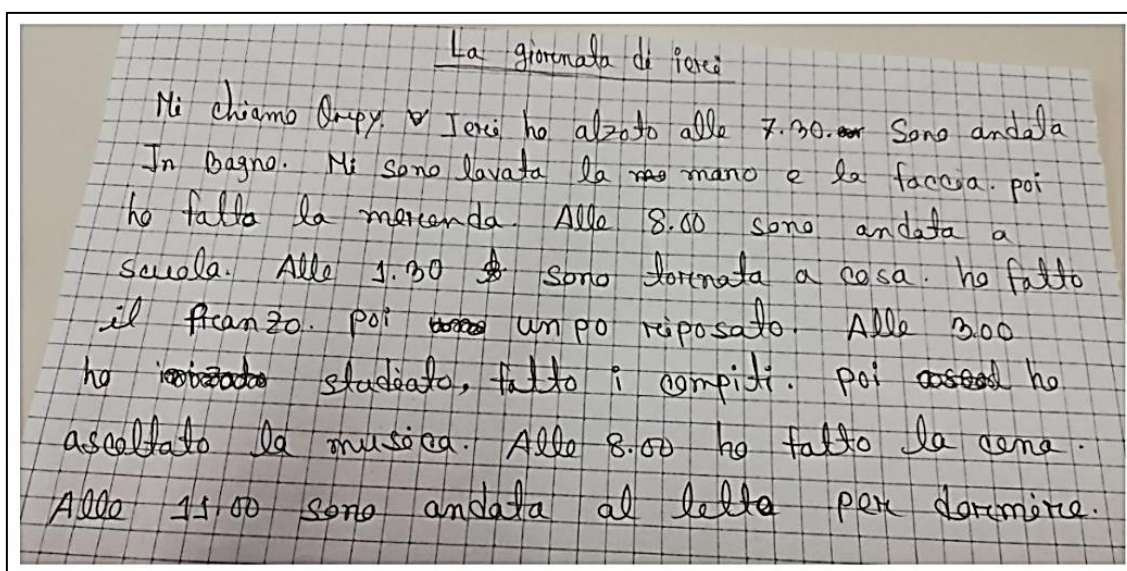
*Potrebbe trattarsi di una forma originata da una semplificazione funzionale sul piano fonetico [e poi resa a livello grafico], in base alla quale l'apprendente annulla nella percezione e nella produzione la distinzione del tratto di lunghezza consonantica; oppure potrebbe trattarsi di una forma prodotta per regolarizzazione sulla base del modello di formazione del participio: fa > *fato come parla > parlato.*

Andorno 2017:41

Proseguendo nell'analisi, la forma *ho alzato* per *mi sono alzata* rivela come vi siano ancora delle incertezze rispetto all'uso dei verbi riflessivi. Atteso nelle fasi iniziali di apprendimento guidato, questo aspetto è stato osservato anche nei testi di 8.17 (*ho*

alzato per mi sono alzato) e 8.19 (siamo fato la doccia per ci siamo fatti la doccia; ho dormentato per mi sono addormentata e siamo a dormentato per ci siamo addormentati). Nonostante in entrambe si ometta il clitico, il testo di 8.19 testimonia una fase più avanzata del sistema dei riflessivi; infatti, in *siamo fato la doccia* e *siamo a dormentato* è corretta la scelta dell'ausiliare essere. Inoltre, il fatto che in 8.19 le forme appena analizzate si alternino con altre costruite correttamente (*mi sono alsata* per *mi sono alzata*) e altre meno corrette (*ho dormentato* per *mi sono addormentata*) testimonia un'instabilità nell'uso, aspetto rappresentativo di come questo tratto sia in fase di fissazione ossia in «una fase ineliminabile del processo di apprendimento» (Andorno 2017: 65).

Figura 8.21.



L'uso delle preposizioni è un altro aspetto interessante. Malgrado «risultino problematiche, sia per la loro versatilità e varietà che per i loro usi, anche in parlanti *quasi bilingui/quasi nativi*, [...] sono [...] un indicatore specifico del grado di acquisizione in italiano L2 di tali apprendenti» (Bagna 2009: 159). Nei corsi di italiano L2 le preposizioni spesso sono trattate come una categoria grammaticale e lessicale a causa della loro doppia componente grammaticale e semantica: sono un elemento su cui già dal livello A1 ciclicamente si lavora e su cui si è soliti ritornare anche nei livelli avanzati. L'acquisizione dei diversi usi delle preposizioni è influenzata da più variabili¹⁸ in bilico tra aspetti

¹⁸ Si ricorda il ruolo di «fattori quali, ad esempio, la L1 dell'apprendente, il tipo di esposizione all'italiano, le caratteristiche semantiche e strutturali dell'italiano» (Bagna 2009: 161).

evolutivo-acquisizionale e la complessità frutto della «condizione sociolinguistica dell'italiano (compresenza di varietà regionali e influenze del dialetto accanto allo standard, forma di italiano di contatto)» (Bagna 2009:161).

Probabilmente a causa del ridotto livello di competenza, la quale comporta la produzione di testi brevi e sintatticamente semplici, non sono numerose le forme preposizionali registrate. Tra i fenomeni osservati vi è l'allontanamento dall'uso standard frutto di incertezze morfologiche che, come nel caso dei problemi di attribuzione di genere e numero e di flessione, possono determinare la scelta errata della preposizione articolata: *alle 1:45 torna il mio marito* (fig. 8.17), *alle 1:30 sono tornata a casa* (fig. 8.21). A ciò si aggiunge l'uso delle preposizioni in dipendenza diretta dalle reggenze verbali e in questo caso specifico a verbi di movimento quali *andare*, *uscire*, *tornare* e *ritornare*. Colpisce come, anche in uno stesso testo, coesistano forme corrette¹⁹, scorrette²⁰ e accettabili. Il riferimento a quest'ultima etichetta permette di sottolineare un aspetto complesso del lavoro sulle preposizioni nei livelli iniziali, quando l'apprendente aspetta risposte chiare e univoche che distinguano “ciò che è giusto da ciò che è sbagliato”. In questi casi il doversi confrontare con un sistema vario e dinamico come quello delle preposizioni italiane può essere impegnativo tanto per gli insegnanti quanto per gli apprendenti. Un esempio è la forma *faccio colazione insieme con lui* del testo di 8.17; infatti, malgrado nell'uso siano rappresentati entrambi i tipi, la forma *insieme con* si alterna con *insieme a*, con una prevalenza della seconda sulla prima. Malgrado le espressioni siano entrambe corrette, la diversa distribuzione delle due forme (Poggi Salani & Nesi 2013)²¹ evidenzia la necessità di una sensibilità sociolinguistica del docente nel

¹⁹ Sono un esempio *vado a preparare il pranzo* e *vado a letto* in 8.17; *sono andato in bagno*, *sono andato a casa* e *sono tornato in comunità* in 8.20; *siamo andati a fare la spesa* e *siamo ritornati a casa* in 8.22; *siamo ritornati a casa* e *sono tornata a casa* in 8.23.

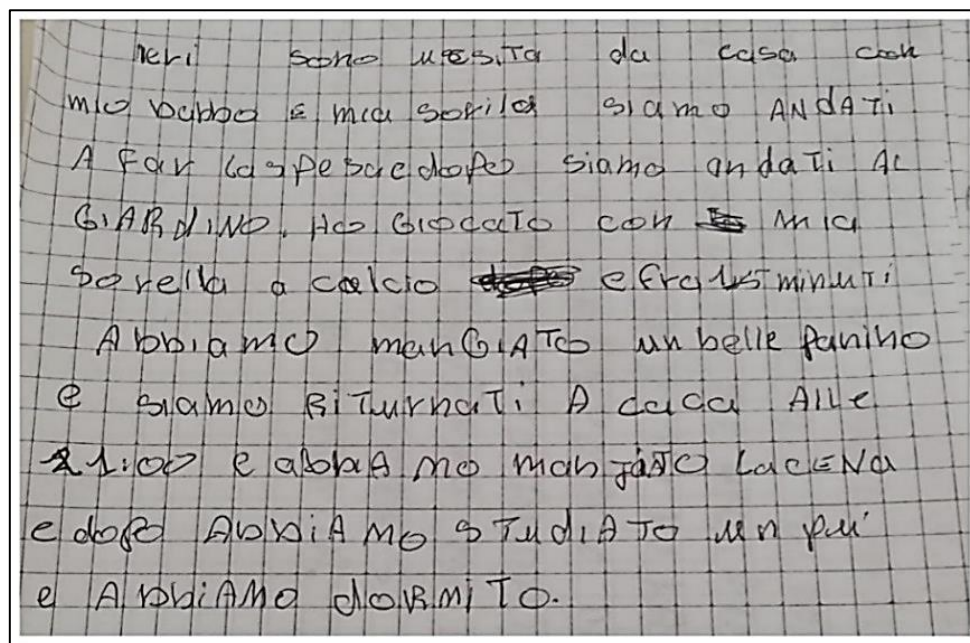
²⁰ Sono un esempio *mio marito va lavorare* in 8. 17; *sono uscita a casa* in 8.20; *sono andata a negozio di mio marito* in 8.23. A questi casi si aggiungono anche quelli di omissione della preposizione: *ho preso la autobus Ravenna a Forlì* per *ho preso l'autobus da Ravenna a Forlì* in 8.20.

²¹ Il ricorso esclusivo di *insieme a* è stato registrato in 13 città variamente localizzate tra il nord (Alessandria, Biella, Cuneo, Torino e Verona), il centro (Arezzo, Firenze, Grosseto, Lucca, Pistoia, Prato) e la Sardegna (Nuoro e Oristano). Se a Milano è stato registrato l'uso esclusivo di *insieme con*, questa forma, invece, sembra prevalere a Latina. A Genova, Modena, Novara, Massa, Livorno, Pisa, Siena, Rieti, Viterbo, Sassari e Lecce (11 città) l'uso di *insieme con* è ammesso, ma si configura come minoritario. A

caso in cui si pongano domande sulla coesistenza delle due forme. Le forme registrate documentano alcuni dei più disparati fenomeni che si possono incontrare durante lo studio e il lavoro sulle preposizioni, tra questi l'alternanza delle preposizioni *da* e *di* in reggenza al verbo *uscire*. Infatti, dal momento che in italiano la provenienza si esprime correttamente sia con *da* che con *di*, questo aspetto rappresenta un tipico caso di apparente ambiguità in cui a livello iniziale difficoltà si può incorrere quando si lavora con le preposizioni. A queste forme si aggiungono i casi in cui le preposizioni sono precedute o dipendenti da uno sostantivo o un aggettivo, come nei casi in cui compaiono in locuzioni preposizionali e/o avverbiali (*ho alzato alle 5:30 a mattina presto* in 8.17).

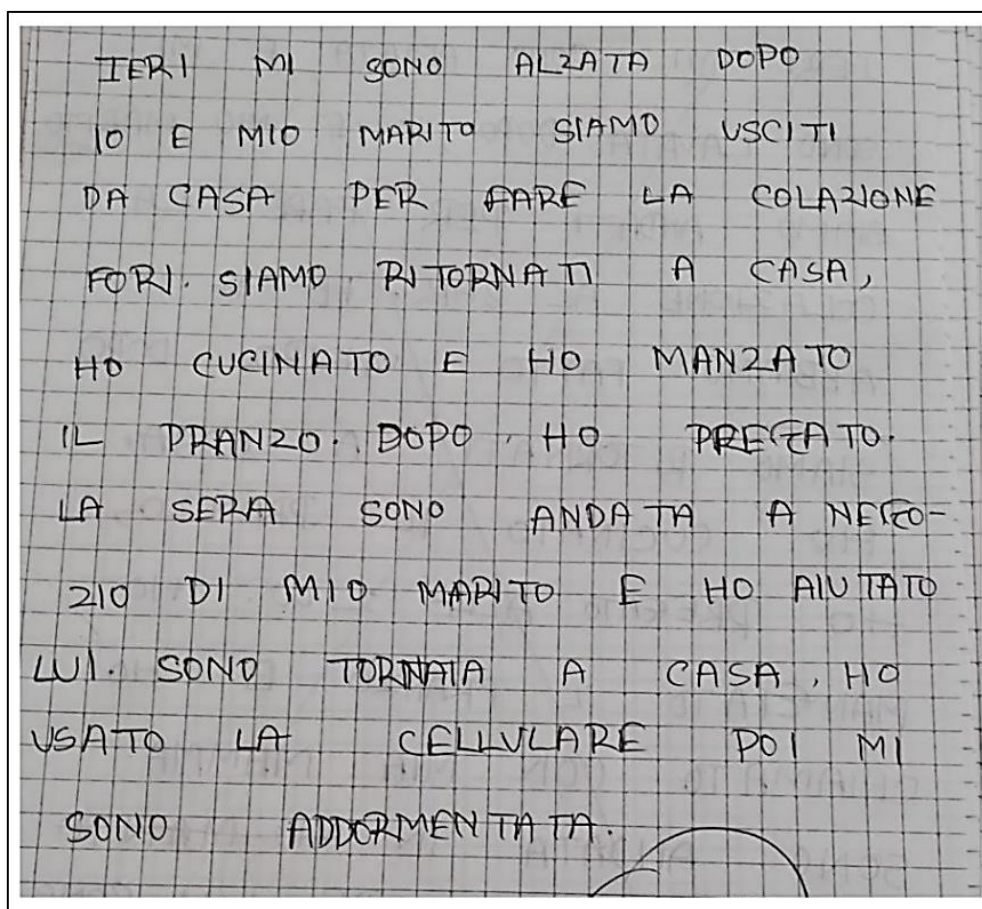
La forma *fra 15 minuti abbiamo mangiato un bel panino* del testo di 8.22, invece, documenta come lo sviluppo delle preposizioni e dei connettivi si caratterizzi per fenomeni di semplificazione funzionale e/o sovraestensione. In questo caso *fra* è usato in spazi funzionali che nello standard sono propri di *dopo*: l'apprendente non ha ancora ben compreso il valore temporali di *fra* e lo ha sovraesteso a svantaggio di *dopo*. Infatti, si ritiene che, essendo ancora a livello iniziale, lo studente non abbia ancora capito che *fra* indica «l'intervallo di tempo compreso tra due momenti» (Serianni 1989: 352), il primo dei quali è quello della situazione enunciativa del parlante/scrivente.

Figura 8.22.



Cagliari, Carrara, Catania, L'Aquila e Roma (5 città) il ricorso alle due alternative è pressoché equivalenti (Poggi Salani & Nesi 2013).

Figura 8.23.



8.22 permette di osservare come l'aspetto temporale sia uno dei primi ad essere espresso attraverso il ricorso a connettivi e preposizioni. La consegna (tab. 8.6) favorisce l'uso di strategie che permettano di indicare la scansione e il progredire delle azioni elencate (sono un esempio l'organizzazione pragmatica degli enunciati e le diverse occorrenze in cui si indica l'orario). I testi però documentano anche le strategie sintattiche a cui gli apprendenti fanno riferimento. Seppure caratterizzati per una generale sintassi paratattica, testimoniano come «gli apprendenti di una L2 sentano abbastanza precocemente le diverse parti dei testi prodotti [e come ciò comporti] la comparsa di elementi di connessione già ai primi livelli dell'acquisizione e il continuo arricchimento della gamma e degli usi delle forme di collegamento» (Chini et al. 2003: 200). Come atteso la povertà lessicale ha determinato un ridotto repertorio di connettivi: a *dopo*, sovrautilizzato in 8.25 e in parte anche in 8.17, si aggiunge *poi*, sovrautilizzato nel testo

di 8.20 e la forma pleonastica *poi dopo*²². Dato l'iniziale livello di competenza degli apprendenti, quanto osservato corrisponde al primo stadio di competenza descritto da Maria Giuseppina Lo Duca per l'espressione delle relazioni temporali e aspettuali del narrare in italiano L2; infatti, in questo stadio «*poi* (anche nella forma *e poi*) è di gran lunga il connettivo preferito per concatenare gli eventi, secondo solo alla *e*, seguito a distanza solo da *dopo* e da *allora*, i quali sarebbero tipici di varietà più avanzate» (Lo Duca 2003: 257).

La frequenza e la natura sintattica delle frasi in cui si ricorre loro permettono di osservare le fasi che gradualmente guidano lo sviluppo delle subordinate avverbiali. Se in tutti i testi la coordinazione sembra prevalere nettamente sulla subordinazione, una più attenta analisi mette in evidenza differenze che rappresentano importanti indizi per valutare la varietà di apprendimento dei parlanti. I testi di 8.19, 8.20, 8.22 e 8.23 documentano varietà di apprendimento che hanno superato la fase in cui si fa ricorso esclusivo alla giustapposizione di proposizioni e alla paratassi asindetica. Malgrado la sintassi di questi testi sia ancora molto semplice, vi sono diversi casi di coordinazione sindetica copulativa. Ne sono un esempio le frasi di 8.23 *ho cucinato e ho manzato il pranzo e sono andata al negozio di mio marito e ho aiutato lui*. I testi di 8.17, 8.21, 8.24 e 8.25, in cui è più il frequente ricorso a connettivi temporali, invece, sono esempi di varietà in cui l'aspetto sintattico è più articolato, e in alcuni casi, in cui si può già parlare di subordinazione (*quando finito di cucinare, faccio la doccia con il mio figlio* in 8.17). Anche se in questi testi si ricorre alla paratassi asindetica, vi sono alcune regolarità nei testi di 8.21 e 8.25. In ambedue la progressione delle azioni si specifica indicando, prevalentemente in posizione iniziale, l'orario o ricorrendo, sempre in posizione iniziale, a *dopo* (fig. 8.21) e a *poi* (fig. 8.25). Pur considerando le proposizioni tra loro giustapposte in quanto separate dal punto, in accordo con quanto osservato anche in 8.17 e 8.24, sembra che molte delle occorrenze di *dopo* e *poi* siano forme che esplicitano un rapporto di natura

²² Il ricorso a queste forme può essere determinato anche dalla frequenza con cui vi si ricorre nell'oralità. Malgrado non documentato da indagini sociolinguistiche, si segnala come la forma *poi dopo* possa essere sovrautilizzata nella varietà di italiano regionale diffusa in Emilia-Romagna. Infatti, in uno dei più comuni e usati siti per dubbi e consulenze linguistiche da madrelingua e apprendenti si segnala come questa forma pleonastica sia usata «soprattutto da parte di emiliani, ma sempre nel parlato» (WordReferenceForums 2013).

coordinante. Allo stesso modo, essendo la subordinazione temporale uno dei primi legami a essere esplicitato (Berruto 2001)²³, si ritiene che molte delle forme osservate rappresentino relazioni di natura temporale che in fasi più mature dell'interlingua saranno rese esplicitamente come accaduto in 8.17: *quando finito di cucinare, faccio la doccia con mio figlio*, e in 8.25: *dopo ho pulito la casa dopo sono andata speza, poi dopo sono ho preparato a pranzo*.

Figura 8.24.

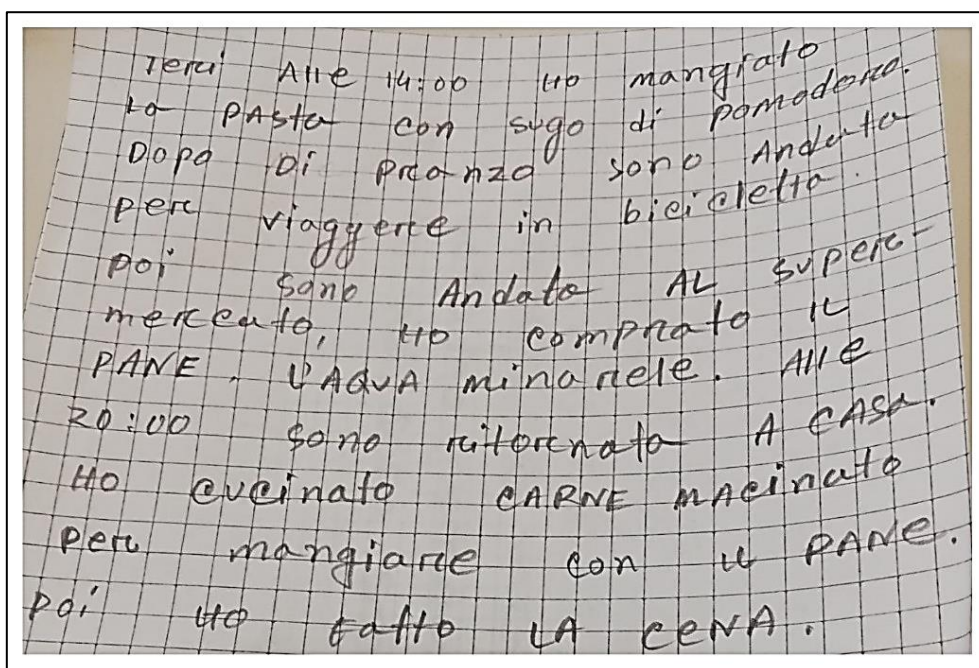
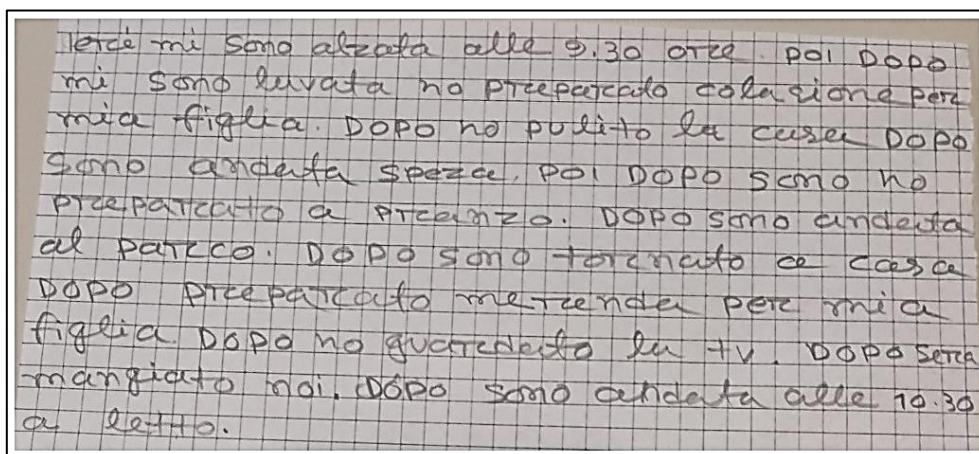


Figura 8.25.



²³ Gaetano Berruto (2001) ha osservato come nella sequenza acquisizionale della subordinazione avverbiale le temporali seguano solo le causali.

Prima di passare all'analisi dei fenomeni che frutto del contatto con la varietà di italiano regionale, è bene riflettere sul ruolo che le altre lingue conosciute dall'apprendente può avere sull'apprendimento della L2. Infatti, come nel caso di *abbiamo manjato la cena* registrato in 8.22, è possibile apprezzare come il transfer non sia un semplice trasferimento o influsso ma sia determinato da un meccanismo acquisito e adottato in un'altra lingua e usato per l'acquisizione della nuova L2 (Andorno & Valentini 2017). L'apprendente ha fatto riferimento alle convenzioni ortografiche del francese determinando la riscrittura di una regola di realizzazione grafica di un fonema dell'italiano.

Spostando la nostra attenzione su altre tipologie di interferenza, anche nel sottocorpus emiliano non mancano i casi in cui le realizzazioni fonetiche tipiche del dialetto e dell'italiano regionale hanno determinato l'allontanamento dallo standard. Sono un esempio *ho turnata a casa*²⁴ nel testo di 8.19, *fori per fuori*²⁵ e *ho manzato*²⁶ in 8.23. Ai fenomeni di livello fonetico, però, si aggiungono quelli di livello morfologico come documenta il testo di 8.20. Il pronome atono di prima persona in *poi dopo ho fatto la colazione e mi studiato* potrebbe essere un transfer della perdita del pronome personale derivante da *ego* sostituito dalla forma obliqua tipica di tutti i dialetti settentrionali e caratteristica delle varietà meno controllate dell'italiano regionale (Loporcaro 2009). Per quanto questa supposizione sia interessante, a ulteriore riprova di come lo studio degli errori chiami in causa meccanismi diversi, altrettanto valida sembra l'ipotesi secondo cui *mi studiato* sia l'esito, con ommissione dell'ausiliare, di *mi sono studiato*. In questo caso, il *mi* è da considerarsi un pronome personale ridondante con funzione affettivo-intensiva. Se si considera che questo particolare uso dei pronomi atoni «è molto esteso nell'italiano regionale del Centro e del Mezzogiorno» (Serianni 1989: 250), è comunque possibile identificare questo tratto come diatopicamente marcato. L'influenza delle varietà locali è

²⁴ La chiusura della Ō atona latina in *u* trova una spiegazione grazie alle regole fonetiche di coniugazione dei verbi; infatti, «in posizione pretonica [...] troviamo solo 3/4 vocali: “a, i ed u/û”» (Ferretti 2016: 38).

²⁵ L'esito della Ō tonica latina in *ó* è un tratto tipico di alcuni dialetti romagnoli, tra cui quello di Forlì (Bandini 2002).

²⁶ Malgrado il verbo *mangiare* sia entrato in italiano dal francese *manger*, si ritiene che quanto registrato abbia seguito quanto osservabile rispetto all'evoluzione di «j (g + e, i-, dj-) e di -j-j (-ge-, -gi-, -gj-, -dj- intervocalici e postconsonantici) che evolvono in ž a est, in š a ovest [dell'Emilia Romagna]» (Bandini 2002: 380).

stata osservata anche per gli aggettivi possessivi; infatti, nel testo di 8.18 si segnalano 4 occorrenze della forma del dialetto romagnolo *mi* per il possessivo maschile e femminile della prima persona singolare (*mi madre* x2, *mi padre* x2)²⁷. Osservata anche in 8.15, questa forma si alterna in 8.17 con le forme attese (*la mia famiglia*, *mio fratello* x2): l'incertezza d'uso documenta come questo tratto sia in fase di fissazione e contemporaneamente testimonia la pervasività delle forme diatopicamente marcate. Questo fenomeno potrebbe essere determinato dalle interazioni con i nativi in cui si suppone si faccia spesso riferimento ad aspetti della sfera personale e si ricorra alle diverse locuzioni, in dialetto o frutto di commistione tra questo e l'italiano, impiegate per indicare i genitori.

Quanto emerso in queste produzioni testimonia come docenti formati e altamente specializzati rispetto ai temi della linguistica acquisizionale e della linguistica italiana siano fondamentali per portare avanti attività didattiche di qualità che permettano di rendere produttivo il vasto e diversificato repertorio plurilingue degli apprendenti. Dando ormai per scontata la formazione sugli aspetti evolutivi dell'interlingua, quanto osservato negli ultimi due testi evidenzia la necessità di una specifica attenzione per gli aspetti diatopici, diastratici, diafasici e diamesici caratterizzanti le varietà di italiano che gli apprendenti sono soliti frequentare. La formazione rispetto a questi temi può aiutare il docente a individuare gli allontanamenti dalla forma standard e a valutare e decidere in quali casi sia lecito intervenire per sanzionare l'impiego di alcune forme o per chiarire i contesti in cui possono essere ritenute accettabili.

8.4. Sottocorpus A2

Il *sottocorpus* A2 è formato da 42 testi: 8 sono stati prodotti a Forlì, 15 a Nuoro e 19 a Livorno. Rispetto all'organizzazione didattica dei percorsi AALI e alle specificità delle consegne e delle situazioni in cui i testi sono stati prodotti è valido quanto già detto per il *sottocorpus* A1. Vi sono differenze tra le esercitazioni svolte in classe o a casa (Forlì) e i testi prodotti in occasione dell'esame di fine corso (Nuoro e Livorno). Questo aspetto è ancora più evidente se si considerano le consegne assegnate per ciascun testo:

²⁷ Gerhard Rohlfs (1968) evidenzia come a differenze degli altri dialetti dell'Italia settentrionale in cui per il pronome possessivo è diffusa prevalentemente la forma *mè* (ligure, piemontese e milanese) il romagnolo usa la forma *mi*: la *i* origina, infatti, per metafora da *è*.

l'indicazione «Scrivi 7 frasi» e la divisione del testo in sette sezioni (fig. 8.28, 8.29 e 8.30), infatti, sono un esempio delle tipologie di lavoro sul testo che si possono svolgere in classe.

Tabella 8.7. Consegne dei testi costituenti il sottocorpus A2

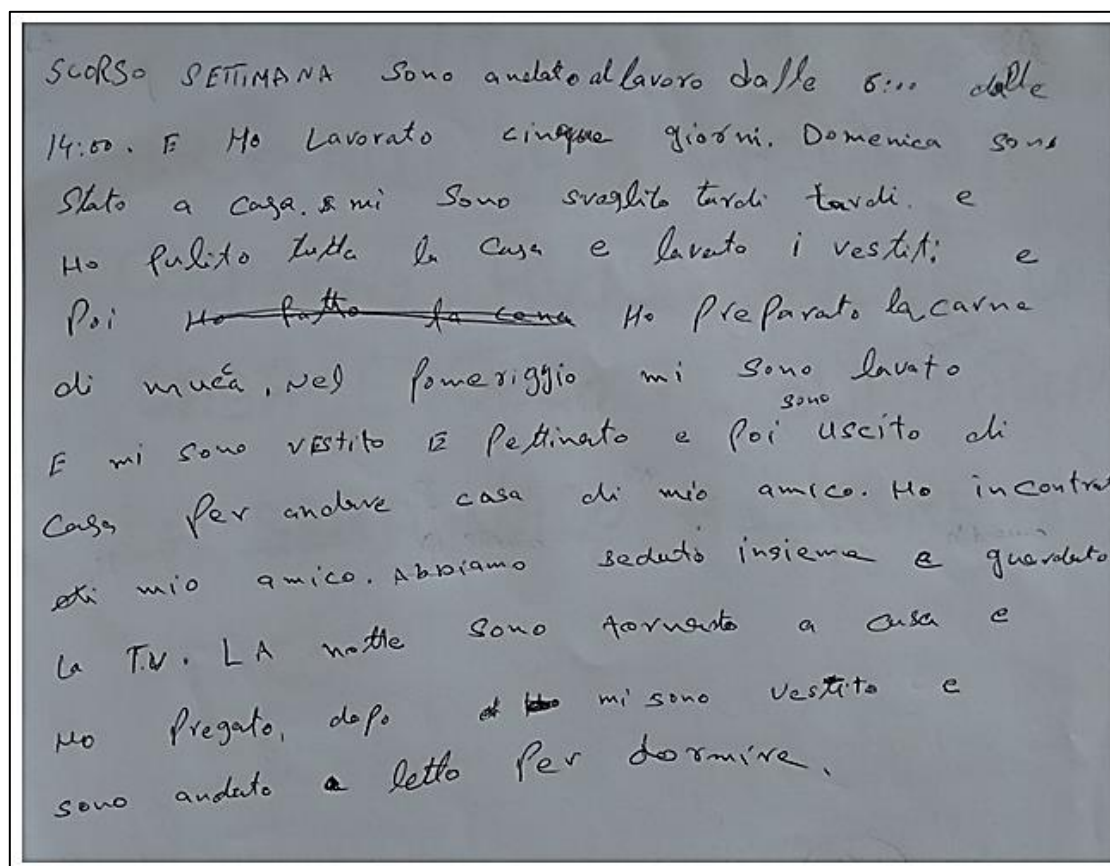
FORLÌ 1	Racconta che cosa hai fatto durante l'estate appena passata. Scrivi 7 frasi.
FORLÌ 2	Racconta che cosa hai fatto la scorsa settimana /lo scorso fine settimana.
NUORO 1	Immagina di avere un fratello che si chiama Simone e vive in un'altra città. Gli scrivi una lettera per chiedere come sta, domandare se ha già trovato lavoro e invitarlo a passare a trovarti a casa tua.
NUORO 2	Immagina di avere un appuntamento oggi pomeriggio alle 16:00 con Michele, un tuo collega di lavoro. Inviagli una e-mail per dirgli che non ti senti bene, che vuoi spostare l'appuntamento di oggi a domani e che più tardi lo chiami al telefono.
LIVORNO 1	Rispondi al messaggio. Devi scrivere da 20 a 40 parole. <i>Ciao Maria! Devo rinnovare il permesso di soggiorno. Sai a che ora apre l'ufficio della Questura e quali documenti devo portare?</i>
LIVORNO 2	Rispondi al messaggio. Devi scrivere da 20 a 40 parole. Un amico ti invita al cinema domenica pomeriggio. Scrivi un messaggio dove: - Dici che domenica pomeriggio non puoi andare; - Spieghi perché domenica non puoi andare; - Proponi un altro giorno per andare al cinema.

In continuità con quanto visto per il *sottocorpus A1*, gli aspetti burocratici e amministrativi che determinano l'attivazione dei corsi di ampliamento dell'offerta formativa per i livelli Alfa A1 e Pre A1 hanno avuto importanti ricadute sulla didattica. Come prevedibile, rispetto ai testi prodotti nel CPIA di Forlì, dove i corsi di livello Alfa A1 e Pre A1 sono previsti, in quelli di Nuoro e Livorno vi è una maggiore discrasia di competenze tra i frequentanti.

I testi di Forlì, 8.26 e 8.27 confermano quanto appena detto; infatti, malgrado sia chiaro come i due testi documentino varietà di apprendimento tra loro differenti, è altrettanto evidente come questa differenza non sia determinata dalla poca familiarità con la scrittura. La brevità che caratterizza 8.27 non lascia presupporre un pregresso stadio di analfabetismo. Si è portati, invece, a ritenere che l'interlingua dell'apprendente sia a uno stadio evolutivo più basso rispetto a quella documentata in 8.26, la quale corrisponde pienamente a quanto atteso a livello A2. Infatti, tenendo presente l'efficacia comunicativa e la discreta coesione che caratterizzano questo testo, l'occasionale omissione dell'articolo e della preposizione semplice (*per andare casa di mio amico* per *per andare a casa di un mio amico*) sono fenomeni accettabili in quanto attesi. 8.27, invece,

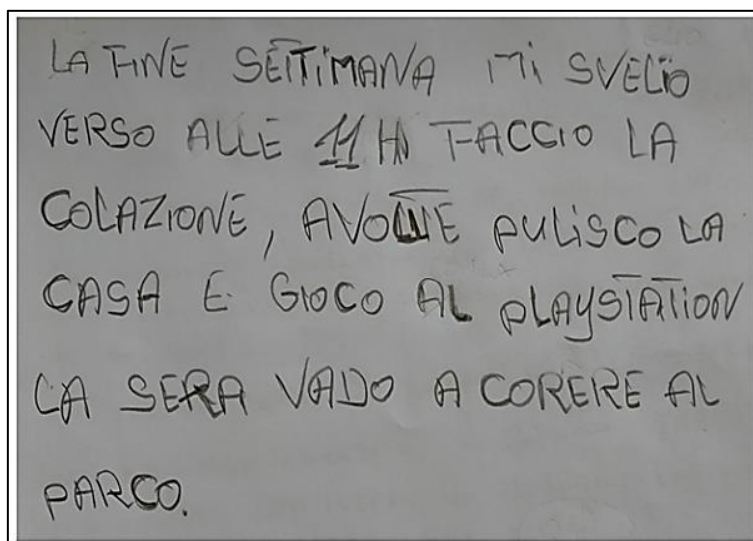
documenta una varietà in cui sono evidenti maggiori incertezze, come quelle morfologiche legate all'erronea attribuzione del genere e della flessione (*la fine settimana* per *il fine settimana* e *al playstation* per *alla playstation*) o quelle che riguardano combinazioni lessicali non ancora fissate (*verso alle 11* per *verso le 11*).

Figura 8.26.



SCORSO SETTIMANA Sono andato al lavoro dalle 8:00 alle 14:00. E ho lavorato cinque giorni. Domenica sono stato a casa. E mi sono svegliato tardi tardi. e ho pulito tutta la casa e lavato i vestiti. e poi ~~ho fatto la cena~~ ho preparato la carne di mucca. nel pomeriggio mi sono lavato E mi sono vestito e pettinato e poi ^{sono} uscito di casa per andare a casa di mio amico. Ho incontrato mio amico. Abbiamo seduto insieme e guardato la T.V. La notte sono tornato a casa e ho pregato, dopo ~~di~~ ho mi sono vestito e sono andato a letto per dormire.

Figura 8.27.



LA FINE SETTIMANA MI SVEGLIO VERSO ALLE 11 HO FACCIO LA COLAZIONE, AVANTI PULISCO LA CASA E GIOCO AL PLAYSTATION LA SERA VADO A CORRERE AL PARCO.

Un aspetto che invece distingue il sottocorpus A2 dalle produzioni di livello A1 è la maggiore frequenza di fenomeni dell'oralità. Un esempio è la reduplicazione espressiva con valore intensivo (Bazzanella 1996): *mi sono svegliato tardi tardi*. A queste forme, si aggiungono poi i diversi fenomeni che stanno prendendo piede anche tra i parlanti nativi e che sono dovuti alla concomitanza di più fattori. È questo il caso dell'omissione dell'articolo determinativo nella locuzione temporale: *scorso settimana* del testo 8.26. Infatti, questo settentrionalismo, diffuso ormai non solo nel parlato informale ma anche in registri controllati (come la scrittura giornalistica), è determinato prevalentemente da:

1) *l'influenza delle espressioni di tipo avverbiale formate con i nomi dei giorni della settimana senza articolo ("Ci vediamo venerdì prossimo", "Ci siamo visti lunedì scorso", "Giovedì scorso ho visto un bel film"), sulla base dei puri avverbi domani, oggi, ieri, ecc.*

2) *l'analogia con espressioni inglesi come next week, next month, last year, ecc.*

Bongi 2006: 13

A conferma della più viva presenza di questo fenomeno, si noti l'omissione dell'articolo nella locuzione temporale con *scorso* anche nell'attacco del testo di 8.28.

In generale, i testi raccolti a Forlì documentano diversi stadi delle varietà di apprendimento che dall'A1 si avvicina all'A2. Nel testo di 8.28 vi sono i tratti tipici della varietà degli apprendenti che iniziano un corso A2, in cui l'interlingua è ancora in consolidamento e che può prevedere un lavoro su forme che già dovrebbero essere in parte consolidate: la costruzione del passato prossimo dei verbi regolari (*bevuto* per *bevuto*, *mangito* per *mangiato*), la scelta dell'ausiliare nel passato prossimo (*ho tornato* per *sono tornato*) e l'accordo dell'aggettivo possessivo (*il suo famiglia* per *la sua famiglia*) e l'eventuale omissione dell'articolo determinativo (*con mia amici* per *con i miei amici*). Il testo di 8.29, invece, documenta una varietà in cui il sistema verbale non è ancora in grado di esprimere le azioni abituali nel passato con l'imperfetto indicativo: si ricorre al passato prossimo, tempo che in questo stadio evolutivo copre anche le funzioni dell'imperfetto (Banfi & Bernini 2003).

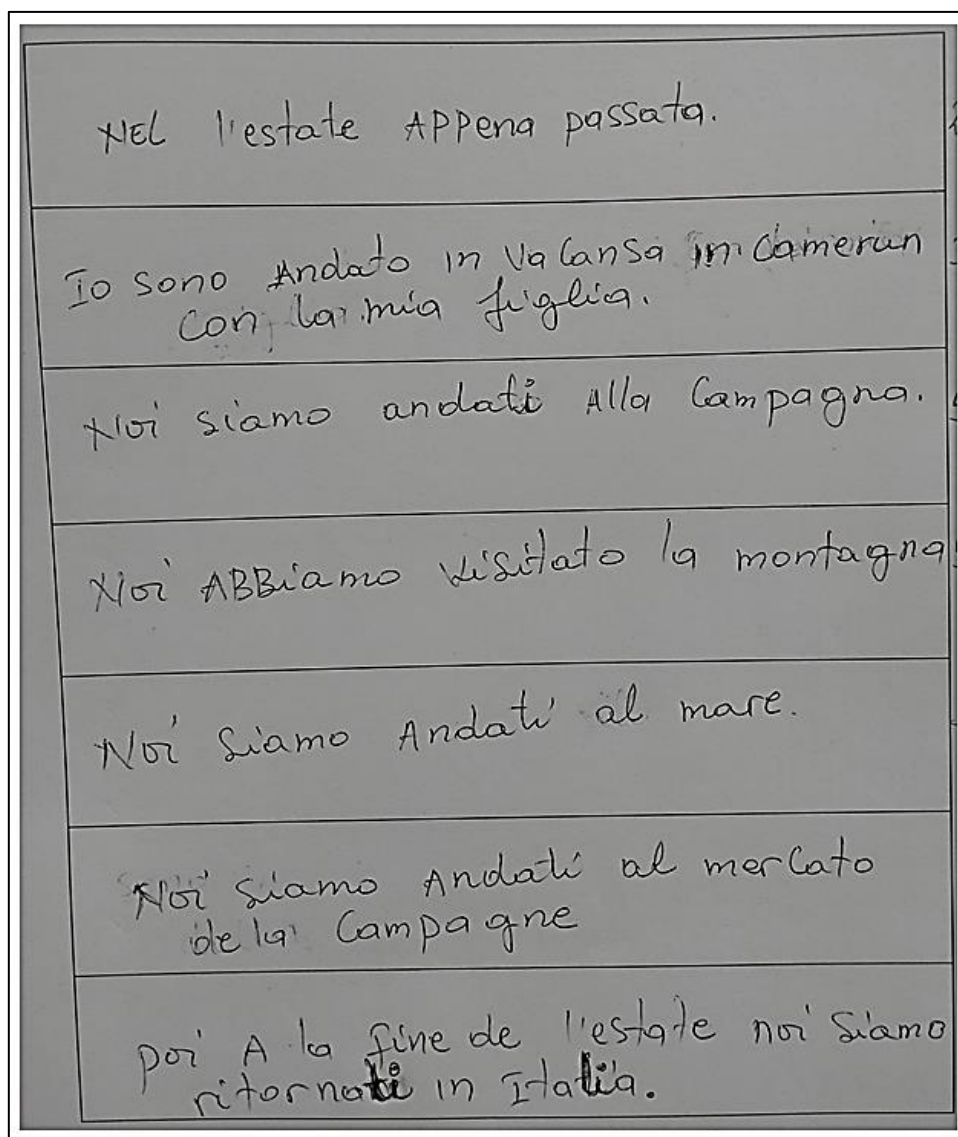
Figura 8.28

ANNO SCORSA SONO ANDATO A
 RIMINI CON MIA AMICI ~~E~~ E MIA
~~LA~~ FAMIGLIA E MIE AMICI SIAMO
 NOTATI BEVUTO MANGITO
 E BALLATI. DOPO QUALCHE GIORNI
 FA, SONO ANDATO VISITATO
 MIO AMICO A MILANO HO FATTO
 EID AD HA (FESTA DI MUSULMANI) LI HO
 FATTO TRE GIORNI LI HO TORNATO
 A CASA MIA. DOPO MIA AMICO
 CON ~~SUO~~ IL SUO FAMIGLIA ~~MI~~ SONO
 VENUTO MIA CASA
 HO FATTO UN PO' DI FESTA

Figura 8.29

IO SONO STATO A CASA NEL ULTIMO
 L'ESTATE
~~C'ERA UN "lockdown" perche COVID 19~~
 Tutti il mondo, c'era chiuso perche
 COVID 19.
 Alcuni giorni, ho fatto ~~esercizio~~ dell'
 Physica.
 Quando svegliata la mattina, ~~va'~~
 Sono andato a correre.
 In pomeriggio, ho dormito fino
 alle 17:00
 Ho letto un po' la Bibbia
 e corso di Italiano e poi
 Ho iniziato preparare la cena.

Figura 8.30



Oltre a quanto già detto nel paragrafo precedente sull'incertezza dell'uso delle preposizioni articolate, aspetto osservabile anche in 8.30 (*nel l'* per *nell'*, *de la* per *delle*, *de l'* per *dell'*), i testi di Forlì non offrono fenomeni degni di nota o che non siano già stati trattati. Va tuttavia rilevato quanto emerge in 8.31. Colpisce positivamente che lo studente, nel descrivere che cosa abbia fatto nel corso della settimana abbia voluto dedicare una parte relativamente ampia del testo a quanto fatto durante il corso di italiano. Emerge quanto i corsi di italiano siano momenti importanti per la quotidianità degli stranieri che intraprendono un percorso di integrazione, soprattutto quando inseriti in contesti educativi attenti ai loro reali bisogni e in cui si ha cura anche degli aspetti glottodidattici.

Figura 8.31

La scorsa settimana era buona e ancora
 la settimana ~~ha~~ occupati.
 Sono andato al lavoro di volontari tutti
 i giorni. dalle 13:00 pomeriggio alle 19:30
 di sera. Ma, i giorni di scuola di italiano,
 ho lavorato dalle 13:30 ~~alle~~ fino alle 17:00
 Ho imparato italiano per un'ora e mezza.
 per tre giorni a settimana; lunedì, mercoledì
 e giovedì.
 Ho pulito tutta la casa ogni fine settimana.
 La mia ~~maestra~~ maestra si chiama puaba.
 Lei ha imparato noi i verbi di italiano. (modi ha
 verbi italiani "ARE, ERE e IRE).
 Mi ha imparato verbi regolari e i verbi
 irregolari in italiano e ~~ha~~ ha detto: nei verbi
 italiani regolari no cambia in RADICE. e
 Ancora ~~ha detto~~, ha detto: " .. ha imparato
 noi i verbi in passato prossimo ~~ess~~
 Essam - io lavoro ^{ho} - lavorato.
 Lei ha imparato noi i verbi Reflexivi
 Lavarsi, .. essam - mi sono lavato, mi sono vestito

I testi di Nuoro confermano quanto detto in apertura del paragrafo. Le produzioni di 8.32 e 8.33 non solo documentano i due poli opposti del livello degli studenti che hanno frequentato il corso A2 nel CPIA sardo, ma dimostrano come la bassa o quasi nulla alfabetizzazione debba essere considerata quando si indagano le specificità di queste produzioni. Avendo presenti gli interventi dedicati agli studenti di livello Alfa A1 e Pre A1 in questo CPIA, è facile capire perché le differenze osservabili nelle due figure siano attribuibili alla ridotta familiarità con la scrittura.

Figura 8.32

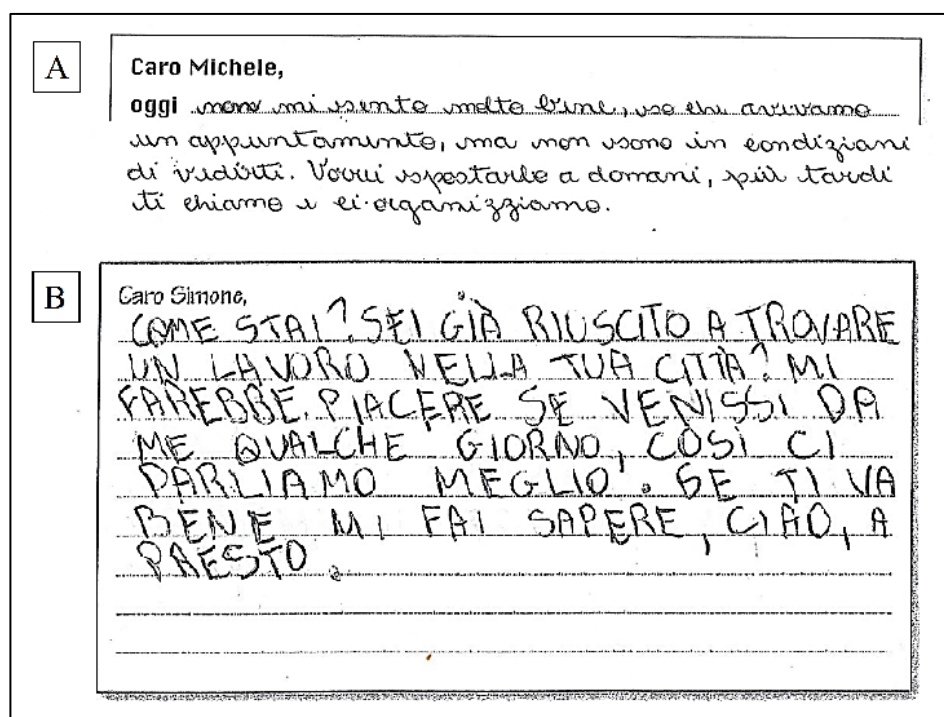
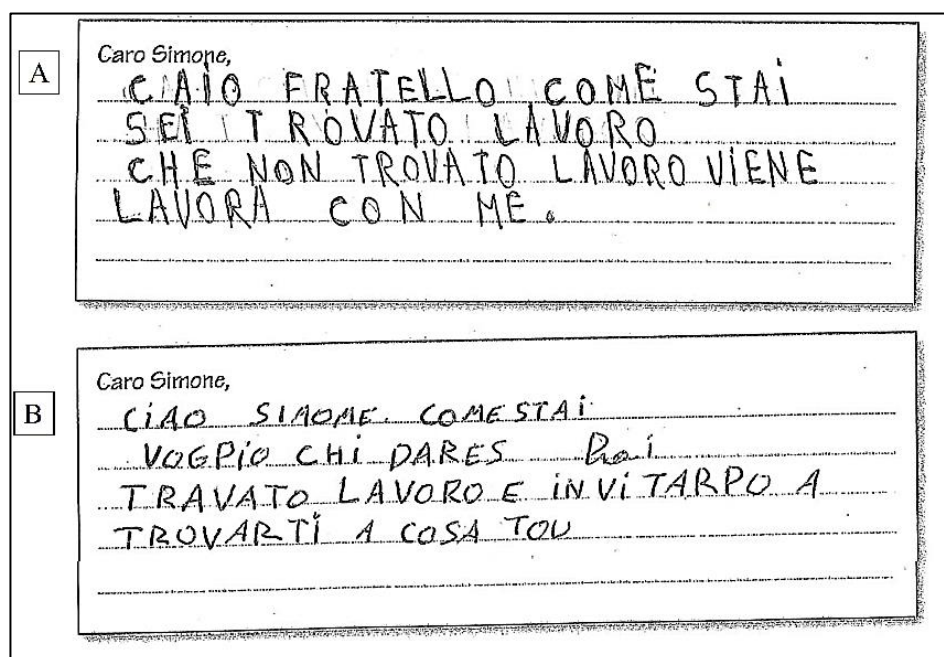


Figura 8.33



Se il *ductus* faticoso e stentato tipico delle produzioni degli studenti debolmente alfabetizzati può sembrare il tratto caratterizzante il testo A di 8.33, si noti come la precaria efficacia comunicativa non sia un aspetto secondario. Infatti, oltre a richiedere uno sforzo al lettore, il testo non risponde a quanto chiesto dalla consegna NUORO 1

della tabella 8.7. In questo specifico caso, la precarietà del testo sembra il prodotto della scarsa competenza nella scrittura e di una varietà di apprendimento poco sviluppata, forse a causa di un recente arrivo o di contatti rari e/o mediati con i parlanti nativi. A questi aspetti se ne aggiungono altri in parte condivisi anche con il testo B; sono un esempio l'esiguo e in alcuni casi erroneo ricorso alla punteggiatura (*CIAO SIMONE*. per *CIAO SIMONE*), le incertezze ortografiche in parole che dovrebbero far parte del lessico di uno studente di livello A2 (*caio* per *ciao*) o, come nel caso del testo B, addirittura presenti nella consegna (*chi dares* per *chiedere* e *travato* per *trovato*).

Le produzioni di 8.32, invece, documentano varietà di apprendimento più avanzate e dalla solida coesione testuale, in cui è possibile apprezzare anche il ricorso a forme non previste nel sillabo dell'A2: un esempio è il congiuntivo imperfetto a cui si ricorre nel periodo ipotetico del testo C (*mi farebbe piacere se venissi*). Il discreto livello degli studenti che hanno prodotto questi testi mette a fuoco ulteriori criticità normative e organizzative dei percorsi AALI. Non si può ignorare come garantire solo corsi per la fascia A del QCER abbia ricadute anche per gli studenti che avrebbero bisogno di corsi di livello B1 o superiore. Nei CPIA che non riescono ad attivare corsi di livello B1 nell'ampliamento dell'offerta formativa, gli studenti di livello pre-intermedio e intermedio frequentano il corso di livello A2 (spesso anche perché costretti per l'adempimento degli obblighi per il rilascio del permesso di soggiorno). Vista l'eterogeneità che caratterizza anche i corsi di livello A2, in parte già emersa e che sarà ampiamente discussa e documentata nelle prossime pagine, è facile capire perché gli apprendenti di livello B1 o superiore non si trovino a loro agio e provino spaesamento in queste classi. Infatti, similmente a quanto accade agli studenti analfabeti frequentanti i corsi di livello A1 o a quanto detto per il testo di 8.3, questi sono costretti a frequentare corsi in cui la maggior parte delle attività non sono volte al lavoro sui loro bisogni linguistici.

Riprendendo le fila dell'analisi dei testi, si passa alle dinamiche che caratterizzano il «riutilizzo degli elementi linguistici compresi nell'*input* dei testi sorgente [ossia delle consegne]» (Petrocelli 2009). L'evidente dipendenza dalla consegna NUORO 1 della tabella 8.7 osservabile anche nel testo di 8.34 (*E invitarlo a passare a trovarti a casa tua?*) conferma come gli studenti di livello elementare ricorrano frequentemente a forme presenti nel testo sorgente senza manipolarle, analizzarle o facendolo solo in parte. La

fase di acquisizione linguistica e lo stile espositivo e cognitivo dello studente sono elementi che influenzano le modalità di composizione di un testo. Viste le specificità dei testi di 8.33, si è spinti a ritenere che anche il grado di alfabetizzazione – ma soprattutto quello di scolarizzazione – siano determinanti. Pur considerando il riuso del testo input come una strategia a cui l'interlingua degli apprendenti meno competenti può fare ricorso, si ricorda come rielaborare e manipolare un testo è un'abilità che non si acquisisce con la prima scolarizzazione e per cui è necessario un lavoro più specifico.

Il testo di 8.34 documenta un caso in cui la non comprensione della consegna ha portato alla produzione di due testi, uno dei quali non richiesto, ossia quello in cui si legge la risposta di Simone, destinatario della produzione assegnata. Per quanto i due testi di 8.34 possano essere ritenuti sufficientemente efficaci dal punto di vista comunicativo e soddisfacenti per il livello A2, quanto emerso documenta come la lettura e la comprensione della consegna siano fondamentali per la composizione di un testo e soprattutto per i compiti di carattere comunicativo. La lettura delle consegne NUORO 1, NUORO 2, LIVORNO 1 e LIVORNO 2 della tabella 8.7 dimostra come per produrre un buon testo si debba rispondere a diverse richieste presenti nella consegna, cosa che non avviene ad esempio nel testo di 8.35, in cui la motivazione fornita dalla consegna, il non sentirsi bene, è sostituita dall'essere impegnato in un *lavoro da urgente*.

Figura 8.34

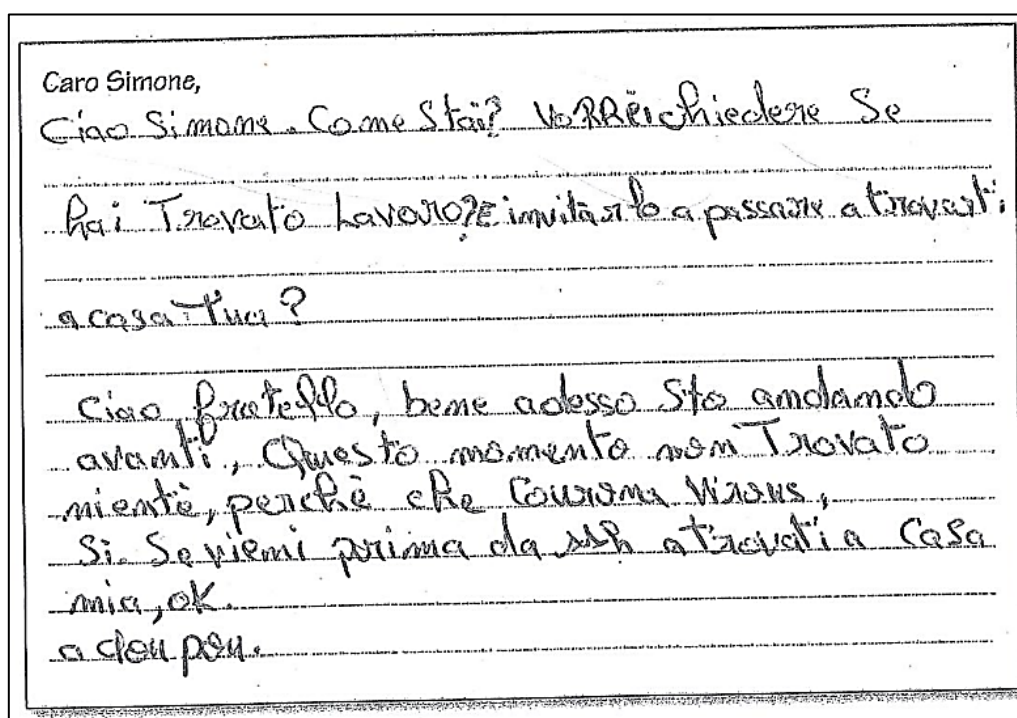


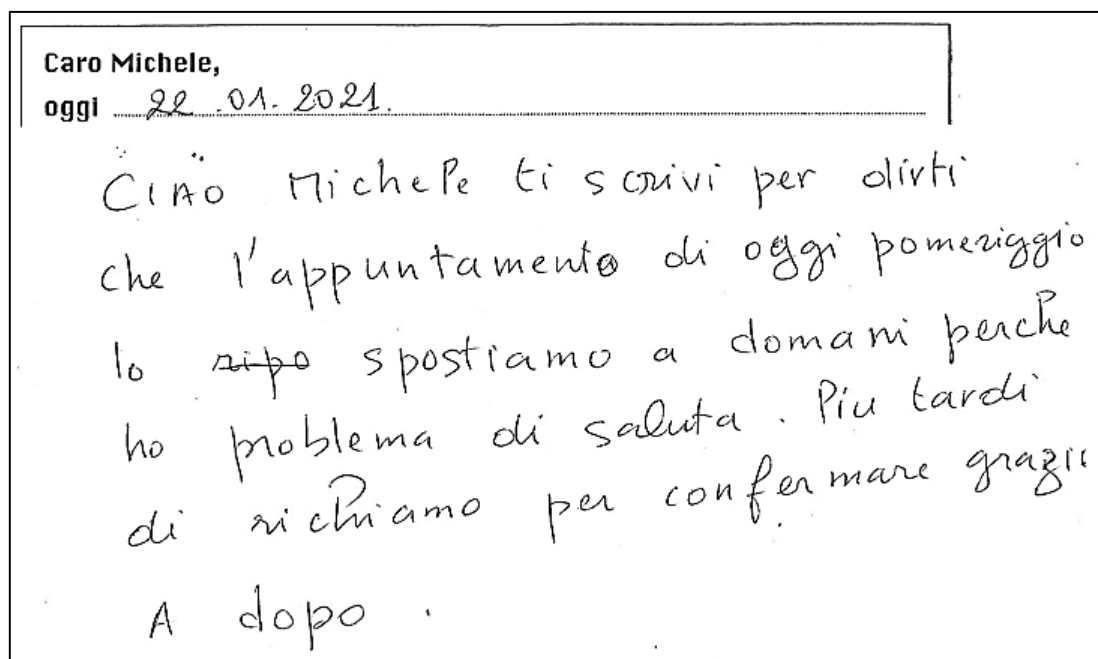
Figura 8.35

Caro Michele,
oggi non posso venire perché sono molto
molto

Caro Michele. oggi non posso venire perché
sono molto occupato quindi mi dispiace tanto
devo fare un lavoro da urgente
allora facciamo un altro appuntamento
Ciao a dopo

8.34 permette di osservare come spesso gli apprendenti ignorino la facilitazione presenti nei quesiti forniti. Sono un esempio le formule di apertura dei due esercizi assegnati a Nuoro (*Caro Simone*, e *Caro Michele, oggi*), che sono state sostituite da *Ciao* (fig. 8.34, 8.36 e 8.38), duplicate (fig. 8.38) o riusate in modo non corretto come in 8.35. In quest'ultimo caso, essendo obbligato a riscriverle, lo studente non rispetta il convenzionale a capo e usa il punto al posto della virgola. Problemi di questo tipo si osservano anche in testi che documentano una buona varietà di apprendimento, come nel caso di 8.36, il quale, malgrado alcune imprecisioni, può essere considerato buono dal punto di vista comunicativo e rispondente alla consegna. Questi errori sono determinati dalla scarsa familiarità con i generi testuali presentati. Nonostante possano sembrare marginali e superficiali, è bene aver presente l'importanza di tutti gli elementi che costituiscono l'input. In sede didattica, per esempio, il lavoro sulle formule dell'incipit del testo potrebbe offrire un'ulteriore occasione per la fissazione delle convenzioni che caratterizzano la lettera.

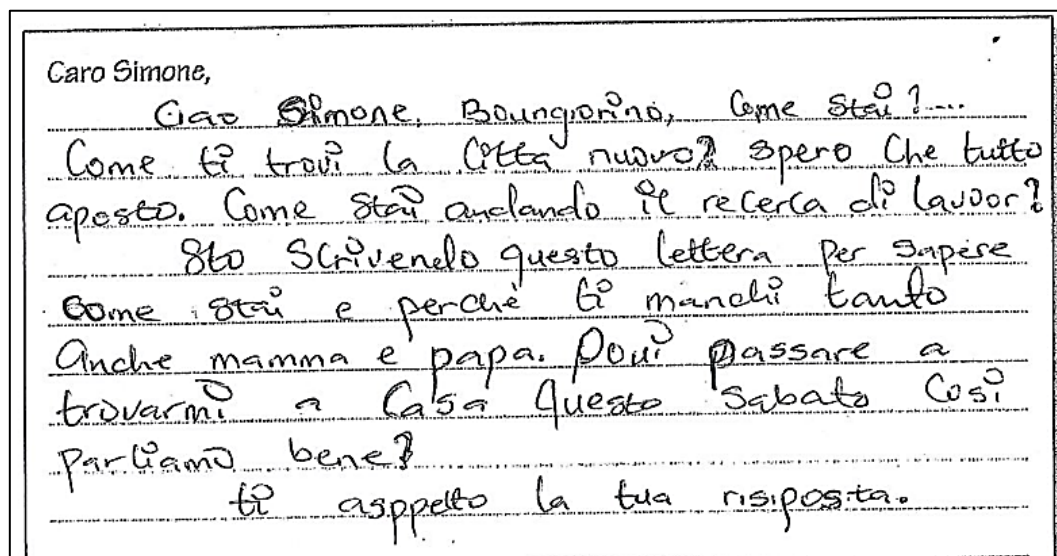
Figura 8.36.



L'eterogeneità del corso è documentata in modo chiaro nei testi di 8.36, 8.37 e 8.38. Se 8.32 e 8.33 mostravano i due poli opposti, queste produzioni sono un esempio delle diverse varietà di apprendimento che convivono nella classe. Dalla già vista interlingua di 8.36, si passa a varietà di apprendimento meno sviluppate come quella di 8.37 fino ad arrivare a casi come quello di 8.38 che documentano le più evidenti ricadute dovute alla precaria alfabetizzazione e scolarizzazione pregressa. 8.37 documenta una varietà a cavallo tra l'A1 e l'A2, sono diversi gli aspetti che permettono di valutare lo sviluppo dell'interlingua del parlante. Rispetto ai casi di omissione del verbo (*spero che tutto apposto*), agli errori dovuti a problemi di attribuzione del genere (*il ricerca per la ricerca*) e a quelli di accordo (*la città nuovo*), risultano interessanti gli aspetti linguistici tipicamente oggetto di riflessione grammaticale al livello A2 come i pronomi diretti e indiretti di forma tonica e atona e le diverse espressioni verbali che con questi si costruiscono. Frasi quali *come ti trovi la città nuovo*, *ti manchi tanto anche mamma e papa* e *ti aspetto la tua risposta*, invece, sembrano degli indizi di come il sistema pronominale sia in una iniziale fase di sviluppo. Vista la complessità del sistema pronominale italiano e tenendo presente la fenomenologia che tipicamente ne caratterizza lo sviluppo negli apprendenti non nativi (Maffei 2009), è chiaro come questa produzione documenti errori attesi ai livelli basici. In particolare, vi sono errori tipici delle prime fasi in cui ancora manca il riconoscimento della funzione dativa, accusativa e in alcuni casi

anche quella di soggetto e in cui non è ancora chiara la differenza tra forma atona e tonica. Se non è possibile individuare le cause di questa caratteristica dell'interlingua (potrebbe trattarsi di un aspetto non presentato esplicitamente o sufficientemente durante il corso o di un tratto ormai fossilizzatosi), dal punto di vista didattico, invece, risulta evidente la necessità di un intervento che permetta di comprendere la funzione di questi pronomi e le specificità delle costruzioni in cui sono usati. Infatti, soprattutto per quanto riguarda la forma *ti manchi* è possibile supporre che, similmente a quanto spesso accade con *piacere*, vi sia ancora confusione rispetto alla particolare costruzione *ti manca/ti mancano* in cui con l'indiretto si indica chi prova la mancanza e con il soggetto grammaticale la persona per cui si prova questo sentimento.

Figura 8.37.



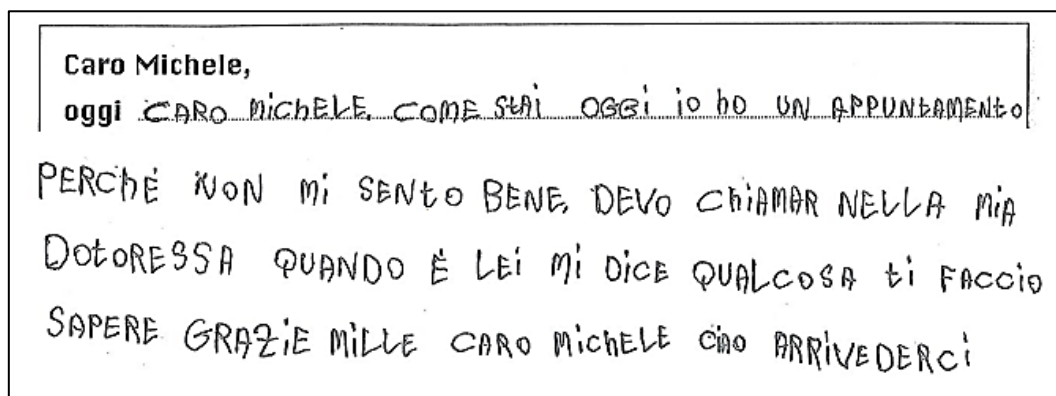
Il testo di 8.38, invece, documenta il caso di un apprendente che partendo da una situazione di debole alfabetizzazione (testimoniata anche dal tratto grafico incerto) è riuscito a raggiungere una sufficiente padronanza della scrittura e nella composizione di testi comunicativamente adeguati. In questo caso, diversamente da quanto segnalato per il testo A di 8.33, l'efficacia comunicativa potrebbe essere attribuibile a una già acquisita competenza orale. Non negando il discreto risultato raggiunto dall'apprendente, non si può comunque ignorare la precaria gestione degli aspetti testuali più sofisticati quali punteggiatura e a capo. Infatti, già nei corsi di livello Pre A1 si dovrebbe iniziare «a usare l'apostrofo e la punteggiatura (punto, punto esclamativo, punto interrogativo)» (Borri et al. 2014: 151). Avendo presente la già discussa offerta formativa del CPIA di Nuoro, è

facile supporre che lo studente non abbia avuto modo di consolidare questi aspetti secondo le modalità e i tempi adeguati. Se al livello A2 queste imperfezioni sono ancora accettabili, in vista della possibile frequenza di un corso B1, livello per cui si prevede che l'«ortografia, punteggiatura e impaginazione [siano] corrette quanto basta per essere quasi sempre comprensibili» (Ambroso et al. 2011a: 22), queste lacune si rivelerebbero più problematiche. Questo testo è un esempio di come l'assenza di corsi Alfa A1 e Pre A1 abbia effetti negativi che possono manifestarsi addirittura con delle ricadute “a lungo termine” divenendo sempre più problematiche man mano che ci si avvicina ai livelli di fascia B del QCER, ossia quelli in cui la correttezza grammaticale e la padronanza fonologica e ortografica acquistano rilevanza sull'efficacia comunicativa. Infatti, se

nel processo di perfezionamento dell'interlingua, per un principiante l'abbinamento iniziale di fonemi a grafemi non noti risulta un'operazione piuttosto impegnativa ma del tutto necessaria a una serie di funzioni irrinunciabili, tra cui il consolidamento di quanto appreso a lezione. Compiendo un passo ulteriore alla decodifica della L2, nei livelli più alti la scrittura è necessaria per controllare morfologia, sintassi, lessico, fonologia e ortografia.

Grosso 2020: 48

Figura 8.38.



Rispetto alla frequenza di fenomeni tipici dell'oralità anche i testi sardi documentano le diverse modalità e il controllo con cui questi aspetti ricorrono nei testi. Si passa da fenomeni meno marcati come il *che* in funzione di generico introduttore di frase subordinata con valore causale della frase *non ci possiamo vedere che non sto bene* di 8.39, a quelli più marcati e meno controllati di 8.40. Per il *che* di 8.39 introduttore di

frase subordinata, essendo questo un fenomeno dell'interlingua degli apprendenti stranieri (Valenti 1998, Ferraris 1999) e un tratto del registro colloquiale ormai accettato non solo nel parlato ma anche nello scritto di media formalità, non è possibile stabilire con certezza quale sia la causa che ha determinato questa scelta. Ipotizzando che ambedue le cause concorrano, vista la buona varietà di apprendimento osservabile nel testo, potrebbe trattarsi di una forma consolidatasi ormai nell'interlingua dell'apprendente in seguito ai contatti, soprattutto orali, con i parlanti nativi. In 8.40, invece, i tratti tipici dell'oralità sono determinati anche dalla minore pianificazione e dalla più libera organizzazione dei testi informali. Questi sono rilevabili nei costrutti ideati attraverso microprogettazioni tipiche del parlato che hanno un impatto sulla struttura del testo. Un esempio è la spontaneità che caratterizza il testo, la quale in parte si manifesta attraverso il modo frammentario e con cui sono poste le diverse domande all'inizio del testo: *Come stai? bene? E come andata a Parigi? Con il Covid 19? La lingua? Sei diventato Francese spero? Hai trovato un lavoro o non ancora?*. Passando all'allocutivo *brother* in chiusura del testo, in funzione fatica²⁸, si ritiene necessario soffermarsi sulle possibili motivazioni e implicazioni della scelta dell'inglese. Il ricorso a un'altra lingua apre diverse interpretazioni rispetto al valore dato dallo scrivente a questo termine. Vista l'ormai diffusa abitudine tra i più giovani a ricorrere a questo anglicismo, alla sua formula apocopata (*bro*) e al corrispettivo termine italiano (*fratello*, *frate* e *fra*) per rivolgersi agli amici e ai pari, è ipotizzabile che l'immaginario destinatario della lettera sia un amico e non il fratello come richiesto dalla consegna. Nonostante non sia un caso canonico come quelli solitamente presentati nei manuali, quanto osservato permette di riflettere sull'importanza dell'*intake* (Corder 1967) ossia di quanto elaborato e preso in carico dall'apprendente rispetto all'*input*. Infatti, è partendo dallo stato della sua varietà di apprendimento che ciascun apprendente elabora i dati linguistici ricevuti:

alcuni non saranno compresi, taluni saranno sì percepiti ma solo al di sotto della soglia della consapevolezza [...], altri non saranno nemmeno percepiti e altri ancora, invece, saranno, oltre che compresi, in qualche modo "elaborati" nella mente del parlante e qui mantenuti per poter essere successivamente integrati nelle

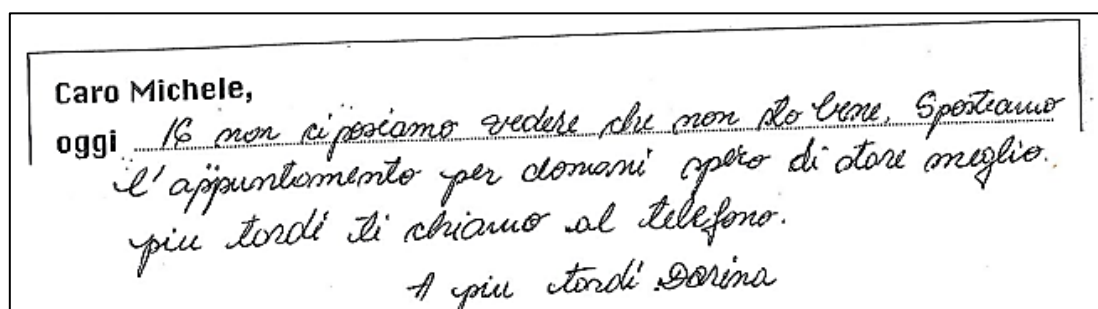
²⁸ La funzione fatica è frequente nel parlato e ha lo scopo di verificare e mantenere il contatto tra il destinatario e il mittente.

conoscenze linguistiche dell'apprendente, per divenire cioè parte della sua grammatica.

Valentini & Grassi 2017: 90-91

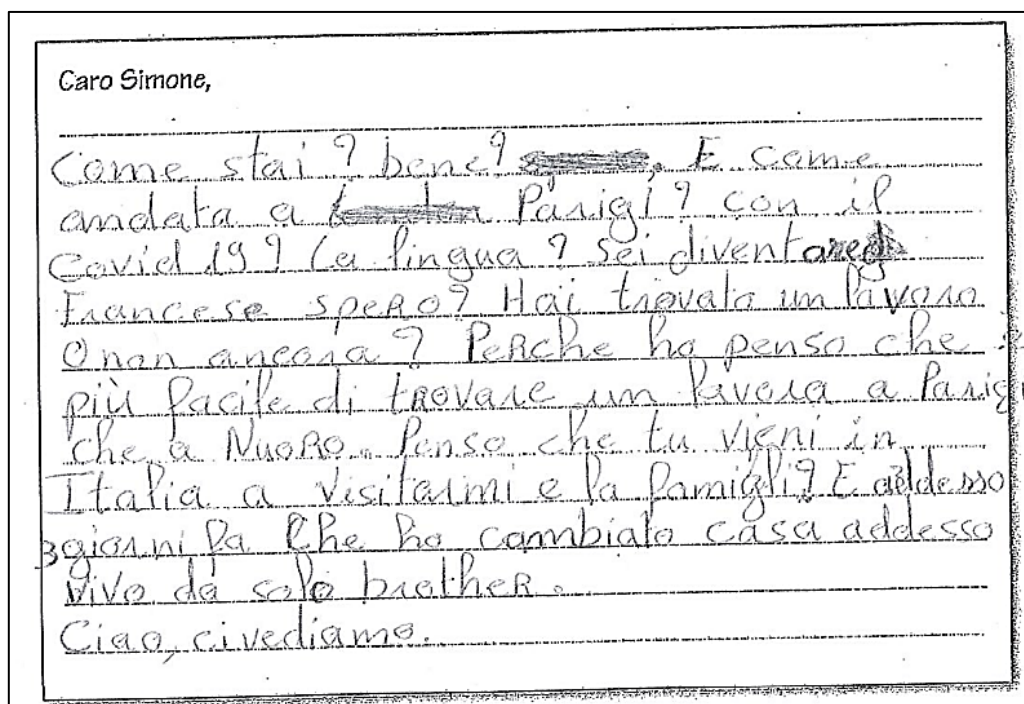
In questo specifico caso si ipotizza che a causa del contatto con particolari varietà diafasicamente e diastraticamente marcate usate dai nativi e/o con cui si può essere entrati in contatto anche attraverso i social network, la musica e la televisione l'apprendente abbia fatto proprio questo uso, registrato in diversi lavori che si sono occupati del linguaggio giovanile²⁹, al punto da influenzare e compromettere la comprensione di quanto chiesto nella consegna. Nello specifico, l'impatto che l'esposizione ai mezzi di comunicazione di massa (in particolare la televisione) (Caruana 2003) può avere sull'apprendimento della L2 ha indotto a soffermarsi su alcuni aspetti non marginali legati alle forme *fra*, *frate*, *fratello*, al corrispettivo anglismo e alla forma apocopata *bro*. Queste, infatti, fanno parte di quello che Michele Cortelazzo (2010) ha definito *linguaggio giovanile di lunga durata* ossia le forme che garantiscono la continuità cronologica di una parte del lessico e della fraseologia nelle generazioni. Partendo da questa considerazione, si segnala come nell'ultimo anno queste etichette sono state usate frequentemente anche in alcuni programmi televisivi seguiti di norma da spettatori dell'età media dei nostri apprendenti. Nello specifico si fa riferimento alla trasmissione *Amici*, dove nell'edizione 2020/2021 i partecipanti erano soliti chiamarsi *bro* o *brody*: la frequenza con cui si ricorreva abitualmente a questo allocutivo è testimoniata dal titolo scelto per il CD degli inediti dei cantati che hanno partecipato al talent: *Bro'*.

Figura 8.39.



²⁹ Si fa riferimento a Gargiulo (2002), Bruttastoria (2007), Lavinio & Lanero (2008), Deiana (2016).

Figura 8.40.



Per quanto riguarda il contatto con le varietà locali, in accordo con quanto detto per i testi di A1, il gerundio sembra essere un tratto regionale caratterizzante. Infatti, nei testi sardi compare più frequentemente (fig. 8.34 e 8.37) rispetto a quelli di Livorno e di Forlì, dove è assente. Ciò conferma quanto rilevato da Lavinio (2017), che definisce anche la diversa frequenza con cui si ricorre a questo modo una specificità tipica dell'italiano regionale sardo, varietà cui sono ovviamente esposti gli immigrati che vivono a Nuoro.

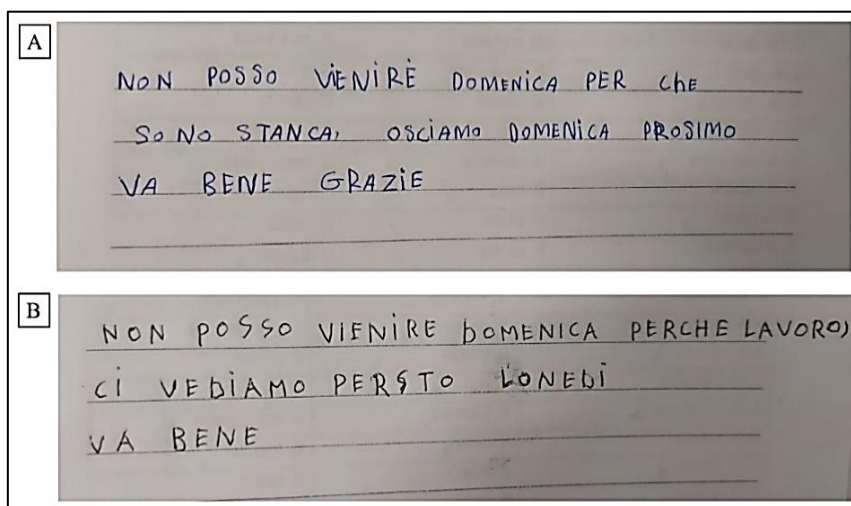
Passando al *sottocorpus* di Livorno, prima di entrare nel merito dell'analisi linguistica e testuale, si vuole mettere in luce un aspetto che riguarda i criteri di valutazione e che rimanda direttamente a quanto discusso nel capitolo 8. Infatti, secondo lo schema presentato in 8.41, alla fine di ogni testo siano stati inseriti dei criteri standardizzati stabiliti sul modello della prova di certificazione CILS per il livello A2. Secondo quanto riferito dal docente A23 che ha fatto da intermediario tra chi scrive e il CPIA, questa scelta è il frutto di un lavoro affidatogli collegialmente che ha permesso di definire criteri univoci e condivisi per le prove di fine corso. Sembra che in questo CPIA si sia deciso di impiegare in modo produttivo le competenze certificate del docente, il quale si è formato su questi temi durante gli incontri organizzati dal Centro CILS dell'Università per Stranieri di Siena.

Figura 8.41.

Efficacia comunicativa __/3,5; Adeguatezza di contenuto e testuale __/2; Correttezza morfosintattica __/2,5; Adeguatezza lessicale __/1; Ortografia e punteggiatura __/1.
TOTALE __/10

Se quanto detto rappresenta un punto di forza organizzativo-didattico del CPIA toscano, l'analisi delle produzioni rivela come in questa realtà siano diffusi problemi in parte condivisi con Nuoro: anche qui i corsi di italiano L2 si limitano a quanto garantito dai percorsi AALI. Similmente a quanto emerso dal confronto dei testi di 8.32 e 8.33, anche a Livorno vi è una netta differenza di competenza tra gli studenti. Per le 5 produzioni di 8.42 e 8.43 sono valide le considerazioni fatte per Nuoro.

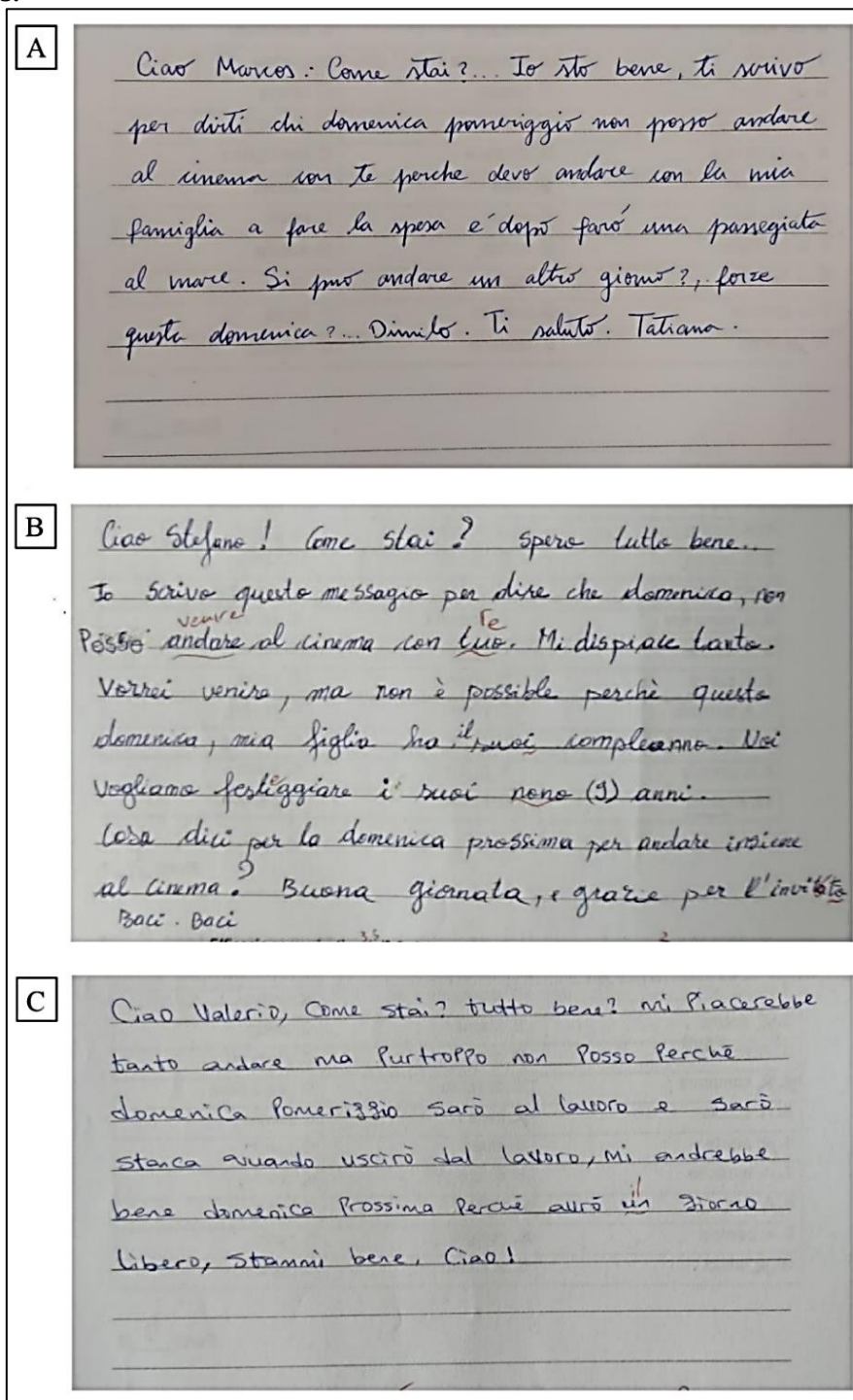
Figura 8.42.



Non stupisce che la precarietà grafica e testuale dei due testi di 8.42 sia attribuibile prevalentemente alla scarsa familiarità con la scrittura, carenza su cui non si è intervenuti attraverso specifici corsi. Malgrado le due produzioni rispondano dal punto di vista comunicativo a quanto richiesto dalla consegna LIVORNO 2 della tabella 8.7, vi sono diversi problemi che non possono essere ignorati. Infatti, i debiti rispetto alle convenzioni ortografiche (*persto* per *presto*, *per che* o *perche* per *perché*) e i frequenti errori nella scrittura di parole che dovrebbero essere note (*viènire* per *venire*, *osciamo* per *usciamo*, *lonedi* per *lunedì*) sono aspetti che hanno ricadute evidenti sulla qualità dei testi e che rischiano di precludere la frequenza di un corso di livello B1. Altrettanto si può dire per

l'assenza di punteggiatura, la quale in alcuni nei casi sarebbe stata fondamentale per non lasciare al lettore l'interpretazione dei passaggi più ambigui. In ambedue i testi non è chiaro se il *va bene* posto in chiusura sia da interpretare come una richiesta di conferma (*va bene?*) o un'affermazione. questa situazione non si sarebbe presentata se si fosse ricorso al punto di domanda o al punto.

Figura 8.43.

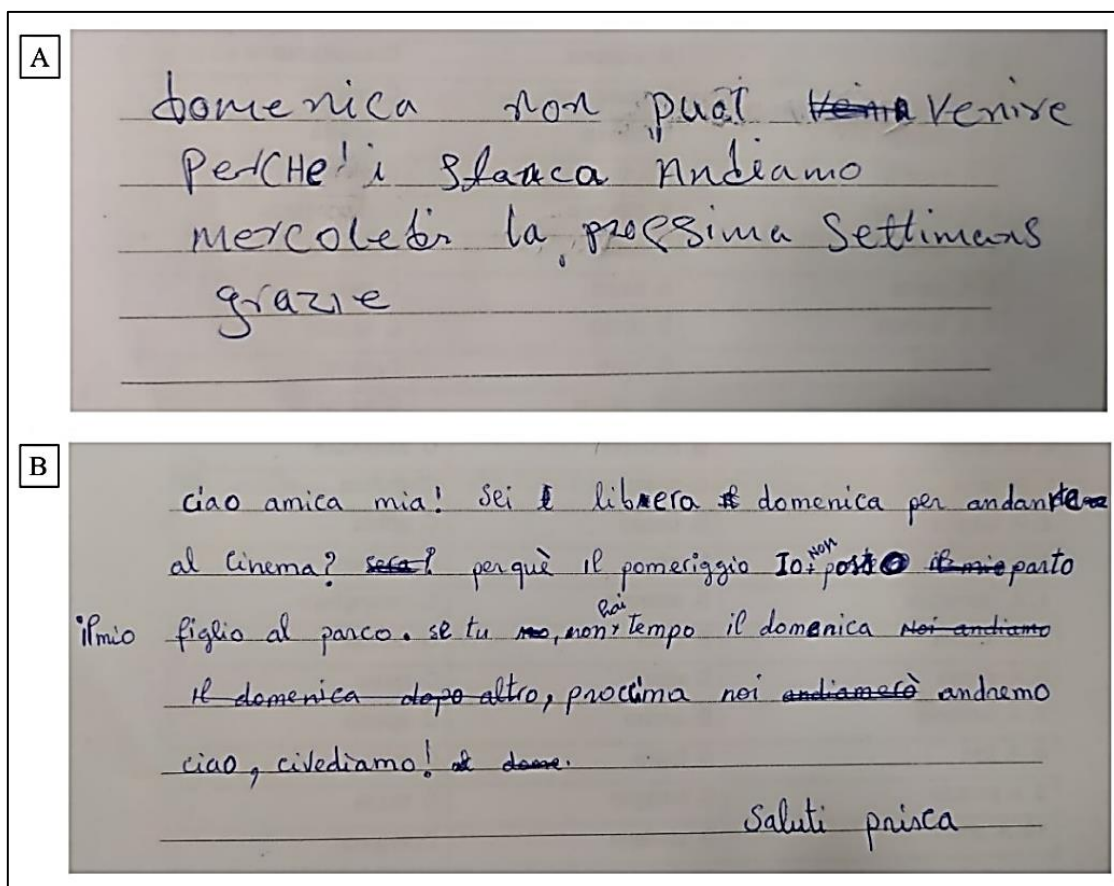


I tre testi di 8.43 invece documentano varietà di apprendimento più elaborate e in cui è apprezzabile una buona coesione testuale e una discreta padronanza dell'ortografia e della punteggiatura. Le imprecisioni osservabili nel testo B³⁰ rappresentano aspetti ancora accettabili e su cui sarà possibile ritornare anche a livello B1, livello che prevede il consolidamento di strutture e forme del livello A2, ma in cui non ci sarebbe sufficientemente tempo per lavorare sulle lacune messe in luce in 8.42.

Similmente a quanto visto per le produzioni di Nuoro, contesto che per l'organizzazione didattica sembra condividere diversi aspetti con il CPIA toscano, le produzioni raccolte ne documentano l'eterogeneità. I testi di 8.44 sono varietà di apprendimento che, pur riuscendo a soddisfare dal punto di vista comunicativo quanto richiesto, hanno evidenti lacune linguistiche che inficiano la coesione testuale. Il testo A, la cui comprensione richiede uno sforzo al lettore, documenta un'interlingua in cui lo sviluppo del sistema verbale sembra essere ancora in una fase iniziale, si notino i casi di omissione (*perché i stanca per perché io sono stanca*) e di difficoltà nella flessione (*non puoi per non posso*), possibile esito della sovraestensione della 2° persona singolare. Queste lacune, in parte concausa dell'incapacità di manipolare e riutilizzare l'input, hanno determinato in alcuni passaggi la dipendenza dalla consegna e il riuso non analizzato di forme in questa contenute. Nel testo B, invece, vi sono problemi di coesione che in alcuni passaggi compromettono addirittura la comprensione del testo. Nella parte conclusiva del testo (*se tu non hai tempo il domenica, prossima noi andremo*), a causa dalla virgola che separa *domenica* e *prossima* e che spinge a considerare i due elementi come non facenti parte dello stesso sintagma, non è immediato capire se l'appuntamento è rinviato alla domenica successiva o se si rimandi a un più generale "prossimamente". Avere una buona padronanza della punteggiatura consente di evitare casi di ambiguità: in sede didattica è necessario riflettere anche su questi aspetti.

³⁰ Si fa riferimento al pronome possessivo utilizzato al posto del pronome personale oggetto tonico nella frase *non posso andare al cinema con tuo* e all'errore nell'accordo dell'aggettivo possessivo in *il suoi compleanno*.

Figura 8.44



Le produzioni di 8.45 documentano ulteriormente l'eterogeneità che caratterizza il corpus e offrono esempi delle modalità secondo cui avviene il *transfer* e delle condizioni che lo determinano. I tre testi prodotti da madrelingua spagnoli, si ipotizza sudamericani³¹, sono un buon esempio della cosiddetta *interferenza coperta* ossia

un'interferenza positiva, che ad esempio consente ad un apprendente di evitare errori in una struttura, [che] non è evidentemente osservabile direttamente, ma solo

³¹ Dal momento che la direzione scolastica del CPIA di Livorno ha esplicitamente richiesto che non fossero fornite informazioni personali rispetto a coloro che hanno prodotto i testi, non siamo in grado di affermare con sicurezza che queste produzioni siano realmente state prodotte da persone provenienti dal Sud America. Oltre ai massicci flussi migratori provenienti da quest'area, la nostra ipotesi però si fonda anche sul dato linguistico osservabile nel testo C. Infatti, si ritiene che *scusatemi* sia una forma per *scusa* costruita secondo le abitudini linguistiche di quest'area, dove il cosiddetto *voseo* non ha carattere di reverenza, come nella varietà parlata nella penisola iberica, ma denota una certa familiarità con l'interlocutore (López 1996).

comparativamente, se si constata che apprendenti con una certa lingua materna producono meno errori di studenti di altre lingue materne.

Andorno & Valentini 2017: 145

La discreta qualità delle tre varietà di apprendimento di 8.45 potrebbe essere direttamente legata alla similarità tra l'italiano e lo spagnolo, la quale ha spinto a ricorrere a forme e strutture della L1 che, coincidendo con quelle della lingua target, hanno dato esito a testi a coesi e coerenti. È, invece, nelle strutture e forme che divergono che l'interferenza si è manifestata più vistosamente in forma di errore. I casi di *interferenza scoperta* osservabili nei tre testi evidenziano come questo fenomeno sia spesso una concausa degli errori. Oltre ai più tipici e trasparenti casi registrati (*te ringrazio* per *ti ringrazio* nel testo A; *dominica* per *domenica* nel testo B e *io no arrivo presto* per *io non arrivo presto* nel testo C) che riguardano i livelli solitamente presi in considerazione quando si studia il transfer (fonologico, morfologia e lessico), i testi a nostra disposizione permettono di riflettere su come l'interferenza si realizzi anche in livelli più profondi della lingua come ad esempio la punteggiatura, le combinazioni lessicali e le unità fraseologiche. Indipendentemente dall'esito che l'interferenza può avere, questo meccanismo coinvolge tutti i livelli per cui il «parlante crede di individuare, a livello conscio o inconsapevolmente, una somiglianza fra una struttura della lingua in corso di apprendimento e una struttura della lingua già nota» (Andorno & Valentini 2017: 156). Rispetto alla dimensione interpuntoria, similmente a 8.12, nel testo B l'apprendente ha ipotizzato che in italiano, come in spagnolo, l'uso del punto esclamativo preveda che all'inizio della frase si ricorra al simbolo capovolto (;!): l'ipotesi in questo caso si è rivelata non fondata. Sempre rispetto alla dimensione testuale è bene soffermarsi sulle frasi che superficialmente sembrano delle semplici traduzioni dallo spagnolo e che, invece, permettono di vedere come gli apprendenti facciano delle ipotesi di somiglianza anche rispetto a queste strutture: è un esempio la frase del testo B *è un posto molto divertente dove sempre andiamo a cenare e ballare*, traduzione dello spagnolo *es un lugar muy divertido donde siempre vamos para comer y baila*. Se *dove* per *in cui* può essere interpretato come un tratto che lo spagnolo condivide con le varietà neostandard dell'italiano, ormai accettato soprattutto nel parlato (Paoli 2014), l'aspetto che più di tutti induce a intravedere l'impronta dello spagnolo è la posizione dell'avverbio di frequenza che in italiano risulterebbe più naturale e meno marcato in posizione post verbale. Il testo

A offre un esempio di come fenomeni di interferenza si realizzano anche nell'ambito delle unità fraseologiche e delle combinazioni lessicali; infatti, riguardo a *dopo di cena* per *dopo cena* si ritiene che l'apprendente abbia ipotizzato che la forma italiana coincidesse con la spagnola *después de la cena/ después de cenar*. Poiché gli studenti fanno ipotesi anche sulle unità fraseologiche nella pratica didattica si dovrebbe dedicare maggiore spazio a questi aspetti. Dal momento che diversi lavori, tra cui quelli basati sui *learner corpora*, confermano che la competenza fraseologica si sviluppa in modo meno regolare e rettilineo rispetto agli altri livelli di lingua (Spina 2018), quanto osservato spinge a considerare fondamentale anche ai livelli iniziali un lavoro su questi aspetti. Rappresentando un ostacolo anche per gli apprendenti di livello avanzato (Bestgen & Granger 2014, Ellis et al 2015, Wang 2016), svolgere un lavoro di questo tipo già a livello iniziale potrebbe avere delle ricadute positive, anche a lungo termine, per un più solido sviluppo dell'interlingua.

L'insegnamento della fraseologia andrebbe senza dubbio favorito, attraverso la creazione di sillabi specifici, attività e materiali didattici espressamente progettati, e strumenti di valutazione dedicati alla verifica della competenza fraseologica. Un apparato didattico di questo tipo, funzionale all'apprendimento delle unità fraseologiche, non sembra [però] ancora essere utilizzato in modo sistematico per la didattica dell'italiano L2.

Spina 2018: 115-116

Figura 8.45

A

Ciao caro amico.

te ringrazio per il invito della domenica. Però io no posso
perché ho appuntamento per il voccino alle tre e mezzo
di pomeriggio. ti propongo di andare al cinema il
Sabato, dopo di cena se Ti fa piacere. me lo fai sapere.

B

iciado? Nicola

Come stai? Spero che bene. Ti ringrazio per l'invito
però non posso venire al cinema perché domenica
pomeriggio devo andare con mio marito al ristorante
Vittoria 20. È un posto molto divertente dove sempre
andiamo a cenare e a ballare.

Mi piace ^{andare} venire a quell ^{bar} ristorante perché
si balla solo musica latina.

C

Ciao Roberto, scusatemi, non posso andare al cinema,
ho un altro invito, vado a casa di Paty e lontano la casa sua.
Io no arrivo presto.

Possiamo andare Domenica prossima?, dopo ti
preparo una cena a casa mia, grazia per la tua
comprensione, ci sentiamo... arrivederci!

In forte continuità con quanto visto nelle produzioni di livello A1, il sottocorpus A2 ha documentato ulteriori conseguenze dei già noti limiti ordinamentali dei percorsi

AALI e ha permesso di vedere come questi abbiano ricadute anche sugli studenti più competenti. Ancora una volta, inoltre, è stato possibile apprezzare come la preparazione dei docenti sia un aspetto incisivo che permette di intervenire in modo positivo sulle specificità osservabili nelle varietà di apprendimento. Oltre alle diverse occasioni in cui le competenze del docente si rivelano fondamentali per la diagnosi dell'interlingua, quanto emerso dall'analisi dei testi livornesi testimonia come le competenze del docente siano fondamentali anche nel lavoro di progettazione e di organizzazione delle attività didattiche e di valutazione: la presenza di docenti competenti garantisce agli stessi apprendenti un ambiente “sicuro” anche nei momenti cruciali del loro percorso formativo come la valutazione finale. Aver stabilito criteri per la valutazione della prova finale corrispondenti a quelli usati nella prova CILS di livello A2, non demandando la valutazione all'autonomia del docente, è un ottimo esempio di come il coinvolgimento di docenti competenti rispetto al *language testing and assessment* incida positivamente.

8.5. Alcune considerazioni

Sebbene in alcuni casi l'analisi dei testi si sia rivelata complessa³², lo studio del corpus è stato uno strumento valido per confermare quanto emerso dalla letteratura disponibile e dall'*Indagine A23* (§4.2.1) e l'*Indagine percorsi AALI*.

In accordo con quanto discusso nei capitoli precedenti, i testi hanno documentato la necessità di una nuova organizzazione delle modalità di insegnamento dell'italiano L2 nei CPIA dal punto di vista ordinamentale e didattico. Le specificità degli studenti analfabeti, debolmente alfabetizzati, scarsamente scolarizzati e analfabeti di ritorno emerse in numerose produzioni motivano la necessità di includere nei percorsi formativi ordinamentali, ossia quelli che contano per l'attribuzione dell'organico docente, anche i livelli al di sotto dell'A1. Allo stesso modo i tratti di alta competenza messi a fuoco in alcune produzioni del *sottocorpus* A2 documentano la necessità di un percorso formativo che non solo si articoli in più livelli ma che consideri anche i livelli della fascia B e C del QCER.

³² Non sempre è stato possibile individuare la causa o le concause che hanno determinato l'allontanamento dallo standard o stabilire quale fosse l'ipotesi target, sia perché difficile scegliere tra diverse sia per l'impossibilità di definirne una.

L'analisi proposta, lungi dall'essere esaustiva, ha circoscritto diversi esempi che motivano la necessità di docenti solidamente formati rispetto agli aspetti acquisizionali, socio-linguistici, e glottodidattici. Le varietà di apprendimento studiate hanno messo in luce alcuni dei principi che regolano la costruzione e l'evoluzione dei sistemi inter-linguistici e le numerose variabili che possono intervenire. In numerose occasioni è emersa l'importanza della conoscenza degli studi acquisizionali e delle dirette ricadute che questi hanno nella progettazione degli interventi didattici. Oltre alla loro validità in diverse situazioni didattiche, queste competenze permettono di evitare situazioni di insegnamento prematuro, il quale spesso «può causare regressione nell'apprendimento, fossilizzazione e più frequentemente elusione (evitamento della struttura difficile)» (Rastelli 2009: 72). Malgrado vi siano alcuni livelli della lingua per cui questi studi sono ancora in una fase pionieristica, si pensi alla fraseologia (di cui si è detto sopra) piuttosto che alla morfologia e alla morfosintassi, per cui invece è disponibile un'ampia letteratura, nel corso del capitolo si è cercato di dimostrare come la consapevolezza di questi aspetti possa rivelarsi utile per la diagnosi e l'intervento didattico. Infatti, «se un docente ignora quello che succede nella mente di un apprendente, cioè le possibili ragioni della dinamica interna e del ritmo del progresso (o del regresso) nell'acquisizione, difficilmente riuscirà ad ottenere risultati linguistici significativi» (Rastelli 2009: 70).

Un altro aspetto che è risultato centrale per la garanzia di interventi di qualità è la formazione socio-linguistica; infatti, usando le parole di Cecilia Andorno, «per essere buoni insegnanti di lingua italiana, non basta “conoscere la lingua” in quanto parlanti madrelingua, ma occorre anche conoscere in modo esperto come essa è fatta» (Andorno 2008: 124). La preparazione linguistica dei docenti, fondata sulla consapevolezza delle caratteristiche della lingua intesa come codice e sistema di segni, si rivela fondamentale per la conoscenza delle strutture della lingua, dei suoi aspetti formali e delle sue variazioni nel tempo e nei luoghi, in relazione ai cambiamenti sociali, ai diversi contesti comunicativi e ai meccanismi di funzionamento. La solida preparazione linguistica è imprescindibile per una completa analisi delle varietà di apprendimento; infatti,

le donne e gli uomini immigrati, che siano o che non siano entrati preventivamente in possesso dei primi elementi di conoscenza di una qualunque varietà italo-romanza, standard, regionale o dialettale che sia, si troveranno immersi in una realtà linguistica estremamente complessa e dinamica, alla quale si trovano praticamente

tutti impreparati, e che viene abitualmente rappresentata come un continuum dialetto ~ lingua.

Maturi 2016: 124

Come testimoniato dai testi in cui il contatto con le varietà locali ha permesso di apprezzare la comparsa di tratti marcati in diatopica, diastratica e diafasica, la conoscenza delle modalità secondo cui la variazione si manifesta incide nella diagnosi dell'interlingua degli apprendenti.

Anche se a esclusione di quanto detto per i fenomeni di transfer non si ha avuto modo di osservare fenomeni che permettessero di apprezzarne l'importanza, si ricorda come la conoscenza degli studi tipologici e delle caratteristiche delle L1 degli apprendenti è altrettanto importanti. Infatti, se da un lato queste conoscenze permettono di comprendere le modalità secondo cui può manifestarsi l'interferenza, gli studi di linguistica tipologica aiutano a «considerare che – nel confronto tra la L1 e la L2 – non bisogna guardare ai singoli punti della grammatica, ma ai modi differenti in cui le lingue codificano le nozioni, ad esempio spazio, tempo pluralità» (Rastelli 2009: 93).

Se l'importanza della formazione glottodidattica non è emersa nella stessa misura in cui sarebbe stata apprezzata attraverso l'osservazione in classe, è stato comunque possibile osservarne l'importanza. Si pensi alle diverse occasioni che hanno lasciato intravedere come la formazione del docente possa incidere sulle scelte fatte nell'ambito della creazione delle classi, nella gestione dei corsi plurilivello o nella definizione dei criteri di valutazione delle prove finali. Pur essendo mancata l'occasione di riflettere sulla competenza interazionale e progettuale attraverso cui il docente interviene quotidianamente (spiegazione, correzione, gestione e organizzazione del lavoro tra pari), è comunque chiaro che la padronanza degli aspetti metodologici e didattici è fortemente legata alla preparazione linguistica del docente. Infatti, i risultati dello studio di interessi, caratteristiche cognitive e psicologiche, strategie individuali e della valutazione del grado di alfabetizzazione e scolarizzazione e della tradizione di studio delle lingue straniere nel paese d'origine possono concretizzarsi in piste di lavoro didattico solo se il docente dispone di strumenti che permettono di capire e rispondere ai bisogni e agli interessi dell'apprendente.

Per quanto l'osservazione sistematica della lezione avrebbe potuto fornire una più chiara e definita immagine della quotidianità didattica dei Percorsi AALI, viste le

particolarità che hanno segnato lo sviluppo di questa ricerca, si ritiene che quanto messo a fuoco dall'analisi del corpus abbia offerto una fedele descrizione delle specificità che caratterizzano l'insegnamento dell'italiano L2 nei CPIA.

9. CONCLUSIONI

In diverse occasioni si è avuto modo di constatare come il considerevole aumento della presenza straniera abbia avuto un impatto sui processi di integrazione, partecipazione e inclusione sociale. Nonostante l'integrazione dei cittadini stranieri non sia esclusivamente determinata dalla componente linguistica, questa è comunque da considerarsi un elemento di primaria importanza all'interno dei percorsi integrativi. Divenuta un requisito per il rilascio del permesso di soggiorno e la concessione della cittadinanza, la lingua, primo elemento di integrazione, si è trasformata in un potenziale discrimine per l'esclusione (Masillo 2019).

Quanto visto nella seconda parte di questo studio ha messo a fuoco come a partire dagli anni Novanta la normativa italiana ha inquadrato questo complesso tema e cercato di definire un sistema di politiche pubbliche. Allo stesso modo, attraverso la prima parte del lavoro, è stato possibile mettere a fuoco come problemi direttamente legati alle caratteristiche del sistema scolastico italiano, alla tradizione dell'insegnamento dell'italiano LS e alla storia dell'educazione degli adulti, sono spesso la concausa delle criticità discusse in più occasioni. Infatti, *l'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica* è un tema che si caratterizza per una pluralità di fattori che intrecciandosi tra loro danno conto di una realtà articolata.

In generale, dagli anni Novanta, la risposta della scuola pubblica alla formazione linguistica degli immigrati adulti sembra aver fatto passi avanti significativi. Vi sono comunque criticità, altrettanto importanti e non trascurabili, che attendono di essere affrontate e sperabilmente risolte, almeno per alcuni anni. Non può passare inosservato come l'offerta ordinamentale dei CPIA, nello specifico i percorsi AALI, dia poca attenzione ad alcuni profili di immigrati adulti. Il non aver previsto corsi per gli apprendenti con scarsa o nulla alfabetizzazione in lingua madre o per quelli di livello pre-

intermedio, intermedio e avanzato è uno dei limiti più importanti. Nonostante alcuni CPIA cerchino di erogare queste attività attraverso l'ampliamento dell'offerta formativa, questi interventi non si possono comunque ritenere sufficienti. Ai problemi già evidenziati nel paragrafo 5.3.2, se ne aggiungono altri di carattere organizzativo che impediscono di rendere omogenea e strutturata l'offerta di formazione linguistica per questi apprendenti. Infatti, ricordando il ruolo centrale delle attività offerte grazie ai progetti finanziati dal Fondo FAMI, spesso la dipendenza da bandi e fondi pubblici è un ostacolo per la prosecuzione di progetti e interventi. Se attività di questo tipo fossero garantite dall'offerta ordinamentale, problemi simili sarebbero evitabili. Invece, la platea degli esclusi dai percorsi AALI è spesso costretta a fare affidamento agli interventi organizzati dalle istituzioni solidaristiche, il volontariato e dal terzo settore. Da sempre il terzo settore ha svolto

un ruolo molto importante e, si può dire, a lungo sostitutivo della funzione che avrebbe dovuto essere svolta da contesti istituzionali. [...] [Allo stesso modo] il mondo del volontariato si è mostrato attento al fenomeno migratorio nel suo complesso, [...]. La didattica dell'italiano L2 è stata da subito parte integrante dei servizi offerti da queste associazioni. Oggi l'associazionismo che si occupa di formazione linguistica rivolta a immigrati è una realtà capillare, diffusa su tutto il territorio nazionale, con capacità fortemente attrattiva verso quest'utenza.

Troncarelli & La Grassa 2018: 39

A questi problemi si aggiunge l'eterogeneità che a livello nazionale caratterizza l'offerta dei CPIA. Oltre alla più evidente e nota differenza tra centro-nord e sud, vi sono anche differenze tra contesti territorialmente vicini tra loro. La presenza di centri di ricerca e le caratteristiche della rete di volontari e del terzo settore sono determinanti rispetto a qualità e a tipologia degli interventi proposti e sembrano influenzare il modo in cui sono percepiti problemi e criticità. Ancora una volta le negligenze del settore pubblico e l'assenza di azioni, a medio e lungo termine, hanno impedito di definire una strategia condivisa e efficace per tutto il territorio nazionale.

Come evidenziato in numerose occasioni, la maggior parte dei problemi discussi nel corso della tesi sono la conseguenza dei limiti della normativa dei CPIA e dei percorsi AALI. È sullo sfondo di queste considerazioni che nelle prossime pagine si propongono

alcune soluzioni ragionate. Attraverso alcuni interventi sulla normativa, si cercherà di offrire indicazioni che potrebbero garantire una migliore offerta formativa per l'italiano L2 ad adulti.

Partendo dal decreto del Presidente della Repubblica del 2012, è necessario intervenire sui due limiti più evidenti: aver circoscritto le attività dei percorsi AALI ai soli livelli A1 e A2 del QCER e non aver dato nessuna indicazione sui docenti che vi avrebbe dovuto insegnare. Nel primo caso, definendo un numero minimo di frequentanti utile per l'attivazione di ciascun corso, la normativa dovrebbe prevedere la possibilità di attivare corsi per tutti i livelli contemplati nel QCER e dagli Enti certificatori (A1, A2, B1, B2, C1e C2). A questi sei livelli, si dovrebbero aggiungere anche il livello Alfa A1 e Pre A1. Le spiacevoli ripercussioni documentate dai testi del nostro piccolo corpus (§9) diventerebbero memo frequenti e occasionali. Se le classi plurilivello continueranno a esistere nelle situazioni in cui i numeri non permettono di costituire classi di livello (si pensi alle realtà con pochi stranieri), un assetto come quello proposto garantirebbe quantomeno la possibilità di seguire un corso rispondente ai reali bisogni linguistici di ciascun profilo. A differenza di quanto fatto con *le Linee guida AALI 2012* e *le Linee guida CPIA 2015* (§6.2), per la definizione di contenuti e obiettivi dei corsi si potrebbe rimandare direttamente ai Sillabi curati dagli Enti certificatori. Piuttosto che affidare a commissioni ministeriali discutibili il compito di elaborare questi documenti, ricorrere a quelli già disponibili sembra una scelta sensata. Infatti, mentre gli Enti certificatori dovrebbero occuparsi solo della redazione dei Sillabi per i livelli C1 e C2 (ad oggi mancanti), un'ipotetica commissione ministeriale sarebbe impegnata nella redazione di ben 6 sillabi (Alfa A1, Pre A1 B1, B2, C1e C2). Rispetto ai docenti, nell'ambito di una più generale ridefinizione dell'organico dei CPIA, il Ministero dovrebbe stabilire i titoli per l'idoneità all'insegnamento dell'italiano L2 nei CPIA e soprattutto nei percorsi AALI. Privilegiando il profilo dei docenti A23, che da docenti di potenziamento dovrebbero diventare i titolari di questi corsi, tutti docenti intenzionati a insegnare italiano L2 dovrebbero possedere almeno una certificazione glottodidattica di II livello (DILS-PG, DITALS o CEDILS). In questo caso, in realtà, non si apporrebbe alcuna novità al quadro normativo vigente, ma si tratterebbe di mettere in pratica quanto già previsto dal *Decreto ministeriale n. 92 del 23 febbraio 2016*. Infatti, sebbene erroneamente interpretato come una specifica rispetto alla specializzazione in italiano L2 richiesta agli aspiranti A23,

questo documento stabilisce che i titoli indicati sono stati definiti «ai fini dell'utilizzo del personale docente in compiti connessi all'insegnamento dell'italiano lingua seconda».

A quanto detto fino a qui si aggiungono poi due interventi più specifici volti a migliorare la valutazione iniziale (§7.2) e gli esami finali e di certificazione (§7.4). Infatti, la mancanza e, quando disponibili, i limiti delle indicazioni nazionali sono uno dei problemi più evidenti emersi dalla nostra analisi.

Partendo dall'accoglienza e dalla valutazione in ingresso, l'attuale normativa potrebbe essere arricchita attraverso le *Linee guida per la progettazione dei Piani regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi 2018 – 2021 finanziati a valere sul FAMI* (d'ora in avanti *Linee guida FAMI*). Queste, seppure in modo molto sintetico, esplicitano le finalità dell'accoglienza e le azioni previste per la sua realizzazione. Inoltre, poiché i corsi erogati grazie ai fondi FAMI seguono gli stessi assetti organizzativi e didattici previsti per i Percorsi AALI, le *Linee guida FAMI* possano essere considerate un'integrazione coerente e facilmente inseribile nella normativa già in vigore. Sarebbe inoltre opportuno offrire indicazioni anche rispetto agli strumenti e alle fasi da seguire durante le procedure di rilevazione dei bisogni linguistici e formativi. Sullo sfondo di quanto emerso nel paragrafo 7.2, molti dei problemi sono legati all'assenza di strumenti e protocolli condivisi di qualità. Sarebbe utile la diffusione delle buone pratiche e degli strumenti realizzati grazie alle attività dei CRRS&S (§5.3.4), alcuni già condivisi in occasione di FIERIDA. È un esempio il *Protocollo AlfaZeta* frutto del lavoro del CRRS&S delle Marche e presentato durante l'ultima edizione di FIERIDA da Lorenzo Rocca e Simona Corazza (docente A23 del CPIA di Macerata). Sulla base di un protocollo attentamente costruito e sperimentato, il ricorso a questo strumento permetterebbe di rendere omogenei e uniformi criteri e strumenti a cui si ricorre per la valutazione in entrata nei percorsi AALI (Rocca & Corazza 2021). A ciò si aggiungono le indicazioni ricavabili dai Sillabi curati dagli Enti Certificatori, dal QCER (Consiglio d'Europa 2002) e dal *Companion Volume* (Consiglio d'Europa 2020). Vi sono poi anche i contributi frutto delle iniziative promosse dal Consiglio d'Europa: è un esempio il cosiddetto il *Toolkit* (Consiglio d'Europa 2017), realizzato nell'ambito del progetto *Integrazione Linguistica dei Migranti Adulti* (ILMA)¹. Costituito da 57 schede suddivise in 3 macrosezioni

¹ Il progetto *Integrazione Linguistica dei Migranti Adulti* (ILMA) è stato sviluppato nel più ampio programma di politica linguistica del Consiglio d'Europa e, nello specifico, si è occupato dell'integrazione

(introduzione, preparazione & pianificazione e attività), il *Toolkit* mette a disposizione una serie di strumenti «pensati per chi è chiamato a offrire supporto linguistico a richiedenti asilo e rifugiati» (Rocca 2019: 73) e dedica ampio spazio alla gestione dell'accoglienza. Le schede 24, 25, 26, 27 e 28 forniscono risorse per l'analisi dei bisogni e il posizionamento linguistico e alfabetico. A questi strumenti si aggiunge il modello di test proposto da Lorenzo Rocca (2019) denominato *Unicum*. Risultato di un percorso di ricerca che l'Università per Stranieri di Perugia ha condiviso con l'Università Ca' Foscari di Venezia, questo propone uno «strumento per la completa gestione della fase di accoglienza, nel quale [trova] spazio sia l'intervista conoscitiva, sia l'accertamento delle competenze alfabetiche e linguistiche» (Rocca 2019: 78). Articolato in tre parti che si seguono in progressione, l'*Unicum* sembra uno strumento valido per la gestione degli incontri della fase di accoglienza. Dal momento che già nel 2005 Fernanda Minuz sottolineava che «le strutture di insegnamento dell'italiano a immigrati e immigrate adulti più consolidate hanno da tempo adottato procedure di rilevazione dei bisogni linguistici e formativi abbastanza standardizzate» (Minuz 2005: 38), la necessità di misure efficaci che permettano la diffusione capillare di questi strumenti è evidente. Infatti, per attuare un cambiamento rispetto a quanto fatto nell'ultimo decennio, è necessario che il Ministero intervenga promuovendo lo scambio e la diffusione a livello nazionale. Non lasciando più all'autonomia dei singoli CPIA la possibilità di concentrarsi su questi temi, il Ministero potrebbe supportare i docenti che operano in quest'ambito anche attraverso piani di formazione volti a comprendere e assimilare le specificità dei protocolli e degli strumenti adottati.

Anche gli esami finali e di certificazione necessitano un intervento: i punti di debolezza sono numerosi. Per i test della prefettura la gestione decentralizzata costituisce un fattore penalizzante per la loro qualità, validità ed equità. La scarsa oggettività e le specificità delle realtà locali influenzano la costruzione dei test adottati e, conseguentemente, i loro risultati (§5.3.3.1). Allo stesso modo le indicazioni attualmente in vigore per la valutazione in uscita di percorsi AALI, seppure transitorie, destano

linguistica e sociale dei migranti. Oltre a fornire assistenza agli Stati membri per lo sviluppo di politiche coerenti ed efficaci e un sostegno per la corretta attuazione delle politiche in tema d'immigrazione, questo progetto ha incoraggiato le buone pratiche e l'alta qualità dei corsi di lingua e nella valutazione delle competenze linguistiche attraverso la condivisione di strumenti e protocolli (Rocca et al. 2020).

numerose perplessità. Come visto nel paragrafo 7.4, la modalità dello scrutinio collegiale non assicurare la validità e la comparabilità dei titoli rilasciati dai diversi CPIA. L'assenza di un sistema nazionale, centralizzato e standardizzato e l'incapacità di garantire l'equità dei test predisposti sono due difetti non trascurabili che devono essere risolti nel più breve tempo possibile. Infatti, dal momento che il soggiorno nel nostro paese può essere determinato dal risultato di una di queste prove e che, per coloro che si sottopongono ai test, la posta in gioco è molto alta, è doveroso garantire una valutazione valida e affidabile. Di seguito si propongono due proposte migliorative tra loro alternative e che si distinguono per il diverso ruolo affidato ai CPIA e agli Enti certificatori.

La prima prevede (per il test della prefettura e per la valutazione finale dei percorsi AALI) l'adozione di un nuovo Vademecum e la definizione di protocolli ministeriali per tutte le fasi della valutazione (creazione delle prove, somministrazione e valutazione). In questo caso, gli Enti certificatori si limiterebbero a curare la redazione del Vademecum e dei protocolli. In aggiunta, si potrebbero chiedere loro di stabilire dei criteri per l'idoneità dei docenti coinvolti in queste operazioni e di seguirne la formazione. I CPIA continuerebbero a essere i responsabili della creazione, somministrazione e correzione delle prove. Per quanto la gestione della certificazione continuerebbe a essere decentralizzata, a differenza di quanto accade attualmente, si potrebbe comunque assicurare una valutazione più equa attraverso procedure e protocolli nazionali condivisi.

La seconda alternativa, invece, è quella che vedrebbe in prima linea gli Enti certificatori e si basa su una proposta avanzata dal comitato spontaneo di docenti A23 che nel dicembre 2020 ha inviato un documento alla commissione ministeriale incaricata della riforma del sistema delle certificazioni linguistiche¹. I docenti di questo comitato hanno voluto sottolineare come la scarsa formazione e preparazione nell'ambito del *language testing and assessment* dei docenti è una delle principali cause che determina

¹ A settembre 2020, l'allora ministro dell'Università Gaetano Manfredi istituì un tavolo tecnico per il riordino delle certificazioni di italiano L2. Il tavolo era «presieduto dalla professoressa Monica Barni, ordinaria di Didattica delle lingue moderne all'Università per stranieri di Siena. E così composto: professor Federico Cinquepalmi del Ministero dell'Università e della Ricerca, l'ambasciatore Dario Armini del Ministero degli Affari esteri, il prefetto Michele Di Bari del Ministero dell'Interno, la professoressa Laura Paziati del Ministero dell'Istruzione, Alessandro Masi della Società Dante Alighieri e la professoressa Tiziana Lippiello della Conferenza dei rettori delle università Italiane» (Zunino 2020). Ad oggi, dopo la caduta del cosiddetto governo Conte bis, non si hanno notizie sul lavoro di questo gruppo.

che i test non rispondono a criteri di scientificità. È per questo motivo che, sul modello stabilito per la certificazione del livello B1 richiesta per l'acquisizione della cittadinanza, anche la certificazione del livello A2 dovrebbe essere affidata agli Enti certificatori. Questi dovrebbero predisporre i test da somministrare su scala nazionale durante le diverse sessioni d'esame tenute dai CPIA. Nella conclusione del documento il comitato spontaneo di A23 ha suggerito che

la realizzazione dei test [avvenga] sotto la supervisione dei centri per la certificazione delle università per stranieri per garantirne l'oggettività scientifica e conseguentemente la maggiore omogeneità possibile di trattamento per gli utenti che si sottopongono a tale prova su tutto il territorio nazionale [...] e che i docenti di A023 [adempiano] al compito di gestire tali esami sempre sotto la supervisione dei centri per la certificazione delle università per stranieri.

Comitato A23 2020: 1-2

Attraverso l'adozione di strumenti standardizzati e somministrati da docenti formati e attenti ai protocolli da seguire, anche il CPIA potrebbe garantire l'equità, la validità e l'affidabilità dei test. L'adozione di un test unico a livello nazionale, centralizzato e potenzialmente standardizzato alleggerirebbe, inoltre, il carico di lavoro dei CPIA. Liberati da questa responsabilità, questi centri potrebbero impiegare le energie attualmente investite in queste attività per lo sviluppo di progetti, azioni didattiche e opportunità formative.

Ancora una volta, la preparazione solida e adeguata dei docenti sarebbe una delle condizioni necessarie per la realizzazione di questi interventi. Infatti, portando la nostra attenzione al corpo docente. I problemi riscontrati per la formazione dei docenti dei percorsi AALI però sono un esempio dell'interconnessione profonda dei limiti discussi in questo lavoro. Per una buona offerta formativa in italiano L2, è necessario intervenire sugli aspetti alla base dei vari problemi. È in quest'ottica, che prima di soffermarsi sul potenziale offerto dai docenti A23, si deve riflettere sulle criticità determinate dall'assenza di un percorso per la formazione iniziale e per la selezione dei docenti (§1.2.1.3). Non si può ambire a creare un sistema per l'educazione degli adulti valido e di qualità senza porre rimedio agli aspetti che storicamente si sono rivelati problematici e che, in una sorta di circolo vizioso, hanno amplificato i limiti delle politiche scolastiche.

Dal momento, che dopo lo smantellamento del FIT, l'Italia è priva di un modello per la formazione iniziale dei docenti, si considerino le tre proposte di seguito presentate.

La prima è quella di un percorso che prevede, dopo la laurea triennale disciplinare, una laurea magistrale didattica a numero chiuso, con tirocinio al suo interno, che porti un titolo abilitante. [...] La seconda è invece un percorso più lungo: dopo la laurea triennale disciplinare, [prevede] una laurea magistrale ancora disciplinare ma già curvata in senso didattico-pedagogico, seguita da un ulteriore anno di formazione e tirocinio. [...] La terza è invece il FIT: dopo una laurea magistrale disciplinare, solo leggermente curvata in senso didattico (24 crediti), [sarebbe previsto] un concorso per accedere a un corso di specializzazione seguito dal tirocinio e da un anno finale di supplenza che vale come anno di prova.

Piras 2020: 255

Considerando i tre modelli validi dal punto di vista dei principi generali, chi scrive ritiene più adeguato il terzo modello. Infatti, a differenza degli altri due proposti, quello chiamato il *modello FIT* consentirebbe una graduale risoluzione del problema del precariato, garantendo l'immissione in ruolo alla conclusione del percorso formativo. Come nel modello francese dell'*Agrégation* (Verneuil 2005) e del *CAPES* (Verneuil 2016)², si potrebbe dar vita a un modello in cui l'ammissione al concorso è prevista ogni anno per il numero di cattedre liberatesi per pensionamenti o ampliamento del personale. Con i dovuti aggiustamenti in corso d'opera, questo sistema potrebbe entrare a regime in pochi anni.

Alcuni interventi migliorativi potrebbero essere pensati anche per la formazione in servizio: l'obbligo alla formazione continua introdotto dalla riforma della Buona Scuola non è sufficiente (§1.2.1.3). Malgrado attraverso i fondi FAMI siano stati offerti corsi di perfezionamento in didattica dell'italiano L2, si noti come questi soddisfino solo i bisogni formativi di una piccola parte del corpo docente. È un esempio il *Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta*

² L'*Agrégation* e il *Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré* (CAPES) sono due concorsi pubblici del sistema educativo francese. I *professeurs agrégés* si distinguono dai *professeurs certifiés* in quanto insegnano nelle scuole superiori (*lycées*), nelle *Classe Préparatoire aux Grandes Écoles* (CPGE) e nelle università. I *professeurs certifiés*, invece insegnano nei *collèges* (scuole medie).

incidenza di alunni stranieri organizzato per l'anno scolastico 2020/2021 dal Ministero dell'Istruzione in collaborazione con le Università per Stranieri di Perugia e Siena e l'Università Ca' Foscari di Venezia. Pur consentendo il conseguimento della certificazione in didattica dell'italiano L2 di I o II livello a circa 1.300 docenti delle scuole di ogni ordine e grado, questo intervento risulta una goccia nel mare. Sarebbe auspicabile, invece, l'organizzazione di campagne di formazione che a livello nazionale coinvolgessero tutti i docenti in servizio. Azioni di questo tipo si rivelerebbero utili e produttive soprattutto nell'ottica di una riforma della normativa dei CPIA e dei percorsi AALI e soprattutto in considerazione della percentuale relativamente alta di docenti che ha dichiarato di insegnare in questi corsi senza conoscere le indicazioni che dovrebbero guidare l'agire didattico (§7.1). Sul modello dell'esperienza che accompagnò la diffusione dei nuovi programmi della scuola primaria del 1985 voluta dalla ministra Franca Falcucci (De Mauro 2016), si potrebbe proporre un piano di aggiornamento per i docenti dei CPIA. Come accaduto negli anni Ottanta, in questo modo si potrebbe garantire a tutti i docenti lo studio e l'assimilazione necessari per il radicale rinnovamento che questa riforma dovrebbe apportare.

In un contesto che garantisce una formazione iniziale solida, modalità di selezione chiare e coerenti e percorsi di aggiornamento di qualità anche il contributo offerto dai docenti A23 risulterebbe migliore. Questi interventi, però, non sarebbero sufficienti a garantire un impiego più efficace dei docenti di *Lingua italiana per discenti di lingua straniera*: anche in questo caso solo un provvedimento ministeriale potrebbe rivelarsi risolutivo. Infatti, come documentato dall'*Indagine A23* (§4.2.1) e dall'*Incontro FIERIDA* (§4.4.1), l'assenza di una normativa chiara e un di modus operandi omogeneo ha determinato che la formazione e le competenze di questi docenti non siano pienamente sfruttate (§6.3.2.2). Pur essendo gli unici docenti della scuola italiana che sulla base di requisiti e titoli possono essere ritenuti competenti nell'ambito della didattica dell'italiano L2, ad oggi, gli A23 non sono in grado di offrire sistematicamente un contributo all'integrazione e all'inserimento degli studenti alloglotti che frequentano i CPIA. Nonostante tutti i docenti dovrebbero avere le competenze per contribuire all'educazione linguistica degli studenti stranieri, è innegabile che insegnanti consapevoli e formati rispetto all'italiano L2, come gli A23, sarebbero fondamentali per lo sviluppo di una didattica di qualità nei CPIA e soprattutto nei percorsi AALI. Il Ministero potrà

valorizzare la A23 e renderla uno strumento incisivo per una didattica di qualità solo attraverso azioni, frutto di scelte pianificate e tra loro coerenti. Infatti, come dimostra il numero estremamente esiguo di posti banditi durante le più recenti procedure concorsuali (Deiana & Spina 2020) e la situazione di immobilismo normativo che vede questa classe di concorso priva delle più semplici indicazioni a riguardo di compiti e mansioni, a sei anni dalla sua creazione, la A23 sembra il risultato di un progetto incompleto, lacunoso e, in alcuni, addirittura contraddittorio.

Di seguito, tenendo presente quanto emerso dall'*Incontro FIERIDA*, sono presentate cinque proposte migliorative per l'A23. Argomentate attraverso le dichiarazioni della platea che ha partecipato all'evento (docenti e dirigenti scolastici) sulla base di esperienze già realizzate in alcune realtà, queste cinque azioni offrono spunti per un migliore impiego della A23 e un generale miglioramento della didattica dell'italiano L2 nei CPIA e nella scuola italiana.

La prima proposta prevede che attraverso indicazioni ministeriali siano stabiliti i compiti dei docenti A23. In modo si valorizzerebbe l'importanza della loro professionalità; infatti, se in molte realtà gli A23 rappresentano già un elemento di continuità fra i percorsi AALI e i percorsi di primo livello (§5.3.1.1), sarebbe comunque necessario coinvolgerli in tutte le attività riguardanti l'italiano L2: le sessioni di educazione civica e il test della prefettura (§5.3.3) e le attività dei CRRS&S (§5.3.4). Infatti,

Bisognerebbe riconoscere l'importanza dell'A023 come esperto di L2, “pietra angolare” dei percorsi di apprendimento e insegnamento (sul piano della programmazione, progettazione, attività didattica, ricerca e sperimentazione) nei CPIA.

La seconda azione prevede l'incremento del numero di cattedre di A23 assegnate a ogni CPIA. Al momento del pensionamento o del trasferimento di un alfabetizzatore si potrebbe sostituire la sua cattedra con una di A23. Questo punto comporterebbe che le cattedre di A23 non siano più assegnate su posti di potenziamento. Infatti, associate all'italiano L2 come disciplina insegnata nei percorsi AALI, gli A23 diventerebbero i docenti di riferimento di questi percorsi. A ciò conseguirebbe anche l'aumento dei posti banditi a concorso (i numeri attuali non sono in grado di soddisfare questo bisogno).

Questa proposta si ispira a quanto dichiarato da una dirigente scolastica ha raccontato come

Nel mio CPIA non sono mai stati attribuiti i posti (almeno 2) di A23 sull'organico potenziato. Per il prossimo a.s. (2021/2022) ci sono stati attribuiti finalmente 3 posti in organico potenziato a seguito del pensionamento di 3 unità di scuola primaria. Nel corso degli anni è stato possibile incrementare il numero di A23 in organico di diritto a seguito del pensionamento di alcuni docenti su classi di concorso differenti, richiedendo il cambio di classe di concorso senza creare soprannumerari.

Spostando l'attenzione dai percorsi AALI, la terza proposta mira a valorizzare le ore di compresenza nei percorsi di primo livello. In questo modo sarebbe possibile lavorare sulla lingua dello studio e facilitare gli apprendimenti disciplinari. Inoltre, sarebbe bene inserire gli A23 anche nei percorsi di 200 ore propedeutici ai percorsi di primo livello³: si potrebbero inserire specifiche attività per l'italiano L2 anche nella fase che precede e accompagna al conseguimento dell'ex Licenza Media.

Il docente itL2 dovrebbe essere sia docente di lingua italiana sia supporto linguistico durante l'apprendimento disciplinare, in compresenza con i docenti delle differenti discipline.

Dovremmo avere la possibilità di dedicarci anche all'italiano per lo studio perché i ragazzi che hanno conseguito A2 ed entrano nei percorsi di primo periodo si trovano completamente spaesati di fronte ai testi delle materie scientifiche; quindi, semplificazione dei testi scienze, tecnologia e matematica.

La quarta proposta, invece, prevede che alla A23 sia affidata l'organizzazione di attività di supporto e formazione per i colleghi con minori competenze rispetto all'italiano L2. A queste attività, si potrebbe aggiungere l'affiancamento ai docenti neoassunti privi di qualsiasi nozione in didattica dell'italiano L2. Secondo quanto emerso dalle diverse esperienze raccolte, gli A23 potrebbero

³ Si rimanda alla nota 26 del capitolo 5.

[...] tenere corsi di formazione per i colleghi (ad esempio su italiano lingua dello studio, approccio umanistico-affettivo, uso di video nella didattica ecc.).

Per far questo sarebbe necessaria

Maggiore collaborazione con i colleghi di primo livello e [che la A23 sia riconosciuta] come figura specializzata ed esperta della materia di raccordo tra docenti di Italbase e Italstudio.

Infine, per quanto non direttamente legata all'esperienza nei CPIA, la quinta proposta è comunque necessaria affinché la A23 offra un contributo concreto e tangibile alla scuola italiana. Infatti, si richiede il suo inserimento anche nell'organico della scuola secondaria di primo e di secondo grado. La formazione e l'esperienza di questi docenti rappresenterebbe un aiuto importante per l'integrazione scolastica degli studenti con esperienze migratorie che frequentano la "scuola del mattino" e avrebbe una ricaduta anche sul più generale insegnamento dell'italiano. Avvalendosi delle competenze di questi professionisti, si potrebbero attenuare se non addirittura annullare le disparità e le differenze che intercorrono tra loro e gli studenti italofoeni. Infatti,

Se le/i docenti di A023 fossero di più e fossero a sistema non solo nei CPIA ma anche nelle scuole di ogni ordine e grado, probabilmente interventi di qualità di facilitazione linguistica e potenziamento ItalBase e ItalStudio diventerebbero la norma. Il ruolo dei/delle Dirigenti può essere fondamentale per valorizzare docenti con specifica formazione ed esperienza e forse dovrebbero essere anche loro, in prima linea, a segnalare a chi di competenza le criticità che emergono nell'assenza di organico specializzato.

Interventi che seguono le linee qui tracciate potrebbero dare un nuovo slancio all'A23. Infatti, nelle settimane immediatamente precedenti alla consegna della tesi, essendo ritornato in servizio come docente A23 nel CPIA di Nuoro, ho avuto modo di osservare personalmente come gli aspetti qui descritti abbiano delle ricadute sulla qualità dei percorsi AALI e più in generale sulla didattica dell'italiano L2 nei CPIA. Spesso mi sono stati chiesti dei consigli in quanto ritenuto "esperto proveniente da un contesto accademico". È in questo sfondo che, sulla scia di quanto già accaduto negli anni Settanta,

la sinergia tra scuola e accademia potrebbe rivelarsi fondamentale. È importante continuare a indagare le specificità di questi contesti didattici. Infatti, se il presente lavoro ha messo a fuoco alcune specificità dei percorsi AALI, altrettanto attende di essere fatto per i percorsi di primo livello. I CPIA sono un contesto didattico che offre numerosi aspetti che attendono di essere indagati e discussi criticamente. Avendo avuto modo di apprezzare le potenzialità che l'osservazione della lezione avrebbe avuto grazie alle ore di compresenza svolte con alcune colleghe alfabetizzatrici, si potrebbe continuare a indagare le specificità della didattica dei percorsi AALI grazie a lavori dedicati alla quotidianità didattica di questi corsi. Il lavoro svolto per la definizione degli strumenti e delle procedure da seguire per l'osservazione sistematica della lezione (§4.3) potrebbero essere utile per eventuali ricerche sul tema.

Nella speranza che il Ministero decida di investire (progettualmente e finanziariamente) sulla formazione e sull'insegnante, desidero concludere la tesi con un passaggio estratto dalla nona tesi del GISCEL. Intitolata *Per un nuovo curriculum per gli insegnanti*, la IX tesi documenta come quanto più volte sottolineato in queste pagine rispetto all'importanza della formazione dei docenti sia un caposaldo dell'educazione linguistica italiana.

Non c'è dubbio che seguire i principi dell'educazione linguistica democratica comporta un salto di qualità e quantità in fatto di conoscenze sul linguaggio e sull'educazione. In una prospettiva futura e ottimale che preveda la formazione di insegnanti attraverso un curriculum universitario e postuniversitario adeguato alle esigenze di una società democratica, nel bagaglio dei futuri docenti dovranno entrare competenze finora considerate riservate agli specialisti e staccate l'una dall'altra. Si tratterà allora di integrare nella loro complessiva formazione competenze sul linguaggio e le lingue (di ordine teorico, sociologico, psicologico e storico) e competenze sui processi educativi e le tecniche didattiche. L'obiettivo ultimo, per questa parte, è quello di dare agli insegnanti una consapevolezza critica e creativa delle esigenze che la vita scolastica pone e degli strumenti con cui a esse rispondere.

GISCEL 1975

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Allwright, Dick (1988), *Observation in the Language Classroom*, New York: Routledge.
- Aloisi, Elisabetta & Perna, Adriana (2016), *Ataya. Manuale multilivello per adulti con bassa e nulla scolarità pregressa*, Bergamo: Sestante.
- Aloisi, Elisabetta & Perna, Adriana (2019), *Ataya prima. Italiano L2. Manuale multilivello per immigrati giovani e adulti analfabeti*, Bergamo: Sestante.
- Ambrosini, Manuele (2016), “La storia del latino nelle scuole italiane”, in *Storia e Futuro Rivista di Storia e Storiografia Contemporanea online*, (41), pagg. 2–17.
- Ambrosini, Maurizio (2020), *Sociologia delle migrazioni* (3° edizione), Bologna: Il Mulino.
- Ambroso, Serena; Arcangeli, Massimo; Barni, Monica; Grego Bolli, Giuliana; Luzi, Eleonora; Masillo, Paola; Orletti, Franca; Rocca, Lorenzo & Menzinger, Costanza (a cura di) (2011a), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A2*.
- Ambroso, Serena; Arcangeli, Massimo; Barni, Monica; Grego Bolli, Giuliana; Luzi, Eleonora; Masillo, Paola; Orletti, Franca & Rocca, Lorenzo (a cura di) (2011b), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A1*.
- Ambroso, Serena; Arcangeli, Massimo; Barni, Monica; Grego Bolli, Giuliana; Luzi, Eleonora; Masillo, Paola; Orletti, Franca; Rocca, Lorenzo; Menzinger, Costanza et al. (a cura di) (2011c), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello B1*.
- Ambroso, Serena; Arcangeli, Massimo; Barni, Monica; Grego Bolli, Giuliana; Luzi, Eleonora; Masillo, Paola; Orletti, Franca; Rocca, Lorenzo; Menzinger, Costanza et al. (a cura di) (2011d), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in*

italiano L2: Livello B2.

- Andorno, Cecilia M. (2008), “Insegnare e imparare l’italiano L2: quale grammatica?”, in Roberta Grassi, Rossella Bozzone Costa, & Chiara Ghezzi (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe italiano L2. Atti del Convegno-Seminario*, Perugia: Guerra Edizioni, pagg. 123–142
- Andorno, Cecilia M. (2017), “Descrivere il prodotto: come è fatta la lingua di chi impara una seconda lingua”, in Cecilia M. Andorno, Ada Valentini, & Roberta Grassi (a cura di), *Verso una nuova lingua. Capire l’acquisizione di L2*, Torino: UTET, pagg. 35–87.
- Andorno, Cecilia M. & Chini, Marina (2018), *Repertori e usi linguistici nell’immigrazione. Una indagine su minori alloglotti dieci anni dopo*, Milano: Franco Angeli.
- Andorno, Cecilia & Valentini, Ada (2017), “Descrivere il processo: le specificità dell’acquisizione di una seconda lingua”, in Cecilia M. Andorno, Ada Valentini, & Roberta Grassi (a cura di), *Verso una nuova lingua. Capire l’acquisizione di L2*, Torino: UTET, pagg. 125–141
- Andreoletti, Chiara (2018), “Il docente A23: formazione e competenze”, in *Italiano a stranieri. Rivista semestrale per l’insegnamento dell’italiano come lingua straniera/seconda*, (23), pagg. 15–24.
- APIDIS, (Albo Professionale Italiano dei Docenti di Italiano a Stranieri) (2019), “La classe di concorso A023: una promessa delusa?”, in *LinguaInAzione*, (2), pagg. 42–47.
- Argentin, Gianluca (2018), *Gli insegnanti nella scuola italiana: Ricerche e prospettive di intervento*, Il Mulino.

- Avalle, Ugo & Maranzana, Michele (2005), *Pensare ed educare. Storia, testi e laboratorio di pedagogia. Per le Scuole superiori. Dal positivismo al dibattito contemporaneo*, Torino: Paravia.
- Balboni, Paolo E. (2008), “Italiano l2: una via italiana”, in *Studi di Glottodidattica*, (1), pagg. 17–31.
- Balboni, Paolo E. (2009), *Storia dell’educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, Torino: UTET.
- Balboni, Paolo E. (2018), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche* (2° edizione), Torino: UTET.
- Balboni, Paolo E. (2019), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse* (4° edizione), Torino: UTET.
- Baldelli, Ignazio (1987), *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell’italiano*, Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani.
- Bandini, Fernando (2002), “L’Emilia Romagna”, in Gianrenzo P. Clivio, Manlio Cortelazzo, Carla Marcato, & Nicola De Blasi (a cura di), *I dialetti italiani. Storia, struttura, uso*. Torino: UTET, pagg. x.
- Banfi, Emanuele (2015), *Lingue d’Italia fuori d’Italia: Europa, Mediterraneo e Levante dal Medioevo all’età moderna*, Bologna: Il Mulino.
- Banfi, Emanuele (2018), *Italiano e altre varietà italo-romanze in Europa e nel Mediterraneo nel secolo XIX*, Firenze: Franco Cesati.
- Banfi, Emanuele & Bernini, Giuliano (2003), “Il verbo”, in Anna Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l’italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma: Carocci, pagg. 70–115
- Baratta, Lidia (2014), *La beffa dei test di italiano per stranieri*. Recuperato da

aprile 2014 [visitato l'ultima volta il 27 gennaio 2021].

Barni, Monica; Bandini, Anna; Sprugnoli, Laura; Lucarelli, Silvia; Scaglioso, Anna Maria et al. (a cura di) (2009), *Linee guida CILS. Certificazione di italiano come lingua straniera. Università per stranieri di Siena Roma*, Perugia: Guerra Edizioni.

Bazzanella, Carla (1996), *Repetition in Dialogue: v. 11*, Tübingen: Niemeyer.

Begotti, Paola (2006a), *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri*, Venezia: Laboratorio ITALS.

Begotti, Paola (2006b), *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri. Risorse per docenti di italiano come L2 e LS*, Perugia: Guerra Edizioni.

Begotti, Paola (2019), *Adulti in classe. Insegnare lingue LS e L2 agli adulti stranieri. Caratteristiche, variabili e proposte operative*, Breda: libreriauniversitaria.it.

Benedetti, Fausto (2019), "Presentazione", in Matteo Borri & Samuele Calzone (a cura di), *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori*, Bologna: Edizioni ETS, pagg. 7–10.

Benucci, Antonella (2007), *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro linguistico dell'Università per stranieri di Siena*. Perugia: Guerra Edizioni.

Benucci, Antonella (2015), "La correzione degli errori in italiano L2", in Pierangela Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano: Le Monnier, pagg. 258–256.

Benucci, Antonella & Grosso, Giulia Isabella (2015), *Plurilinguismo, contatto e superdiversità nel contesto penitenziario italiano*, Ospedaletto: Pacini Editore.

Benucci, Antonella & Grosso, Giulia Isabella (2017), *Buone pratiche e repertori*

linguistici in carcere, Ariccia: Aracne.

Berruto, Gaetano (1988), “Sociolinguistica”, in Gunter Holtus, Micheal Metzeltin, & Christian Schmitt (a cura di), *Lexikon der Romanistischen Linguistik* (Vol. IV), Tübingen: Niemeyer, pagg. 220–230.

Berruto, Gaetano (1993), “Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche”, in Alberto Sobrero (a cura di), *Introduzione all’italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma: Laterza, pagg. 37–92.

Berruto, Gaetano (2001), “L’emergenza della connessione interproposizionale nell’italiano di immigrati. Un’analisi di superficie”, in *Romanische Forschungen*, (113), pagg. 1–37.

Bertagna, Giuseppe (2020), “Le due gambe del pluralismo: autonomia e libertà di scelta educativa”, in Marco Campione & Emanuele Contu (a cura di), *Liberare la scuola. Vent’anni di scuole autonome*, Bologna: Il Mulino, pagg. 53–66.

Bestgen, Yves & Granger, Sylviane (2014), “Quantifying the development of phraseological competence in L2 English writing: An automated approach”, in *Journal of Second Language Writing*, 26, pagg. 28–41.

Bianco, Rosella & Mónica, Ortiz (2019), “Plurilinguismo e comportamenti linguistici dei rifugiati in Salento: usi e contesti d’uso”, in Carbonara, Valentina; Cosenza, Luana; Masillo, Paola; Salvati, Luisa & Andrea, Scibetta (a cura di), *Il parlato e lo scritto: aspetti teorici e didattici*, Ospedaletto-Pisa: Pacini Editore, pagg. 371–384.

Bocci, Laura & Mingo, Isabella (2012), *Statistiche. Istruzioni per l’uso. Fonti e strumenti per l’analisi dei dati*, Roma: Nuova Cultura.

Bongi, Marina (2006), “Omissione dell’articolo determinativo nella locuzione temporale

- settimana prossima/scorsa”, in *La Crusca per voi*, (26), S. 13. Recuperato da <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/omissione-dellarticolo-determinativo-nella-locuzione-temporale-settimana-prossimascorsa/161> [visitato l’ultima volta il 28 dicembre 2021].
- Bonifazi, Corrado (2013), *L’Italia delle migrazioni*, Bologna: Il Mulino.
- Bono, Sabrina (2020), “Vent’anni di legislazione scolastica, vent’anni di autonomia delle istituzioni scolastiche”, in Marco Campione & Emanuele Contu (a cura di), *Liberare la scuola. Vent’anni di scuole autonome*, Bologna: Il Mulino, pagg. 87–98.
- Bonvino, Elisabetta; Di Simone, Sara; Giardini, Francesca; Giugni, Silvia; Grego Bolli, Giuliana et al. (a cura di) (2018), *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1. Indicazioni per l’articolazione del livello Pre A1 antecedente l’A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*.
- Borri, Alessandro & Minuz, Fernanda (2013), *Detto e scritto. Corso di prima alfabetizzazione*, Torino: Loescher.
- Borri, Alessandro; Minuz, Fernanda; Rocca, Lorenzo & Sola, Chiara (A cura di) (2014), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall’alfabetizzazione all’A1*, Torino: Loescher.
- Borri, Matteo & Calzone, Samuele (A cura di) (2019), *L’istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori*, Bologna: Edizioni ETS.
- Borri, Matteo; Calzone, Samuele & Bassi, Benedetta (2019), “Le interviste”, in Matteo Borri & Samuele Calzone (a cura di), *L’istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori*, Bologna: Edizioni ETS, pagg. 37–94.

- Brichese, Annalisa (2019), “Dalla parte dello studente: caratteristiche dello studente analfabeta e scarsamente scolarizzato”, in Fabio Caon & Annalisa Brichese (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Torino: Bonacci, pagg. 23–32.
- Bruni, Francesco (1978), “Traduzione, tradizione e diffusione della cultura: contributo alla lingua dei semicolti” in *Alfabetismo e cultura scritta nella storia della società italiana. Atti del Seminario tenutosi a Perugia il 29-30 marzo 1977*, Perugia: Università degli studi di Perugia, pagg. 195–234.
- Bruni, Francesco (2013), *L'italiano fuori d'Italia*, Firenze: Cesati.
- Bruttastoria (2007), *Fratello*. Recuperato da <https://www.bruttastoria.it/dictionary/fratello.html> [visitato l'ultima volta il 28 ottobre 2021].
- Buccini, Goffredo (2016), *Esami troppo facili, risultati dubbi I migranti alla lotteria dell'italiano* - *Corriere.it*, Recuperato da https://www.corriere.it/cronache/16_febbraio_23/migranti-scuola-istruzione-6abb6df6-d9aa-11e5-b385-82888b0a9701.shtml (22 febbraio 2016) [visitato l'ultima volta il 7 febbraio 2021].
- Cacchione, Anna Maria (2021), “Language complexity in the Italian adult education system. First findings from a mixed method research”, in *Book of abstracts - 2nd International Conference of the journal “Scuola Democratica” Reinventing Education*, pagg. 2–3.
- Calaminici, Pasquale & Perona, Lucietta (2006), “Le regole di un mestiere: l'insegnante degli adulti”, in Giulia Governatori & Claudia Montedoro (a cura di), *Insegnare agli adulti: una professione in formazione*, Roma: ISFOL, pagg. 13–32.
- Calise, Maria Luisa (2016), “Il nuovo assetto organizzativo-didattico dell'istruzione degli

- adulti: la centralità dell'apprendimento dell'italiano in contesti migratori", in Anna De Meo (A cura di), *Professione italiano. L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*, Napoli: Università degli studi di Napoli "L'Orientale", pagg. 149–164.
- Calò, Rosa (A cura di) (2015), *Educazione linguistica e plurilinguismo*, Canterano: Aracne Editrice.
- Campione, Marco & Contu, Emanuele (2020), *Liberare la scuola. Vent'anni di scuole autonome*, Bologna: Il Mulino.
- Campione, Marco & De Anna, Franco (2020), "Valorizzare la professionalità dei docenti: le carriere", in Marco Campione & Emanuele Contu (a cura di), *Liberare la scuola. Vent'anni di scuole autonome*, Bologna: Il Mulino, pagg. 261–278.
- Campomori, Francesca (2008), *Immigrazione e cittadinanza locale. La governance dell'integrazione in Italia*, Roma: Carocci.
- Campomori, Francesca (2016), "Le politiche per i rifugiati in Italia", in *SOCIAL COHESION PAPERS Quaderni della coesione sociale*, (2), pagg. 4–29.
- Caon, Fabio (2017), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino: Loescher.
- Caon, Fabio & Bricchese, Annalisa (A cura di) (2019), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Torino: Bonacci.
- Caon, Fabio & Lobasso, Fabrizio (2008), "L'utilizzo della canzone per la promozione e l'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana all'Estero", in *Studi di glottodidattica*, 2 (1), pagg. 54–69.
- Carbonara, Valentina & Andrea, Scibetta (2020), *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Roma: Carocci.

- Caruana, Sandro (2003), *Mezzi di comunicazione e input linguistico. L'acquisizione dell'italiano L2 a Malta*, Milano: Franco Angeli.
- Casi, Paola (1998), *L'italiano per me I Leggere e scrivere*, Recanati: ELI.
- Casi, Paola (2014a), *Percorsi didattici per lo sviluppo delle abilità di oralità e di letto-scrittura*. Università per Stranieri di Siena.
- Casi, Paola (2014b), *Tipologie di analfabetismo e profili di competenza*. Università per Stranieri di Siena.
- Casi, Paola (2015), “Il diritto al codice rosso per gli analfabeti: le anomalie italiane nell'istruzione degli adulti”, in *Rivista semestrale per l'insegnamento dell'Italiano come lingua seconda/straniera Insegno Italiano l2 in classe*, 1, pagg. 65–70.
- Catanese, Patrizia (2016), *Italiano di base ABC. Livello ALFA*, Firenze: Alma.
- Catricalà, Maria & Guidi, Annarita (2015), “La questione abilità”, in Pierangela Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano: Le Monnier, pagg. 78–90.
- Caviglia, Alessia & Viale, Matteo (2021), *L'appropriatezza sociolinguistica nei materiali di italiano L2 per migranti e rifugiati: spunti da una ricerca in corso nell'ambito del progetto europeo INCLUDEED*, presentazione tenuta a *La didattica delle lingue e il Companion Volume. Il testo, i descrittori, gli ambienti digitali telematici, le pratiche e le esperienze (20 ottobre 2021)*.
- Cerini, Giancarlo & Rucci, Alessandra (2020), “Autonomia didattica e indicazioni nazionali”, in Marco Campione & Emanuele Contu (a cura di), *Liberare la scuola. Vent'anni di scuole autonome*, Bologna: Il Mulino, pagg. 145–160.
- Chini, Marina (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Milano: Franco Angeli.

- Chini, Marina & Bosisio, Cristina (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Roma: Carocci.
- Chini, Marina & Andorno, Cecilia M. (a cura di) (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine su minori alloglotti dieci anni dopo*, Milano: Franco Angeli.
- Chini, Marina & Ferraris, Stefania (2003), “Morfologia del nome”, in Anna Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma: Carocci, pagg. 37–69.
- Chini, Marina; Ferraris, Stefania; Valentini, Ada & Businaro, Barbara (2003), “Aspetti della testualità”, in Anna Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma: Carocci, pagg. 179–219.
- Ciliberti, Anna (1996), “La formazione iniziale dell'insegnante di lingue”, in *Lingua e Nuova Didattica*, XXV, pagg. 28–36.
- Ciliberti, Anna (2001), “Language ideologies and the current state of language teaching in Italy”, in Roberto Di Napoli, Loredana Polezzi, & Anny King (a cura di), *Fuzzy Boundaries? Reflecting on Modern Languages and the Humanities*, London: CILT, pagg. 95–108.
- Ciliberti, Anna (2007), “La formazione dell'insegnante di italiano L2”, in *Lingue e culture: una sfida per la cittadinanza*, pagg. 151–159.
- Ciliberti, Anna (2008), “L'insegnante di italiano lingua non materna: prospettive formative” in Anna Ciliberti (a cura di), *Un mondo di italiano*, Perugia: Guerra Edizioni, pagg. 93–104.
- Ciliberti, Anna (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Roma: Carocci.

- Cini, Lucia (2015), “La programmazione per la L2”, in Pierangela Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano: Le Monnier, pagg. 129–139.
- Cipolla, Carlo M. (2012), *Istruzione e sviluppo. Il declino dell’analfabetismo nel mondo occidentale*, Bologna: Il Mulino.
- Cognigni, Edith (2020), *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Pisa: ETS.
- Colombo, Adriano (2012), *Il curriculum e l’educazione linguistica. Leggere le nuove «Indicazioni»*, Milano: Franco Angeli.
- Colosio, Orazio (2015), *Il nuovo sistema di istruzione degli adulti. Dai CTP ai CPIA*, Torino: Loescher.
- Colucci, Michele (2018), *Storia dell’immigrazione straniera in Italia. Dal 1945 ai giorni nostri*, Roma: Carocci.
- Cominelli, Giovanni & Ribolzi, Luisa (2020), “L’autonomia prima dell’autonomia”, in Marco Campione & Emanuele Contu (a cura di), *Liberare la scuola. Vent’anni di scuole autonome*, Bologna: Il Mulino, pagg. 41–52.
- Consiglio d’Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Italia: La Nuova Italia.
- Consiglio d’Europa (2017), *Supporto linguistico per rifugiati adulti: il toolkit del consiglio d’Europa*.
- Consiglio d’Europa (2020), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare, in Italiano LinguaDue*, 2/2020.
- Coppola, Daria (2005), *Percorsi di formazione dell’insegnante di lingue. L’esperienza della SSIS Toscana*, Bologna: CLUEB.

- Coppola, Daria (2019), Quale educazione linguistica? Alcune riflessioni a margine del dibattito sullo stato dell'italiano a scuola In Daria Coppola (A cura di), *Educazione linguistica e insegnamento*, Pisa: ETS pagg. 21–36.
- Corder, Stephen Pit (1967), “The Significance of Learners’ Errors”, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, pagg. 161–170.
- Coordinamento A23 (2020), *Lettera Coordinamento A23 - Italiano per alloglotti al Tavolo Tecnico del Ministero*.
- Cornacchia, Matteo (2013), “Dai CTP ai CPIA: il ruolo della scuola e il senso dell’educazione degli adulti”, in *Annali on line della Didattica e della Formazione docenti*, V/2013, pagg. 68–76.
- Cortelazzo, Manlio (1972), *Avviamento critico allo studio della dialettologia italiana. Lineamenti di italiano popolare*, Pisa: Pacini.
- Cortelazzo, Michele A. (2010), *giovanile, linguaggio in «Enciclopedia dell’Italiano»* [Enciclopedia dell’italiano - Treccani]. Recuperato da [https://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-giovanile_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-giovanile_(Enciclopedia-dell'Italiano)) [visitato l’ultima volta il 28 ottobre 2021].
- Costamagna, Lidia (2014), “Fonetica e Ortografia”, in Alessandro Borri, Fernanda Minuz, Lorenzo Rocca, & Chiara Sola (a cura di), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall’alfabetizzazione all’A1*, Torino: Loescher, pagg. 65–69.
- CRRS&S Sardegna (2018), *Monitoraggio e Valutazione delle Attività Formative dei CPIA in Sardegna*.
- Cummins, Jim (1979), “Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters”, in

- Working Papers on Bilingualism*, 19, pagg. 198-205.
- Cuq, Jean-Pierre & Gruca, Isabelle (2008), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (3e édition), Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- D'Agostino, M. (2017a), "Analfabeti nell'Italia di ieri e di oggi. Dati, modelli, persone, parole. La lezione di Tullio De Mauro", in *Bollettino del Centro di studi filologici e linguistici siciliani*, 28, pagg. 35–58
- D'Agostino, Mari (2017b), "L'italiano e l'alfabeto per i nuovi arrivati", in *Testi e linguaggi*, (11), pagg. 141–156.
- Danesi, Marcel (2018), "Approcci e metodi per l'insegnamento della L2", in Marcel Danesi, Pierangela Diadori, & Stefania Semplici (a cura di), *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti anche in contesti CLIL*, Roma: Carocci, pagg. 15-46.
- Danesi, Marcel; Diadori, Pierangela & Semplici, Stefania (A cura di) (2018), *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti anche in contesti CLIL*, Roma: Carocci.
- De Luca Picione, Giuseppe Luca (2014), *Learnfare. Nuove politiche sociali e promozione delle capacità attraverso l'apprendimento permanente: attori ed utenti dei CPIA nei contesti locali*, Torino: Giappichelli Editore.
- De Luca Picione, Giuseppe Luca & Madonia, Emanuele (2017), *L'istruzione degli adulti nei CPIA in Campania. Rapporto preliminare del Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo*, Napoli: Guida.
- De Marco, Manuela & Marinaro, Renato (2020), "Gli scenari demografici e il panorama delle presenze dei cittadini stranieri in Italia", in Manuela De Marco & Oliviero Forti (A cura di), *XXIX Rapporto Immigrazione 2020*, Todi: Tau Editrice, pagg.

- De Mauro, Tullio (1963), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma: Laterza.
- De Mauro, Tullio (1970), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma: Laterza.
- De Mauro, Tullio (2011), “Postfazione”, in Francesco Lauria (a cura di), *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*, Roma: Edizioni Lavoro, pagg. 249–251.
- De Mauro, Tullio (2016), *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai nostri giorni*, Roma: Laterza.
- De Mauro, Tullio & Erbani, Francesco (2006), *La cultura degli italiani*, Roma: Laterza.
- De Mauro, Tullio & Vedovelli, Massimo (2003), *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Roma: Bulzoni.
- De Meo, Anna (a cura di) (2013), *Professione italiano: lingua, cittadinanza, salute e tutela della persona per immigrati di Paesi Terzi*, Napoli: Il Torcoliere.
- De Meo, Anna (a cura di) (2016), *Professione italiano. L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*, Napoli: Università degli studi di Napoli «L'Orientale».
- De Meo, Anna & Fiorucci, Massimiliano (a cura di) (2011), *Le scuole popolari. Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*, Roma: FOCUS - Casa dei diritti.
- De Santis, Gustavo; Pirani, Elena & Porcu, Mariano (a cura di) (2019), *Rapporto sulla popolazione. L'istruzione in Italia*, Bologna: Il Mulino.
- Dei, Marcello (2000), *La scuola in Italia*, Bologna: Il Mulino.
- Deiana, Igor (2016), *Ri-Dimmi come parli. Indagine sugli usi linguistici giovanili in Ogliastra e a Cagliari*, Università degli Studi di Cagliari.

- Deiana, Igor (2020), “L’accoglienza e la valutazione in entrata nei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana dei CPIA”, in *Italiano a stranieri. Rivista semestrale per l’insegnamento dell’italiano come lingua straniera/seconda.*, 28, pagg. 20–24.
- Deiana, Igor (2021a), “I test linguistici per l’integrazione e la cittadinanza: alcune riflessioni sul caso italiano”, in *Italiano LinguaDue*, 1/2021, pagg. 169–193.
- Deiana, Igor (2021b), “The role of the Italian public school on the social and linguistic integration of adult migrants”, in Associazione “Per una scuola democratica” (a cura di), *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica REINVENTING EDUCATION - Volume 1*, Roma: Associazione “Per una scuola democratica”, pagg. 39-48.
- Deiana, Igor (2021c), “A23: facciamo il punto!”, in *Lingue Linguaggi*, 41, pagg. 101–117.
- Deiana, Igor; Malavolta, Stefania & Marulo, Carla (2021), “La A23 si racconta: una voce per chi insegna nella classe di concorso di lingua italiana per discenti di lingua straniera”, in *Italiano LinguaDue*, 2/2021, pagg. 1-12.
- Deiana, Igor & Spina, Stefania (2020), “Breve storia della classe di concorso A23 - lingua italiana per discenti di lingua straniera”, in *Italiano LinguaDue*, 2/2020, pagg. 1–19.
- Delai, Nadio (1975), “L’università e l’educazione permanente nel mezzogiorno d’Italia. Analisi dei bisogni ed esperienze straniere” in *Annali della fondazione Giulio Pastore*, 3, pagg.
- Delfino, Paolo (1872), *Relazione sullo stato dell’istruzione primaria della provincia di Sondrio per l’anno scolastico 1871/1872*, Sondrio.

- Dell’Era, Tommaso (2003), “Tra educazione nazionale e pubblica istruzione: le politiche ministeriali dell’istruzione pubblica dal 1943 al 1948”, in *Ventesimo Secolo*, 4, pagg. 145–178.
- Dettori, Antonietta (2002), “La Sardegna”, in Gianrenzo P. Clivio, Manlio Cortelazzo, Carla Marcato, & Nicola De Blasi (a cura di), *I dialetti italiani. Storia, struttura, uso*, Torino: UTET, pagg. 898–958.
- Diadori, Pierangela (2010), *Formazione, qualità e certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, Milano: Le Monnier.
- Diadori, Pierangela (a cura di) (2015a), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano: Le Monnier.
- Diadori, Pierangela (2015b), “L’uso didattico del testo audiovisivo”, in Pierangela Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano: Le Monnier, pagg. 330–341.
- Diadori, Pierangela (2015c), “Insegnare italiano L2 a immigrati”, in Pierangela Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano: Le Monnier, pagg. 218–231.
- Diadori, Pierangela; Palermo, Massimo & Troncarelli, Donatella (2015), *Insegnare l’italiano come seconda lingua*, Roma: Carocci.
- Dolci, Roberto (2000), “La figura e la formazione dell’insegnante di italiano LS”, in Roberto Dolci & Paola Celentin (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma: Bonacci pagg. 20–30.
- Dye, Thomas R. (1972), *Understanding Public Policy*, Boston: Pearson.
- Eaquals (2011), *The European profiling GRID*.
- Eaquals (2016), *The Eaquals framework for language teacher training and development*.
- Elena Monami (2015), “Strategie di correzione nella classe di italiano L2”, in Pierangela

- Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano: Le Monnier, pagg. 257–269.
- Ellis, Nick C.; Simpson-Vlach, R.; Römer, U.; O'Donnell, M. & Wulff, S. (2015), “Learner corpora and formulaic language in SLA”, in Sylviane Granger, Gaëtanelle Gilquin, & Meunier Fanny (a cura di), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*, Cambridge: Cambridge University Press, pagg. 357–378.
- Ennas, Giuseppe (2019), “Analfabeti e bassamente scolarizzati: la dimensione organizzativo-formativa per la gestione di minori e di adulti stranieri nei CPIA”, in Fabio Caon & Annalisa Brichese (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Torino: Bonacci, pagg. 213–219.
- Epifani, Graziana; Pranterà, Elisabetta & Romiti, Sara (2020), “Spazi, spazi virtuali, spazi condivisi”, in Donatella Poliandri & Graziana Epifani (a cura di), *Rapporto “Scoprire i Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi*, Roma: INVALSI, pagg. 38–52.
- Eurydice (2015), *La professione docente in Europa. Pratiche, percezioni e politiche*, Bruxelles: Agenzia esecutiva per l’istruzione, gli audiovisivi e la cultura.
- Ferraris, Stefania (1999), *Imparare la sintassi. Lo sviluppo della subordinazione nella varietà di apprendimento di italiano L1 e L2*, Vercelli: Mercurio.
- Ferreri, Silvana & Guerriero, Anna Rosa (1998), *Educazione linguistica vent’anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, Firenze: La Nuova Italia.
- Ferretti, Denis (2016), *Grammatica del dialetto reggiano*, Reggio Emilia: Corsiero Editore.

- Fioramonti, Lorenzo (2019), “Postfazione”, in Matteo Borri & Samuele Calzone (a cura di), *L’istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori*, Bologna: Edizioni ETS, pagg. 105–112.
- Fiorato, Adelin; Mariani, Patrick; Vinson, Frédéric; & et al. (a cura di) (1992), *L’insegnamento della lingua italiana all’estero: Francia, Gran Bretagna, Germania, Spagna, Canada, Stati Uniti, Argentina, Brasile, Australia*. Torino: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- Floreancig, Paola; Fusco, Fabiana; Virgilio, Flavia; Zanon, Francesca & Zoletto, Davide (a cura di) (2018), *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*, Franco Angeli.
- Fornaca, Remo (1972), *I Problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, Roma: Armando Editore.
- Forti, Luciana (2020), “Phraseology in second and foreign language learning: towards an integrated view of research findings and related evidence”, in *Journal of Applied Psycholinguistics*, 1/2020, pagg. 27–43.
- Fortini, Francesca & Sette, Stefania (2020), “Le risorse professionali”, in Donatella Poliandri & Graziana Epifani (a cura di), *Rapporto “Scoprire i Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi*, Roma: INVALSI, pagg. 53–82.
- Foschino Barbaro, Maria Grazia (2021), *Minori stranieri non accompagnati tra vulnerabilità e resilienza. Percorsi di accoglienza, presa in carico, tutela e cura*, Milano: Franco Angeli.
- Francomacaro, Maria Rosaria (2013), “La formazione del docente di italiano L2 per immigrati adulti”, in Anna De Meo (a cura di), *Professione italiano: lingua*,

- cittadinanza, salute e tutela della persona per immigrati di Paesi Terzi*, Napoli: Il Torcoliere, pagg. 113–122.
- Freddi, Giovanni (1987), *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero*, Firenze: Mondadori Education.
- Fresu, Rita (2014), “Scritture dei semicolti”, in Giuseppe Antonelli, Matteo Motolese, & Lorenzo Tomasin (a cura di), *Storia dell'italiano scritto. Italiano dell'uso*, Roma: Carocci, pagg. 195–223.
- Fresu, Rita (2016), “L'italiano dei semicolti”, in Sergio Lubello (a cura di), *Manuale di Linguistica Italiana*, Berlin: De Gruyter, pagg. 328–350.
- Gallina, Francesca (2019), “Educazione linguistica: dal passato al prossimo futuro”, in Daria Coppola (a cura di), *Educazione linguistica e insegnamento* (pagg. 37–62), Pisa: ETS.
- Gargiulo, Marco (2002), *In vela! Il linguaggio giovanile in Sardegna: un'inchiesta sulle scuole superiori di Cagliari*, Cagliari: AM&D EDIZIONI.
- Gensini, Stefano (2005), *Breve storia dell'educazione linguistica dall'unità a oggi*, Roma: Carocci.
- Gentile, Maria Teresa (1965), *Immagine e parola nella formazione dell'uomo*, Roma: Armando Editore.
- Gentile, Maria Teresa (1966), *Educazione linguistica e crisi di libertà*, Roma: Armando Editore.
- Giacalone Ramat, Anna (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma: Carocci.
- Giacalone Ramat, Anna; Chini, Marina & Andorno, Cecilia M. (2014), “Italiano come L2”, in Gabriele Iannaccaro (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo*

- millennio*, Roma: Bulzoni, pagg. 149–206.
- Giardini, Dorella (2016), “Una lingua seconda per l’italiano: quali scenari per la disciplina e la professione” in *Bollettino ITALS*, Anno 14 (66), pagg. 30- 56.
- Giovanardi, Claudio & Trifone, Pietro (2012), *L’italiano nel mondo*, Roma: Carocci.
- GISCEL (1975), *Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica*.
- GISCEL (2007), *Educazione linguistica democratica. A trent’anni dalle «Dieci tesi»*, Milano: Franco Angeli.
- Giuliano, Patrizia; Scaglione, Stefania; Sordella, Silvia; Valentini, Ada & Andorno, Cecilia M. (2020), “Lingue in formazione, lingue migranti. Un ricordo di Marina Chini”, in Antonietta Marra & Silvia Dal Negro (a cura di), *Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione*, Milano: Studi AItLA, pagg. 370–396.
- Governatori, Giulia & Montedoro, Claudia (A cura di) (2006), *Insegnare agli adulti: una professione in formazione*, Roma: ISFOL.
- Grego Bolli, Giuliana (2013), “Migration policies in Italy in relation to language requirements. The project Italiano, lingua nostra: impact and limitations”, in Evelina D. Galaczi & Cyril J. Weir (a cura di), *Exploring Language Frameworks Proceedings of the ALTE Kraków Conference, July 2011*, Cambridge: Cambridge University Press, pagg. 45–61.
- Grosso, Giulia Isabella (2013), “La formazione del docente di italiano a immigrati adulti”, in Antonella Benucci (a cura di), *Formazione e pratiche didattiche in italiano L2*, Perugia: OL3, pagg. 35–56.
- Grosso, Micaela (2020), “Lo sviluppo dell’abilità di scrittura: il corso Scrivere in italiano L2 del Centro Interculturale di Torino”, in *LTO - Lingua e testi di oggi, 1-2020*, *Linguistica, didattica dell’italiano e traduzione*, pagg. 47–60.

- Herzog, Benno (2016), “International Retirement Migration: Transforming Societies Through Purchasing Power?”, in Anna Amelina, Kenneth Horvath, & Bruno Meeus (a cura di), *An Anthology of Migration and Social Transformation: European Perspectives*, Cham: Springer International Publishing, pagg. 217–229.
- INDIRE (2018), *Monitoraggio relativo ai Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti*.
- Jafrancesco, Elisabetta (2005), “L’acquisizione dell’italiano L2 da parte di immigrati adulti”, in *Atti del XIII Convegno nazionale ILSA*, Roma: EDILINGUA.
- Kelly, Michael & Grenfell, Michael (2004), *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*.
- Klein, Gabriella (1986), *La politica linguistica del fascismo*, Bologna: Il Mulino.
- Klein, Wolfgang & Perdue, Clive (1997), “The Basic Variety (or: Couldn’t natural languages be much simpler?)”, in *Second Language Research*, 13(4), pagg. 301–347.
- Knowles, Malcolm (1997), *Quando l’adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano: Franco Angeli.
- Krashen, Stephen D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Londra: Longman.
- ISTAT (2021), *Popolazione 15 anni e oltre per titolo di studio: Popolazione per titolo di studio - italiani e stranieri*, Recuperato da <http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=26177> [visitato l’ultima volta il 2. gennaio 2022].
- Lauria, Francesco (2011), *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*, Roma: Edizioni Lavoro.
- Lavinio, Cristina (1986), “Lingua, dialetto e italiano regionale nella scuola”, in Antonio

- Mameli & Francesco Ledda (a cura di), *L'educazione linguistica tra scuola e società*, Firenze: Giunti e Lisciani Editori, pagg. 159–169.
- Lavinio, Cristina (2000), “Programmazione e selezione dei contenuti”, in Anna De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma: Carocci, pagg. 117–139.
- Lavinio, Cristina (2003), “La lingua sarda a scuola”, in Luciano Carta (a cura di), *Didattica dal vivo. Contributi ed esperienze di una rete di scuole sulla tutela della lingua e della cultura della Sardegna*, Monastir: Grafiche Ghiani: pagg. 49–66.
- Lavinio, Cristina (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Roma: Carocci.
- Lavinio, Cristina (2008), “La formazione dei lettori di italiano”, in Anthony Mollica, Roberto Dolci, & Mauro Pichiassi (a cura di), *Linguistica e glottodidattica. Studi in onore di Katerin Katerinov*, Perugia: Guerra Edizioni: pagg. 255–270.
- Lavinio, Cristina (2011), “(In)competenze metalinguistiche di base in laureati in lettere”, in *Italiano LinguaDue*, 2/2011, pagg. 259–291.
- Lavinio, Cristina (2012), “Dimmi come parli. Una ricerca dalla, nella e per la scuola”, in *Atti del XLIV congresso internazionale di studi della società di linguistica italiana. Viterbo 27-29 settembre 2010*, Roma: Bulzoni Editore, pagg. 105–122.
- Lavinio, Cristina (2017), “Aspetti grammaticali dell'italiano regionale di Sardegna” in *Studi di grammatica italiana*, XXXVI, pagg. 201–234.
- Lavinio, Cristina & Lanero, Gabriella (2008), *Dimmi come parli... Indagine sugli usi linguistici giovanili in Sardegna*, Cagliari: CUEC Editrice.
- Leone, Paola; Bitonti, Alessandro; Resta, Donatella & Sisinni, Bianca (2015), *Osservazione di classe, insegnamento linguistico e (tele)collaborazione*, Firenze:

Cesati.

Lo Duca, Maria Giuseppa (2006), *Sillabo d'italiano L2. Per studenti universitari in scambio*, Roma: Carocci.

Lo Duca, Maria Giuseppa (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Roma: Carocci.

Loiero, Silvana & Lugarini, Edoardo (a cura di) (2019), *Tullio de Mauro: «Dieci tesi» per una scuola democratica*, Firenze: Franco Cesati.

López, Manuel Alvar (1996), *Manual de dialectología hispánica : el español de América*, Barcelona: Editorial Ariel.

Luciano, Adriana & Governatori, Giulia (2006), “Il profilo socio-anagrafico e professionale degli insegnanti dei CTP”, in Giulia Governatori & Claudia Montedoro (a cura di), *Insegnare agli adulti: una professione in formazione*, Roma: ISFOL: pagg. 33–68.

Lussana, Fiamma (2012), *Il movimento femminista in Italia. Esperienze, storie, memorie*, Roma: Carocci.

Maddaluna, Anita (2011), “Presentazione”, in Anna De Meo & Massimiliano Fiorucci (a cura di), *Le scuole popolari. Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*, Roma: FOCUS - Casa dei diritti, pagg. 5–8.

Maffei, Sabrina (2009), “Osservazioni sullo sviluppo dei pronomi personali”, in Massimo Palermo (a cura di), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda. Sondaggi su ADIL2*, Perugia: Guerra Edizioni, pagg. 103–120.

Maffia, Marta (2016), “Apprendenti senegalesi di italiano L2: literacy, abilità orali e competenze nascoste”, in Anna De Meo (a cura di), *Professione italiano. L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*, Napoli: Università

- degli studi di Napoli «L'Orientale», pagg. 227–246.
- Maggini, Massimo (2015), “Tecnologie didattiche per la L2”, in Pierangela Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano: Le Monnier, pagg. 112–128.
- Malagnini, Francesca (2007), “Nuovi semicolti e nuovi testi semicolti”, in Francesca Malagnini (a cura di), *Lingua, media, nuove tecnologie. Otto esercizi*, Lecce: Pensa MultiMedia, pagg. 201–265.
- Malagnini, Francesca (2018), *Migrazioni della lingua. Nuovi studi sull'italiano fuori d'Italia*, Firenze: Franco Cesati.
- Manghi, Bruno (2011), “Prefazione. Ricordi di un'esperienza straordinaria”, in Francesco Lauria (a cura di), *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*, Roma: Edizioni Lavoro, pagg. 9–14.
- Marazzini, Claudio (2009), *L'ordine delle parole. Storie di vocabolari italiani*, Bologna: Il Mulino.
- Marchese, Maria Antonietta (2019), “Le Dieci tesi: meno retorica, più democrazia”, in Silvana Loiero & Edoardo Lugarini (a cura di), *Tullio de Mauro: «Dieci tesi» per una scuola democratica*, Firenze: Franco Cesati, pagg. 23–36.
- Marra, Antonietta & Dal Negro, Silvia (a cura di) (2020), *Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione*, Milano: Studi AItLA.
- Masillo, Paola (2016), “Language assessment for migration and social integration: A case study”, in Coreen Docherty & Fiona Barker (a cura di), *Language assessment for multilingualism: Proceedings of the ALTE Paris Conference, April 2014*, Cambridge: Cambridge University Press, pagg. 209–228.
- Masillo, Paola (2017), “Linguistic integration and residence policies in Italy: issues and perspective”, in Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David Little, & Philia

- Thalgott (a cura di), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research / Les enseignements de la recherche*, Berlin: De Gruyter pagg. 257–264.
- Masillo, Paola (2019), *La valutazione linguistica in contesto migratorio: il test A2*, Ospedaletto: Pacini Editore.
- Maturi, Pietro (2016), “L’immersione in una realtà linguistica complessa: gli immigrati tra i dialetti e l’italiano”, in Anna De Meo (a cura di), *Professione italiano. L’italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*, Napoli: Università degli studi di Napoli «L’Orientale» pagg. 123–138.
- Maviglia, Mario (2020), “Gli organi collegiali e il mancato superamento dei decreti delegati”, in Marco Campione & Emanuele Contu (a cura di), *Liberare la scuola. Vent’anni di scuole autonome*, Bologna: Il Mulino, pagg. 121–132.
- Medici, Mario & Simone, Raffaele (a cura di) (1971), *L’insegnamento dell’italiano in Italia e all’estero: Atti del quarto Convegno internazionale di studi. Roma, 1-2 giugno 1970*, Roma: Bulzoni.
- Mezzadri, Marco (2011), *Studiare in italiano. Certificare l’italiano l2 per fini di studio*, Milano: Mondadori Università.
- Milani, Lorenzo (1957), *Esperienze pastorali*, Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Milani, Lorenzo & Barbiana, Scuola di (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Minciarelli, Fausto & Comodi, Anna (2005), *Sillabo. Per i cinque gradi del corso di lingua e cultura italiana per stranieri*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Ministero degli Affari Esteri (1979), *Lo studio dell’italiano all’estero*, Roma.
- Ministero degli Affari Esteri (1996), *La promozione della cultura italiana all’estero*,

Roma.

Ministero dell'Istruzione (2020a), *Principali dati della scuola. Avvio Anno Scolastico 2020/2021*.

Ministero dell'Istruzione. (2020b), *Dotazioni organiche del personale docente per l'anno scolastico 2020/2021. Nota ministeriale del 10 aprile 2020, prot. n. 487*.

Ministero dell'Istruzione (2021a), *Principali dati della scuola. Avvio Anno Scolastico 2021/2022*.

Ministero dell'Istruzione (2021b), *Dotazioni organiche del personale docente per l'anno scolastico 2021/2022. Nota ministeriale del 29 aprile 2021, prot. n. 13520*.

Minuz, Fernanda (2005), *Italiano L2 e l'alfabetizzazione in età adulta*, Roma: Carocci.

Minuz, Fernanda (2010), "I referenziali per le lingue e i livelli di riferimento per l'alfabetizzazione di apprendenti immigrati", in Barbara Spinelli & Francesca Parizzi (a cura di), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Venezia: La Nuova Italia pagg. 173–188.

Minuz, Fernanda (2019), "L'apprendente adulto analfabeta: una definizione internazionale", in Fabio Caon & Annalisa Brichese (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Torino: Bonacci, pagg. 11–22.

Minuz, Fernanda; Rocca, Lorenzo & Borri, Alessandro (2019), "Sillabi per l'alfabetizzazione in L2 in Italia e in Europa", in Fabio Caon & Annalisa Brichese (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Torino: Bonacci, pagg. 59–68.

MIUR (2003), *L'offerta formativa dei centri territoriali permanenti*.

MIUR (2006), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

MIUR (2011), *VADEMECUM (ai sensi della nota n 8571 del 16 Dicembre 2010 del Ministero dell'interno)*.

- MIUR (2012a), *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana.*
- MIUR (2012b), *Criteri per lo svolgimento del test di conoscenza della cultura civica e della vita civile in Italia.*
- MIUR (2012c), *Criteri per lo svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana a livello B1.*
- MIUR (2013a), *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione.*
- MIUR (2013b), *Trasmissione dotazioni organiche 2013-2014. Circolare ministeriale del 21 marzo 2013 n. 10.*
- MIUR (2014a), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.*
- MIUR. (2014b), *Dotazioni organiche del personale docente a.s. 2014-2015. Circolare ministeriale del 1° aprile 2014 n. 34.*
- MIUR (2015a), *Anticipazione sui principali dati della scuola statale. Anno Scolastico 2015/2016.*
- MIUR (2015b), *Dotazioni organiche del personale docente per l'anno scolastico 2015/2016. Nota ministeriale prot. n. 6753 del 27 febbraio 2015.*
- MIUR (2016), *Anticipazione sui principali dati della scuola statale. Anno Scolastico 2016/2017.*
- MIUR (2017a), *Anticipazione sui principali dati della scuola statale. Anno Scolastico 2017/2018.*
- MIUR (2017b), *Dotazioni organiche personale docente a.s. 2017-2018. Nota ministeriale del 15 maggio 2017, prot. n. 21315.*
- MIUR (2018a), *Principali dati della scuola. Avvio Anno Scolastico 2018/2019.*

- MIUR (2018b), *Dotazioni organiche del personale docente per l'anno scolastico 2018/2019. Nota ministeriale del 29 marzo 2018, prot. n.16041.*
- MIUR (2019a), *Principali dati della scuola. Avvio Anno Scolastico 2019/2020.*
- MIUR (2019b), *Dotazioni organiche personale docente anno scolastico 2019/2020. Nota ministeriale del 18 marzo 2019, prot. n. 422.*
- Mollica, Anthony; Dolci, Roberto & Pichiassi, Mauro (a cura di) (2008), *Linguistica e glottodidattica. Studi in onore di Katerin Katerinov*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Moscato, Roberto (2011), “La formazione degli insegnanti”, in Alessandro Cavalli & Gianluca Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola: Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna: Mulino pagg. 35–50.
- Newby, David; Allan, Rebecca; Fenner, Anne-Brit; Jones, Barry; Komorowska, Hanna et al. (2007), *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL), A reflection tool for language teacher education*, Graz: European Center for Modern Languages.
- Nicolisi, Anna Maria (2019), *L'insegnamento dell'italiano come L2 ad adulti stranieri. Una ricerca di campo in una scuola per adulti*, Colombia: Editorial Redipe.
- OCSE (2014), *TALIS, Teaching and Learning International Survey 2014*, Parigi: OECD Publishing.
- OCSE (2019), *Talis Résultats De Talis 2018. Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, Parigi: OECD Publishing.
- OCSE (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, Parigi: OECD.
- Orrù, Paolo (2017), *Il discorso sulle migrazioni nell'Italia contemporanea: Un'analisi linguistico-discorsiva sulla stampa*, Milano: Franco Angeli Edizioni.

- Palermo, Massimo (a cura di) (2009), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda. Sondaggi su ADIL2*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Paoli, Matilde (2014), “La deriva di in cui: verso dove?”, in *Consulenza Linguistica - Accademia della Crusca*. Recuperato da <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/la-deriva-di-in-cui-verso-dove/920> [visitato l'ultima volta il 29 ottobre 2021].
- Pappalardo, Valentina & Rangoni, Donatella (a cura di) (2013), *Istruzione degli adulti. Rapporto di monitoraggio 2012*, Firenze: INDIRE.
- Peruzzi, Paola (2015), “L'uso didattico dell'immagine”, in Pierangela Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano: Le Monnier, pagg. 330–341.
- Petrocelli, Emilia (2009), “Osservazioni sul patchwriting”, in Massimo Palermo (a cura di), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda. Sondaggi su ADIL2*, Perugia: Guerra Edizioni, pagg. 93–102.
- Petrocelli, Emilia (2015), “Insegnare italiano L2 a adolescenti”, in Pierangela Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano: Le Monnier, pagg. 182–194.
- Pienemann, Manfred (1986), “L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2”, in Anna Giacalone Ramat (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna: Il Mulino, pagg. 307–326.
- Piras, Mauro (2020), “Non i migliori ma i più adeguati: formare e scegliere i docenti”, in Marco Campione & Emanuele Contu (a cura di), *Liberare la scuola. Vent'anni di scuole autonome*, Bologna: Il Mulino, pagg. 249–259.
- Pitzalis, Marco (2019), “Una sfida per la scuola I CPIA come punto di incontro tra policy formative e politiche migratorie in Italia”, in Maddalena Colombo & Fausta

- Scardigno (a cura di), *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria*, Milano: Vita e Pensiero, pagg. 37–46.
- Pitzalis, Marco; Porcu, Mariano; De Feo, Antonietta & Gimbona, Francesca (2016), *Innovare la scuola. Insegnanti, studenti e tecnologie digitali*, Bologna: Il Mulino.
- Pizzoli, Lucilla (2018), *La politica linguistica in Italia. Dall'unificazione nazionale al dibattito sull'internazionalizzazione*, Roma: Carocci.
- Poggi Salani, Teresa & Nesi, Annalisa (2013), *La lingua delle città. LinCi. La banca dati*, Firenze: Accademia della Crusca.
- Poletti, Arianna (2015), “L’obbligo del test di italiano A2 e gli adulti stranieri analfabeti. Riflessioni critiche e strumenti compensativi”, in Anna Rita Calabrò (a cura di), *Quaderni del Master in Immigrazione, genere, modelli familiari e strategie di integrazione*, Milano: Ledizioni, pagg. 1–13.
- Poliandri, Donatella (2020a), “Alcune considerazioni finali”, in Donatella Poliandri & Graziana Epifani (a cura di), *Rapporto “Scoprire i Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi*, Roma: INVALSI, pagg. 138–142.
- Poliandri, Donatella (2020b), “Introduzione – Perché studiare i CPIA”, in Donatella Poliandri & Graziana Epifani (a cura di), *Rapporto “Scoprire i Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi*, Roma: INVALSI, pagg. 4–8.
- Poliandri, Donatella & Epifani, Graziana (a cura di) (2020), *Rapporto “Scoprire i Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi*. Roma: INVALSI.
- Porcaro, Emilio (2019), “Adulti stranieri analfabeti o debolmente alfabetizzati nei CPIA:

- aspetti normativi”, in Fabio Caon & Annalisa Brichese (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Torino: Bonacci, pagg. 193–204.
- Prantera, Elisabetta & Quadrelli, Isabella (2020), “Il contesto, gli studenti e le reti territoriali di servizio”, in Donatella Poliandri & Graziana Epifani (a cura di), *Scoprire i Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi*, Roma: INVALSI, pagg. 19–37.
- Pulinx, Reinhilde & Van Avermaet, Piet (2012), “L’intégration linguistique en Europe. Quelques observations critiques”, in Hervé Adami, Véronique Leclercq, & Collectif (A cura di), *Les migrants face aux langues des pays d’accueil: Acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d’Ascq: PU SEPTENTRION, pagg. 153–171.
- Pulinx, Reinhilde & Van Avermaet, Piet (2017), “The impact of language and integration policies on the social participation of adult migrants”, in Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David Little, & Philia Thalgott (a cura di), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L’intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research / Les enseignements de la recherche*, Berlin, Boston: De Gruyter, pagg. 59–66.
- Raimo, Anna (2021), «Buongiorno woord!». *Semicolti digitali o incertezza normativa?*, in Treccani, *il portale del sapere*. Recuperato da https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/semicolti.html [visitato l’ultima volta il 23 agosto 2021].
- Rastelli, Stefano (2009), *Che cos’è la didattica acquisizionale*, Roma: Carocci.
- Ricuperati, Giuseppe (1973), “La scuola nell’Italia unita”, in R. Romano & C. Vivanti (a cura di), *Storia d’Italia*, Torino: Einaudi, pagg. 1–47.

- Rocca, Lorenzo (2008), *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione. Definizione dell'utenza. Specificazioni degli esami. Prospettive future*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Rocca, Lorenzo (2010), *Italiano, lingua nostra. Percorsi di integrazione linguistica. Livello A2*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Rocca, Lorenzo (2019), “La gestione della fase di accoglienza dell'utenza vulnerabile: intervista e test”, in Fabio Caon & Annalisa Brichese (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Torino: Bonacci, pagg. 69–88.
- Rocca, Lorenzo; Carlsen, Cecilie Hamnes & Deygers, Bart (2020), *Linguistic integration of adult migrants: requirements and learning opportunities*, Bruxelles: Consiglio d'Europa.
- Rocca, Lorenzo & Corazza, Simona (2021), *Prtotocollo AlfaZeta*, presentazione tenuta a FIERIDA 2021 (14 maggio 2021).
- Rocca, Lorenzo & Machetti, Sabrina (2015), *Conoscenza della cultura civica e della vita civile: sussidi per il cittadino migrante*, presentazione tenuta alla Conferenza *Integrazione linguistica: fra didattica dell'italiano L2 e certificazione delle competenze* (Roma 29 maggio 2015).
- Rocca, Lorenzo & Machetti, Sabrina (2017), “Integration of migrants, from language proficiency to knowledge of society: the Italian case”, in Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David Little, & Philia Thalgott (a cura di), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research / Les enseignements de la recherche*, Berlin: De Gruyter, pagg. 213–218.
- Rohlf, Gerhard (1968), *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti*.

Morfologia, Torino: Einaudi.

Scaglione, Stefania (2017), “La diversità linguistica a scuola: un mondo (ancora) inesplorato”, in Massimo Vedovelli (a cura di), *L’italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno nazionale del GISCEL*, Canterano: Aracne, pagg. 211–226.

Schizzerotto, Antonio & Barone, Carlo (2006), *Sociologia dell’istruzione*, Bologna: Il Mulino.

Sergio, Giuseppe (2011), “Un lasciapassare per l’Italia. La Legge Maroni e l’obbligo del test di italiano per stranieri”, in *Italiano LinguaDue*, 1/2011, pagg. 53–64.

Serianni, Luca (1989), *Grammatica italiana: Italiano comune e lingua letteraria*, Torino: UTET.

Serianni, Luca (2013), *Storia dell’italiano nell’Ottocento*, Bologna: Il Mulino.

Serragiotto, Graziano (2004), *CEDILS. Certificazione in didattica dell’italiano a stranieri*, Roma: Bonacci.

Serragiotto, Graziano (2019), “L’apprendente della lingua straniera e seconda in età adulta”, in Fabio Caon & Annalisa Brichese (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Torino: Bonacci, pagg. 47–58.

Shohamy, Elana (2001), *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*, Harlow: Pearson Education.

Shohamy, Elana (2017), “Critical language testing”, in Elana Shohamy, Iair G. Or, & Stephen May (a cura di), *Language Testing and Assessment*, New York: Springer, pagg. 441–454.

Shohamy, Elana; Or, Iair G. & May, Stephen (a cura di) (2017), *Language Testing and Assessment*, New York: Springer.

Słapek, Daniel (2019), “Sillabi (linee guida) per la lingua italiana non materna e la

- questione della grammatica”, in Francesco Avolio, Antonella Nuzzaci, & Lucilla Spetia (a cura di), *Politiche e problematiche linguistiche nella formazione degli insegnanti*, Lecce: Pensa MultiMedia, pagg. 183–198.
- Sobrero, Alberto (2017), “Introduzione”, in Massimo Vedovelli (a cura di), *L’italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno nazionale del GISCEL*, Canterano: Aracne, pagg. 19–26.
- Sobrero, Alberto (2019), “Tesi V, VI, VII. La pedagogia tradizionale. Caratteri, inefficacia, limiti”, in Silvana Loiero & Edoardo Lugarini (a cura di), *Tullio de Mauro: «Dieci tesi» per una scuola democratica*, Firenze: Franco Cesati, pagg. 99–110.
- Spagnesi, Maurizio (2015), “Dinamiche di gruppo nella classe di L2”, in Pierangela Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano: Le Monnier, pagg. 100–111.
- Spina, Stefania (2018), “Lo sviluppo longitudinale della fraseologia in apprendenti cinesi di italiano L2. Uno studio preliminare su alcune categorie di errori”, in *Ricognizioni. Rivista di lingue, letterature e culture moderne*, (10), pagg. 97–119.
- Spina, Stefania (2020), “The role of learner corpus research in the study of l2 phraseology: main contributions and future directions”, in *Journal of Applied Psycholinguistics*, 2, pagg. 35–52.
- Spinelli, Barbara & Parizzi, Francesca (a cura di) (2010), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Venezia: La Nuova Italia.
- Spitzer, Leo (1976), *Lettere di prigionieri di guerra italiani, 1915-1918*, Torino: Bollati.
- Spolsky, Bernard (1981), “Some ethical questions about language testing”, in Christine Klein-Braley & Douglas K. Stevenson (a cura di), *Practice and problems in*

- language testing*, Francoforte: Verlag Peter Lang, pagg. 5–30.
- Spolsky, Bernard (1984), “The uses of language tests: an ethical envoi”, in Charlene Rivera (a cura di), *Placement Procedures in Bilingual Education: Education and Policy Issues*, Avon: Multilingual Matters, pagg. 3–7.
- Strano, Marika (2020), “Il ruolo dell’ansia nell’apprendimento di una L2/LS”, in *PALIMPSEST International Journal for Linguistic, Literary and Cultural Research*, 10, pagg. 73–82.
- Targhetta, Fabio (2015), “Istruzione popolare ed educazione degli adulti in Italia: lineamenti storici dall’Unità alle 150 ore”, in *Venetica*, 31, pagg. 31–48.
- Tempesta, Immacolata & Maggio, Maria (2006), *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*, Milano: Franco Angeli.
- Totaro-Genevois, Mariella (2005), *Cultural And Linguistic Policy Abroad: The Italian Experience*, Buffalo: Multilingual Matters.
- Troncarelli, Donatella (2015), “Insegnare italiano L2 a immigrati”, in Pierangela Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano: Le Monnier, pagg. 218–231.
- Troncarelli, Donatella & La Grassa, Matteo (2018), *La didattica dell’italiano nel contatto interculturale*, Bologna: Il Mulino.
- Tucci, Luca; Amelio, Sabastian; Tais, Enrica; Armati, Stefania; Moreselli, Elisabetta et al. (a cura di) (2016), *Piano P.A.I.DE.I.A. Opuscolo 1*.
- Turchetta, Barbara & Vedovelli, Massimo (a cura di) (2018), *Lo spazio linguistico italiano globale: il caso dell’Ontario*, Ospedaletto: Pacini Editore.
- UNESCO (2005), *Education for all. Global monitoring report, literacy for life*, Parigi: UNESCO.
- Valentini, Ada & Grassi, Roberta (2017), “Descrivere il processo: l’input, innesco

- dell'acquisizione", in Cecilia M. Andorno, Ada Valentini, & Roberta Grassi (a cura di), *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*, Torino: UTET, pagg. 89–124.
- Vedovelli, Massimo (2002), "Italiano come L2", in Cristina Lavinio (a cura di), *La linguistica italiana alle soglie del 2000*, Roma: Bulzoni, pagg. 1000–1052.
- Vedovelli, Massimo (2010), *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Roma: Carocci.
- Vedovelli, Massimo (a cura di) (2017), *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno nazionale del GISCEL*, Canterano: Aracne.
- Vedovelli, Massimo (2018), "La ricerca in Ontario nel panorama delle indagini sull'italiano nel mondo", in Barbara Turchetta & Massimo Vedovelli (a cura di), *Lo spazio linguistico italiano globale: il caso dell'Ontario*, Ospedaletto: Pacini Editore, pagg. 39–72.
- Vedovelli, Massimo & Casini, Simone (2016), *Che cos'è la linguistica educativa*, Roma: Carocci.
- Veneziani, Gianluca (2019), *Basta con i voti più alti al Sud che al Nord*, in *Libero* del 15 luglio 2019, pag. 9.
- Verneuil, Yves (2005), *Les agrégés : histoire d'une exception française*, Parigi: Belin.
- Verneuil, Yves (2016), "La création du CAPES : Révolution ou innovation contrariée (1950-1952) ?" in *Carrefours De L'éducation*, n° 41 (1/2016), pagg. 81-98.
- Vetrugno, Roberto (2021), "Il muro della lingua. Stranieri residenti e apprendimento dell'italiano avanzato a Perugia", in *Lingue e Liguaggi*, 41, pagg. 159–179.
- Viale, Matteo & Cannovale Palermo, Eugenio (2021), *7ling nel panorama delle app per l'apprendimento linguistico: analisi, descrizione e valutazione*, presentazione

- tenuta all'*International online Conference on "MOOCs, language learning and mobility: design, integration, reuse* (9 aprile 2021).
- Vigo, Giovanni (2017), *Il vero sovrano dell'Italia. L'istruzione degli adulti nell'Italia dell'Ottocento*, Bologna: Il Mulino.
- Wang, Ying (2016), *The Idiom Principle and L1 Influence: A contrastive learner-corpus study of delexical verb + noun collocations*. John Benjamins.
- Williams, Allan M.; King, Russell & Warnes, Tony (1997), "A Place in the Sun: International Retirement Migration from Northern to Southern Europe", in *European Urban and Regional Studies*, 4 (2), pagg. 115–134.
- Wolf, Maryanne (2012), *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Milano: Vita e Pensiero.
- WordReferenceForums (2013), *Poi dopo*, recuperato da <https://forum.wordreference.com/threads/poi-dopo.2600498/> [visitato l'ultima volta il 30 settembre 2021].
- Wragg, Edward Conrad (1994), *An Introduction to Classroom Observation*, New York: Routledge.
- Zuin, Elvira (2019), "Il piano di studio per il Propedeutico", in Alessandro Borri & Catia Civettini (a cura di), *Porte aperte all'istruzione. Un percorso formativo sui saperi di base nell'educazione degli adulti*, Trento: Grafiche Futura, pagg. 47–74.
- Zunino (2020), *E il ministro Manfredi reformerà le certificazioni per la lingua italiana*. Recuperato da https://www.repubblica.it/scuola/2020/09/25/news/e_il_ministro_manfredi_riforma_le_certificazioni_per_la_lingua_italiana-268477808/ (25 settembre 2020) [visitato l'ultima volta il 10 gennaio 2022].