

Anno 2020

Numero 28

Direttore responsabile

Telis Marin

Direttore scientifico

Matteo La Grassa

Comitato scientifico

Ivana Fratter

Università degli Studi di Padova

Annarita Guidi

Università degli Studi Roma Tre

Elisabetta Jafrancesco

Università degli Studi di Firenze

Giuseppe Paternostro

Università degli Studi di Palermo

Daniel Słapek

Uniwersytet Wrocławski

Donatella Troncarelli

Università per Stranieri di Siena

Andrea Villarini

Università per Stranieri di Siena

Revisori

Luisa Amenta,

Università degli Studi di Palermo

Antonella Benucci,

Università per Stranieri di Siena

Mario Cardona,

Università degli Studi di Bari

Simone Casini, *University of Toronto*

Nevena Ceković, *Università di Belgrado*

Francesca Gallina,

Università degli Studi di Pisa

Giulia Grosso, *Università degli Studi di Cagliari*

Maria Cecilia Luise,

Università degli Studi di Udine

Yahis Martari,

Università degli Studi di Bologna

Laura McLoughlin, *Galway University*

Anthony Mollica, *Brock University*

Francesca Nicora, *Galway University*

Graziano Serragiotto,

Università Ca' Foscari di Venezia

Responsabile di redazione

Antonio Bidetti

Tiratura

8.000 copie

ISSN 1790-5672

INDICE

Editoriale pag. 2

Matteo La Grassa

SEZIONE MONOGRAFICA

**Didattica a distanza per l'insegnamento linguistico
in modalità sincrona e asincrona*** pag. 3

Donatella Troncarelli

Ambienti aperti e sistemi adattivi per l'italiano L2* pag. 9

Talia Sbardella, Stefania Spina

**Il test linguistico in rete. Primi risultati dalla
somministrazione di un prototipo*** pag. 15

Simone Torsani, Sabrina Scistri

ARTICOLI

**L'accoglienza e la valutazione in entrata nei
Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento
della lingua italiana nei CPIA** pag. 20

Igor Deiana

UNO SGUARDO IN CLASSE

**Cinema e didattica dell'italiano L2: tra sociolinguistica
e grammatica contrastiva** pag. 25

Emiliana Tucci

Appuntamenti pag. 31

Libri e fiere pag. 32

Gli articoli segnalati nell'indice con * sono stati sottoposti a un processo di referaggio anonimo.

La rivista *Italiano a stranieri* è reperibile durante i nostri workshop e presso il nostro stand nelle fiere in cui Edilingua è presente.

Per maggiori informazioni e per consultare la versione sfogliabile visitate il nostro sito www.edilingua.it.

Editore

Edizioni Edilingua

Via Giuseppe Lazzati, 185 00166 Roma

tel. +39 06 96727307, fax +39 06 94443138

www.edilingua.it, info@edilingua.it

ARTICOLI

L'ACCOGLIENZA E LA VALUTAZIONE IN ENTRATA NEI
PERCORSI DI ALFABETIZZAZIONE E APPRENDIMENTO
DELLA LINGUA ITALIANA DEI CPIA.

Igor Deiana - Università per Stranieri di Perugia.

1. Introduzione

Sin dalla loro creazione i *Centri Provinciali di Istruzione per Adulti* (d'ora in avanti CPIA) hanno un ruolo fondamentale nell'ambito della formazione linguistica dei cittadini stranieri, soprattutto in conseguenza dei provvedimenti legati alla Legge 94/2009. Infatti, in seguito all'introduzione dell'obbligo della conoscenza della lingua italiana a un livello non inferiore all'A2 del *Quadro comune europeo di riferimento* (Consiglio d'Europa 2002) al fine dell'ottenimento del permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo, queste istituzioni sono state incaricate della produzione, somministrazione e correzione dei test di lingua relativi a suddetti adempimenti.

Ai notevoli cambiamenti di tipo qualitativo e quantitativo recentemente registrati nell'utenza dei CPIA (Ennas 2019) e all'esigenza di attestare il livello A2, nel corso degli ultimi anni si sono aggiunte diverse criticità nell'ambito dell'organizzazione ed erogazione dei *Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana* (d'ora in avanti *Percorsi AALI*). Uno dei principali problemi riguarda la fase di accoglienza e della valutazione in entrata di studentesse e studenti.

Facendo riferimento alla normativa vigente riguardante i CPIA e i Percorsi AALI e, soprattutto, grazie alle dichiarazioni rilasciate dai docenti di *Lingua italiana per discendenti di lingua straniera*, comunemente chiamati A23 per via del codice alfanumerico assegnato alla corrispondente classe di concorso nella tabella ministeriale che ne descrive i requisiti di accesso, il presente contributo sottolinea la centralità del ruolo dell'accoglienza nei Percorsi AALI e segnala le criticità legate ad alcune carenze della normativa. L'articolo offre anche una breve panoramica su materiali e strumenti che possono essere consultati nell'organizzazione della fase di accoglienza e della valutazione in entrata.

2. Accoglienza e valutazione in ingresso

Sulla scia delle riflessioni sull'educazione degli adulti e sull'educazione permanente e dell'attenzione data a questi temi anche in ambito accademico, a partire dagli anni Novanta in tutta Europa sono state

avviate riforme del sistema dell'istruzione degli adulti. In Italia ciò ha determinato prima la nascita dei *Centri territoriali permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta* (d'ora in avanti CTP) e poi, tra il 2007 e il 2012, il riordino dell'istruzione per gli adulti e la nascita dei CPIA. Già con i CTP e ancor di più con i CPIA, le politiche educative e gli interventi di riforma della scuola italiana sull'educazione e istruzione degli adulti si sono proposti di 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'importanza conferita dai CPIA alla personalizzazione dell'apprendimento sulla base delle motivazioni e delle competenze pregresse permette di capire come la fase di accoglienza e accertamento delle competenze in ingresso abbia un ruolo centrale nell'ambito della definizione del percorso formativo dello studente che si iscrive ai Percorsi AALI.

La fase di accoglienza acquisisce un ruolo ancora più importante se si prende in considerazione come nel corso degli ultimi anni l'utenza dei CPIA sia notevolmente cambiata quantitativamente e qualitativamente. Infatti, nonostante le *Linee guida* di riferimento riguardanti i Percorsi AALI¹ prevedano che l'offerta formativa di suddetti corsi si articoli esclusivamente sui livelli A1 e A2, in seguito alla sempre più cospicua presenza di studenti analfabeti o debolmente scolarizzati, i docenti dei CPIA si sono trovati a dover lavorare su livelli in queste né citati né contemplati. L'utenza degli stranieri adulti dei CPIA costituisce 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'accurata analisi e un affidabile e valido accertamento delle competenze in ingresso (Troncarelli, La Grassa 2018).

È evidente come l'accoglienza sia un momento fondamentale del percorso formativo di chiunque decida di frequentare i Percorsi AALI. Infatti, solo l'at-

1 Si fa riferimento a quanto contenuto nel paragrafo 4.2 delle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* allegato al Decreto interministeriale del 12 marzo 2015 pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 130 del 6 giugno 2015.

tenta analisi dei bisogni e del posizionamento alfabetico e linguistico può garantire lo sviluppo «di una programmazione 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 nell'azione didattica» (Brichese 2019: 31). Allo stesso modo, come afferma Rocca (2019), questo momento permette di facilitare l'inserimento scolastico dell'utenza più vulnerabile frequentante i CPIA, ossia i richiedenti asilo e gli apprendenti con profili a bassa o del tutto assente scolarità.

L'importanza riconosciuta all'accoglienza è ancora più evidente se si prende in considerazione l'articolazione dell'orario complessivo riportato nelle già citate *Linee guida*. Infatti, sono destinate all'accoglienza 20 ore, pari al 10% del monte ore complessivo di 200 ore.

3. Il patto formativo individuale

Previsto già nell'Ordinanza Ministeriale n. 455 del

29 luglio 1997 che portò alla nascita dei CTP, il *patto formativo individuale* (d'ora in avanti PFI) equivale a quello che nella letteratura internazionale è noto come *tailored learning*. Il PFI è uno degli strumenti più importanti nell'ambito della personalizzazione del percorso formativo e della validazione delle competenze (formali, non formali e informali). La stesura del patto formativo rappresenta la conclusione della fase delle attività di accoglienza attuate per l'accertamento delle competenze in ingresso e per l'analisi dei bisogni.

Come è possibile vedere nel Decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012 e nel Decreto interministeriale del 12 marzo 2015, nonostante il PFI sia uno strumento fondamentale, vi sono alcune criticità rispetto al suo impiego nei Percorsi AALI. Ad esclusione di alcune indicazioni di carattere generale riguardanti le tre fasi in cui si articola il processo che porta alla sua stesura (identificazione, valutazione e attestazione), è facile comprendere come la norma e le indicazioni non facciano riferimento ai Percorsi AALI. Diversamente a quanto disponibile per i percorsi di primo e secondo livello, manca un quadro di riferimento condiviso. Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e



Materiale autentico per la conversazione e la preparazione agli esami orali

- *La nuova Prova orale 1* (A1-B1), 35 unità tematiche
- *La nuova Prova orale 2* (B2-C2), 45 unità tematiche
- Lessico ed espressioni utili per esprimersi in modo spontaneo e corretto
- Fotografie stimolo, infografiche, testi autentici e massime per facilitare la produzione libera
- Role-play e compiti comunicativi
- Esercitazioni adattate ai test delle Certificazioni
- Glossario monolingue



della Ricerca (d'ora in avanti MIUR) non ha fornito indicazioni uniformi e coerenti rispetto agli strumenti e ai protocolli da utilizzare nella fase d'accoglienza dei Percorsi AALI. I docenti impegnati in questi corsi si trovano a valutare i bisogni e le competenze pregresse non sulla base di indicazioni ministeriali, ma facendo riferimento sulla propria esperienza e formazione e, in alcuni rari casi, sulla base di protocolli creati dai singoli CPIA.

4. Un vuoto normativo

L'assenza di indicazioni è una prassi sfortunatamente consolidata nei CPIA, infatti, essendo istituti scolastici di recente creazione, si fondano su una disciplina transitoria. Come indicato nel Decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 2012, attraverso linee guida e circolari ministeriali, il MIUR si propone di dare indicazioni rispetto agli aspetti che necessitano di essere perfezionati o che, come nel caso da noi trattato, sono rappresentativi di un vuoto normativo.

La mancanza di direttive sulle modalità e gli strumenti da impiegare per la stesura del PFI nei Percorsi AALI rappresenta un problema particolarmente sentito nei CPIA. In accordo con quanto osservato da Borri, Calzone e Bassi (2019) e con alcuni docenti del nostro campione (vedi par. 6.1), si sottolinea che negli ultimi anni diversi CPIA, in collaborazione con Università e Centri di ricerca, hanno organizzato momenti di formazione finalizzati alla creazione e diffusione di protocolli condivisi all'interno degli stessi istituti o in più ampie reti regionali. Seppure esemplari e rappresentative di come gli stessi CPIA cerchino di rispondere alle criticità, queste singole esperienze non sembrano essere sufficienti.

Sulla base di quanto sottolineato nel par. 3 sull'importanza dell'accoglienza e della valutazione in ingresso, è facile capire perché l'assenza di protocolli e indicazioni ministeriali condivise da tutti i CPIA sia un problema di primaria importanza.

5. Alcuni validi strumenti

Nel corso degli ultimi anni è aumentato il numero degli strumenti che vanno ad aggiungersi alle poche indicazioni ministeriali a disposizione.

Le monografie, le miscelanee, i convegni e i relativi atti che si sono occupati dell'insegnamento delle lingue, dell'apprendimento degli adulti e che hanno dedicato particolare attenzione allo studio dei profili definiti analfabeti e bassamente scolarizzati rappresentano un valido contributo per i docenti.

A questi vanno ad aggiungersi i recenti Sillabi per l'alfabetizzazione in L2. Infatti, con la pubblicazione di *Italiano L2 in contesti migratori* (Borri et al. 2014), an-

che l'italiano 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).

Inoltre, come ha recentemente sottolineato Rocca (2019), per quanto riguarda la fase di accoglienza e valutazione in ingresso sono attualmente disponibili due utili strumenti: le *Linee guida FAMI* (Fondo Asilo Migrazione e Integrazione) e *Il toolkit* del Consiglio d'Europa (2017). Le *Linee guida* offrono interessanti indicazioni rispetto a ciò che nello stesso documento è definita *Accoglienza, orientamento e valutazione*. Queste, seppure in modo molto sintetico, esplicitano le finalità dell'accoglienza e le azioni previste per la realizzazione. È importante sottolineare come, poiché le azioni formative erogate grazie al FAMI seguono gli stessi assetti organizzativi e didattici previsti per i Percorsi AALI, suddette *Linee guida* possano essere considerate una valida e possibile integrazione della normativa vigente dei CPIA. Il *toolkit* del Consiglio d'Europa, invece, realizzato nell'ambito del progetto *Integrazione Linguistica dei Migranti Adulti*, offre una serie di strumenti «pensati per chi è chiamato a offrire supporto linguistico a richiedenti asilo e rifugiati» (Rocca 2019: 73). Costituito da 57 schede suddivise in 3 macrosezioni (introduzione, preparazione e pianificazione, attività), il *toolkit* dedica ampio spazio alla gestione dell'accoglienza. In particolare, le schede 24, 25, 26, 27 e 28 forniscono utili risorse per l'analisi dei bisogni e il posizionamento linguistico e alfabetico.

A questi strumenti chi scrive aggiunge il modello di test proposto da Rocca (2019). L'autore, nell'ambito di un percorso di ricerca condiviso con Fabio Caon e Annalisa Brichese dell'Università Ca' Foscari di Venezia, 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, il test proposto da Rocca, denominato *Unicum*, sembra essere uno strumento valido per la gestione degli incontri della fase di accoglienza.

In mancanza di indicazioni e protocolli condivisi, la conoscenza di questi strumenti è utile per la progettazione e la realizzazione di una didattica che faciliti l'apprendimento linguistico. Questi, infatti, possono rappresentare modelli sulla base dei quali il corpo docente può organizzare le attività di accoglienza nelle classi e che, in un'ottica collegiale, possono essere presi in considerazione per migliorare e integrare quanto già in uso.

6. L'indagine

I dati di seguito presentati sono il risultato di un'inchiesta rivolta ai docenti A23 in servizio nei CPIA durante gli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019 e fanno parte di un ampio lavoro di ricerca finalizzato allo studio dei CPIA e dei Percorsi AALI da questi erogati. Sulla base delle acquisizioni emerse dai questionari, il contributo intende fornire uno sguardo critico e competente rispetto a quanto accade nei CPIA e, in particolare, nei Percorsi AALI.

6.1. 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.

Attualmente non sono disponibili dati ufficiali rispetto al numero dei docenti A23 in servizio durante gli anni scolastici da noi indagati. Prendendo come riferimento il numero dei docenti A23 assegnato all'organico di ogni CPIA² e il numero dei CPIA italiani – 127 per l'anno scolastico 2017/2018 (MIUR 2017a) e 130 per l'anno scolastico 2018/2019 (MIUR 2018a) –, si ipotizza che i docenti A23 siano circa 260. Secondo questo calcolo il nostro campione può essere definito sufficientemente rappresentativo.

6.2. Il questionario e la sua somministrazione

Somministrato tra febbraio e aprile 2019, il questionario è stato proposto via internet usando la funzione *Form* di *Google Documents* che consente la creazione, l'invio e la raccolta di questionari via e-mail.

Il questionario è stato compilato esclusivamente da coloro che nel corso degli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019 hanno preso servizio come docenti di *Lingua italiana per discenti di lingua straniera* nei CPIA. Ogni docente era tenuto a rispondere esclusivamente alle domande riguardanti l'anno scolastico in cui aveva svolto o svolgeva servizio come A23 e le tipologie di percorsi di istruzione³ in cui lavorava o aveva lavorato.

2 Come è possibile vedere nei decreti e nelle note ministeriali riguardanti le dotazioni dell'organico della scuola (MIUR 2017b, 2018b, 2019 e Ministero dell'Istruzione 2020), i docenti di *Lingua italiana per discenti di lingua straniera* sono 2. Si evidenzia come questi siano assegnati esclusivamente ai CPIA.

3 Tra le loro varie funzioni, i CPIA organizzano percorsi di istruzione finalizzati al conseguimento di titoli di studio e certificazioni. I *Percorsi di primo livello* sono suddivisi in due periodi didattici: il primo permette di conseguire il titolo

Costituito da domande aperte e chiuse, il questionario è strutturato in sei parti. La prima è dedicata alle informazioni personali (età e sesso), la seconda alla formazione. La terza indaga le esperienze professionali maturate prima dell'incarico come docente di Lingua italiana per discenti di lingua straniera nel CPIA. Le sezioni quattro e cinque, ognuna dedicata a uno dei due anni scolastici presi in considerazione, sono costruite secondo il seguente schema: dopo alcune domande concernenti l'organizzazione del CPIA e le modalità di primo inserimento, vi sono le domande dedicate ai tre percorsi di istruzione erogati nei CPIA. L'ultima sezione è costituita da una domanda aperta attraverso la quale gli intervistati hanno potuto esprimere la loro personale visione rispetto alle diverse vicende che già da prima della sua istituzionalizzazione hanno visto protagonista la classe di concorso A23.

6.3. A23: uno sguardo esperto!

Il primo inserimento dei docenti A23 nell'organico della scuola all'inizio dell'anno scolastico 2017/2018 ha creato malumori che si sono aggiunti a quelli già descritti da Giardini (2016) e APIDIS (2019). Infatti, come indicato nella nota ministeriale sulle dotazioni dell'organico (MIUR 2017b), tutti i docenti A23 (precari o di ruolo) sono stati destinati in contingenti di massimo due unità esclusivamente ai CPIA su posti di potenziamento⁴. Collocati esclusivamente all'interno dei CPIA, i docenti A23 lamentano un impiego limitato della loro professionalità, la quale potrebbe essere una valida risorsa nelle classi delle scuole secondarie di primo e secondo grado con un'alta presenza di studenti alloglotti.

La presenza di docenti realmente competente in

di studio conclusivo del primo ciclo (corrispondente all'ex licenza media); il secondo permette il rilascio della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione relative alle attività e insegnamenti generali comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e degli istituti tecnici. I *Percorsi di secondo livello* permettono il conseguimento del diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica. I Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana permettono di ottenere la certificazione della conoscenza della lingua italiana al livello A2 del QCER (Colosio 2015).

4 Il comma 7 dell'articolo 1 della legge 107 del 2015, meglio nota come *Buona Scuola*, ha ampliato l'organico docente attraverso la creazione delle cattedre di potenziamento. Queste possono essere impiegate dai vari istituti per la realizzazione degli obiettivi ritenuti prioritari. Tra i diversi obiettivi indicati nella legge vi è anche 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».

temi riguardanti la didattica dell'italiano come lingua seconda sulla base di requisiti e titoli nell'organico dei CPIA offre uno sguardo critico rispetto alle modalità secondo cui sono erogati i Percorsi AALI. Infatti, grazie alle dichiarazioni rilasciate dai docenti A23 operanti nei CPIA negli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019, è possibile fare un punto su alcune questioni concernenti la valutazione in entrata degli studenti che, su segnalazione degli stessi intervistati, risultano essere centrali nell'ambito della didattica dell'italiano come L2 nei CPIA.

7. Dalla normativa alle classi

Come atteso, l'indagine mette in luce alcune debolezze della fase di accoglienza dei Percorsi AALI. I grafici della figura 1 evidenziano come il 32% del nostro campione abbia segnalato che, nell'anno scolastico 2017/2018 il livello dei corsi erogati non corrispondesse pienamente al livello dell'utenza che lo frequentava. Tale percentuale aumenta al 39% nell'anno 2018/2019. Seppure si debba tenere in considerazione che questo dato può essere determinato da numerosi fattori⁵, come segnalato da diversi informanti, una delle principali cause di questa discrasia va ritrovata nelle modalità con cui è stata svolta la fase di accoglienza e di valutazione in ingresso.

Il livello dei corsi dei Percorsi AALI corrisponde al livello dell'utenza che lo frequenta?

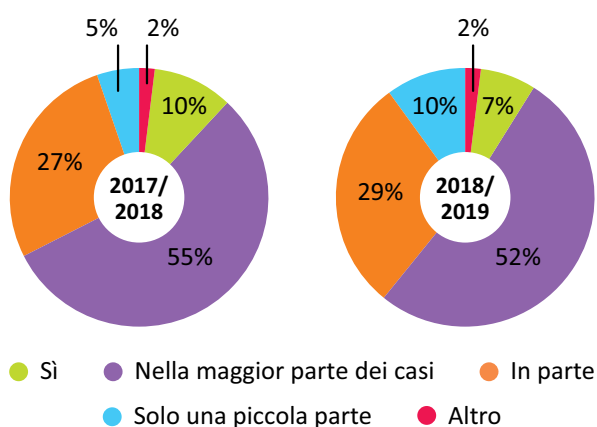


Fig. 1. Opinione dei docenti sul livello dei corsi.

⁵ Nonostante la didattica per livelli rappresenti uno dei capisaldi della riorganizzazione dei CPIA, non sempre è possibile organizzare l'attività didattica in questo modo. Infatti, sulla base delle esigenze dell'utenza che si iscrive o della stessa offerta formativa dell'istituto possono essere adottati diversi criteri per costituire i gruppi classe. Tra questi ricordiamo: la provenienza linguistica (creando possibilmente classi monolingui); il genere; l'età; lo status (ad es. rifugiati, titolari di protezione internazionale); la presenza di una lingua ponte; gli impegni familiari; gli impegni lavorativi.

Si conferma come, in assenza di protocolli e indicazioni condivise, le azioni impiegate nell'ambito dell'accoglienza variano nei diversi CPIA e, in alcuni casi, anche tra docenti dello stesso istituto. All'incirca il 65% degli intervistati ha dichiarato che le modalità impiegate durante l'accoglienza erano state condivise collegialmente. Diversamente il 15,5% per l'anno scolastico 2017/2018 e il 21% per l'anno scolastico 2018/2019 ha dichiarato che, nonostante fossero state diffuse delle indicazioni sulle modalità da seguire, queste siano state trascurate. A questi vanno aggiunti coloro che hanno denunciato l'assenza di indicazioni condivise, circa il 10%.

Per quanto riguarda le azioni e gli strumenti impiegati, la figura 2 mette in luce come il ricorso a test risulti essere la pratica più frequente in tutti e due gli anni scolastici osservati. Segue l'intervista, la quale è un valido strumento per l'analisi dei bisogni e per il posizionamento alfabetico. L'osservazione in classe sembra essere impiegata solo in poche realtà. Rispetto a quanto atteso, quest'ultimo dato desta perplessità. Dal momento che l'accertamento in entrata deve essere confermato da quanto osservato dalla quotidianità dell'aula, il mancato ricorso a questo strumento pone degli interrogativi rispetto alle azioni impiegate nel caso di eventuali passaggi di classe. Infatti, sarebbe interessante capire, nel caso in cui si renda necessario un passaggio di classe dopo la formazione delle classi e l'inizio delle attività, secondo quali criteri questo venga valutato.

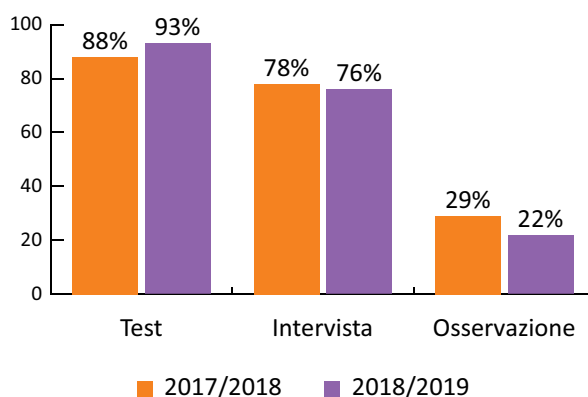


Fig. 2. Attraverso quali modalità è stato valutato il livello degli studenti e delle studentesse all'inizio dell'anno?

In generale, in diverse occasioni è stata sottolineata l'inadeguatezza delle prove e degli strumenti impiegati. Un altro aspetto evidenziato dal nostro campione è legato alle poche conoscenze che il corpo docente in servizio nei CPIA ha nell'ambito del *language testing and assessment*. Queste carenze si ripercuotono sulla pratica didattica, dal momento che, pur avendo a

disposizione validi protocolli e strumenti, questi non possono essere impiegati correttamente.

8. Conclusioni

In un contesto in cui i docenti sono costretti a dover integrare le direttive offerte dal ministero, il ricorso agli strumenti presentati nel par. 5 rappresenta una valida alternativa al vuoto conseguente all'assenza di linee guida ordinarie e condivise. Infatti, solo la formazione e l'aggiornamento permettono di conoscere protocolli e buone pratiche su cui basare l'accertamento in entrata e per la definizione del curriculum degli stessi corsi. Appare chiaro come i docenti A23 rappresentino un'importante risorsa per i CPIA. Competenti e aggiornati sui temi riguardanti la didattica delle lingue e, in particolare, dell'italiano come lingua seconda, possono avere un ruolo chiave in questa fase transitoria. Sfortunatamente, il vuoto normativo riguardante il ruolo dei docenti A23 rappresenta un ostacolo al raggiungimento di questo obiettivo.

Nella speranza che, in tempi brevi, i ministeri competenti intervengano, chi scrive auspica che le acquisizioni sviluppate nel corso dell'ultimo decennio siano prese in considerazione sia per quanto riguarda la "questione" della classe di concorso A23, sia nella stesura di protocolli e linee guida per le attività di accoglienza e valutazione in ingresso dei Percorsi AALI dei CPIA.

Riferimenti bibliografici

APIDIS, 2019, *La classe di concorso A023: una promessa delusa?*, «LinguaInAzione», 2, 11/2019, pp. 42-47.
 Borri A., Minuz F., Rocca L., 2014, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.
 Borri M., Calzone S., Bassi B., 2019, *Le interviste*, in Borri M., Calzone S. (a cura di), 2019, *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori*, Edizioni ETS, Bologna, pp. 37-94.
 Benedetti F., 2019, *Presentazione*, in Borri M., Calzone S. (a cura di), *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori*, Edizioni ETS, Bologna, pp. 7-10.
 Brichese A., 2017, *Dalla parte dello studente: caratteristiche dello studente analfabeta e bassamente scolarizzato*, in Caon F., Brichese A. (a cura di), 2017, *Insegnare italiano ad analfabeti*, Bonacci, Torino, pp. 23-32.

Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento*, La Nuova Italia, Milano.

Colosio O., 2015, *Il nuovo sistema di istruzione degli adulti. Dai CTP ai CPIA*, Loescher Editore, Torino.

Ennas G., 2019, *Analfabeti e bassamente scolarizzati: la dimensione organizzativa formativa per la gestione di minori e adulti nei CPIA*, in Caon F., Brichese A. (a cura di), 2019, *Insegnare italiano ad analfabeti*, Bonacci, Torino, pp. 213-218.

Giardini D., 2016, *Una lingua seconda per l'italiano: quali scenari per la disciplina e la professione*, «Bollettino Itals», 14 (66), pp. 30-56.

Minuz F., Rocca L., Borri A., 2019, *Sillabi per l'alfabetizzazione in L2 in Italia e in Europa*, in Caon F., Brichese A. (a cura di), 2019, *Insegnare italiano ad analfabeti*, Bonacci, Torino, pp. 59-68.

Ministero degli Interni, 2018, *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*, <https://bit.ly/3kmY2Yu> (ultimo accesso 24 ottobre 2020).

MIUR, 2017a, *Anticipazione sui principali dati della scuola statale. Anno Scolastico 2017/2018*. <https://bit.ly/2Hx68iG> (ultimo accesso 24 ottobre 2020).

MIUR, 2017b, *Nota ministeriale prot. n. 21315 - Dotazioni organiche personale docente a.s. 2017-2018*.

MIUR, 2018a, *Principali dati della scuola. Avvio Anno Scolastico 2018/2019*. <https://bit.ly/2Tp8gM2> (ultimo accesso 24 ottobre 2020).

MIUR, 2018b, *Nota ministeriale del 29 marzo 2018, prot. n.16041 - Dotazioni organiche del personale docente per l'anno scolastico 2018/2019*.

MIUR, 2019, *Nota ministeriale del 18 marzo 2019, prot. n. 422 - Dotazioni organiche personale docente anno scolastico 2019/2020*.

Ministero dell'Istruzione, 2020, *Nota ministeriale del 10 aprile 2020, prot. n. 487 - Dotazioni organiche del personale docente per l'anno scolastico 2020/2021*.

Rocca L., 2019, *La gestione della fase di accoglienza dell'utenza vulnerabile: intervista e test*, in Caon F., Brichese A. (a cura di), 2019, *Insegnare italiano ad analfabeti*, Bonacci, Torino, pp. 69-88.

Troncarelli D., La Grassa M., 2018, *La didattica dell'italiano nel contatto interculturale, La didattica dell'italiano nel contatto interculturale*, Il Mulino, Bologna.

Centro storico, Perugia

