

ALCUNE RIFLESSIONI SUI DOCENTI CHE INSEGNANO NEI “PERCORSI DI ALFABETIZZAZIONE E APPRENDIMENTO DELLA LINGUA ITALIANA”

Igor Deiana¹

1. INTRODUZIONE

Insieme alle attività erogate grazie all'ampliamento dell'offerta formativa i *Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana* (d'ora in avanti *percorsi AALI*) sono uno dei principali strumenti per la formazione linguistica degli adulti stranieri offerti dai *Centri Provinciali per l'Istruzione per Adulti* (d'ora in avanti *CPIA*)². Sin dalla loro creazione i CPIA hanno un ruolo centrale nell'integrazione linguistica e sociale delle e dei cittadini stranieri e sono anche fondamentali 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 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 (Sergio, 2011; Masillo, 2019; Deiana, 2021a).

Riportando la nostra attenzione sui percorsi AALI, si noti come questi corsi sono stati istituiti solo di recente con il Decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012. La loro istituzione rappresenta un momento fondamentale per la storia dell'italiano L2 nella scuola italiana: è in seguito a questo provvedimento che per la prima volta l'insegnamento dell'italiano L2 è entrato a far parte dell'offerta formativa ordinamentale della scuola italiana (Porcaro, 2019). Nello specifico i percorsi AALI sono finalizzati esclusivamente all'erogazione di corsi per i livelli A1 e A2 e hanno un orario complessivo di 200 ore secondo lo schema indicato nella Tabella 1. Si svolgono sia con frequenza annuale in modalità estensiva, sia con moduli di durata semestrale o di durata inferiore in modalità intensiva. I corsi per livelli al di sotto dell'A1 (prevalentemente Alfa A1 e Pre A1) e per quelli di fascia B e C, quando possibile, sono organizzati invece attraverso l'ampliamento dell'offerta formativa.

¹ Università per Stranieri di Perugia.

² I CPIA sono un'istituzione scolastica autonoma dotata di un proprio organico e di uno specifico assetto organizzativo e didattico secondo quanto stabilito dal Decreto del presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012 e dal decreto ministeriale n. 26 del 12 marzo 2015 (Colosio, 2015). I CPIA organizzano percorsi di istruzione finalizzati al conseguimento di titoli di studio e certificazioni: i percorsi AALI, i *Percorsi di primo livello* e i *Percorsi di secondo livello*; iniziative di ampliamento dell'offerta formativa (prevalentemente corsi di italiano L2, corsi di lingua straniera e corsi di informatica); e attività di ricerca in materia di istruzione degli adulti attraverso i *Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo* noti anche come *CRRS&S* (Pitzalis, 2019).

Tabella 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. Se da un lato è evidente un cambiamento rispetto alla precedente gestione dell'italiano L2, non può essere ignorato come allo stesso tempo il decreto del 2012 abbia stabilito due grandi limiti: aver circoscritto le attività dei corsi ai soli livelli della fascia A del QCER (Consiglio d'Europa, 2002) e non aver dato nessuna indicazione sulla formazione e la selezione dei docenti.

Attraverso un'analisi delle caratteristiche del corpo docente, il presente contributo si propone di evidenziare alcuni dei punti di forza e debolezza di questi corsi. Sulla base di quanto emerso da un'indagine rivolta ai docenti che vi insegnano (d'ora in avanti *Indagine percorsi AALI*)³ si metterà a fuoco il profilo degli insegnanti della scuola primaria e degli

³ L'*Indagine percorsi AALI* fa parte di un più ampio lavoro di ricerca finalizzato allo studio dei CPIA e dei Percorsi AALI svolto da chi scrive nell'ambito del progetto di ricerca dottorale. Lo strumento di indagine usato è un questionario anonimo proposto via internet usando la funzione *Form di Google Documents* tra marzo e giugno 2020 grazie alla collaborazione delle segreterie dei CPIA. Hanno partecipato all'indagine 239 docenti (Tabella 2). 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 2, i restanti 49 sono docenti della scuola secondaria di primo grado. Sono state registrate visibili differenze tra le 18 regioni coinvolte. 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. Quanto presentato deve considerarsi 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 (Deiana, Spina, 2020; Deiana *et al.*, 2021).

Tabella 2. *Il campione dell'Indagine percorsi AALI*

NUMERO	CLASSE DI CONCORSO
153	Insegnanti della scuola primaria
37	A023 Lingua italiana per discendenti 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

altri docenti che lavorano in questi corsi⁴. Ci si concentrerà sulla 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. Nel paragrafo 5, anche grazie a quanto emerso da un'indagine rivolta esclusivamente ai docenti di Lingua italiana per discenti di lingua straniera, noti anche come A23, (d'ora in avanti *Indagine A23*)⁵ e dal *webinar* "A023: un confronto di esperienze"⁶ organizzato in occasione di FIERIDA 2021 (d'ora in avanti *Incontro FIERIDA*)⁷, si proporranno alcune riflessioni rispetto alle caratteristiche dei docenti che lavorano in questi corsi.

2. CHI INSEGNA NEI PERCORSI AALI?

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.

In generale 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. Mancano però 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

⁴ Per una più precisa analisi del profilo dei docenti A23 si rimanda al contributo presentato in occasione del Quarto Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana (CILGI) "A23: facciamo il punto?" (Deiana, 2021b). Rispetto alla storia di questa classe di concorso si rimanda a Giardini (2016), APIDIS (2019) e al contributo curato da chi scrive e Stefania Spina (Deiana, Spina, 2020).

⁵ Anche l'*Indagine A23* fa parte del lavoro di ricerca dottorale svolto da chi scrive. Come per l'*Indagine percorsi AALI* lo strumento di indagine usato è un questionario anonimo proposto attraverso la funzione *Form di Google Documents*. Il questionario è stato compilato esclusivamente da 76 docenti che nel corso degli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019 hanno preso servizio nei CPIA come docenti A23: 61 hanno risposto alle domande relative all'anno scolastico 2017/2018 e 69 a quelle dedicate all'anno scolastico 2018/2019. 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 stato 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 italiani (rispettivamente di 127 nel 2017/2018 e 130 unità nel 2018/2019) si è supposto che gli A23 fossero circa 260. Sulla base di questo calcolo il nostro campione può essere definito abbondantemente rappresentativo.

⁶ In occasione dell'edizione 2021 di FIERIDA una delle 56 sessioni parallele è stata dedicata alla classe di concorso A23. L'*Incontro FIERIDA* 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. Il *webinar* era rivolto prioritariamente a docenti A23 ed era aperto anche a dirigenti scolastici. Per un resoconto più completo di quanto emerso dall'incontro si rimanda a Deiana, Malavolta, Marulo (2021).

⁷ FIERIDA è un evento di tre giornate organizzato annualmente dalla *Rete Italiana Istruzione degli Adulti (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 l'Università per Stranieri di Perugia ha ospitato un'edizione straordinaria di FIERIDA esclusivamente dedicata all'italiano L2 (*FIERIDA WINTER*). L'edizione 2022 si terrà in autunno a Bologna.

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 3⁸ 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 livello⁹. 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. Il ricorso ai 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.

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. Sono comunque emerse 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, 2020: 140), i prossimi paragrafi sono dedicati alla descrizione del profilo dei docenti che insegnano in questi corsi.

⁸ In occasione dell'*Indagine percorsi AALI* 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.

⁹ I *percorsi di primo livello* «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). I percorsi di primo livello sono suddivisi in due periodi didattici: il primo permette di conseguire il titolo 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.

Tabella 3. *Composizione del corpo docente dei percorsi AALI in 22 CPIA*

CPIA	PRIMARIA			A23			SCUOLA SECONDARIA ¹⁰		
	2017 2018	2018 2019	2019 2020	2017 2018	2018 2019	2019 2020	2017 2018	2018 2019	2019 2020
Alessandria 1	6			2			2 A01; 1 A25; 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			- ¹¹			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 ¹²		
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			-		

¹⁰ 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.

¹¹ 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».

¹² 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».

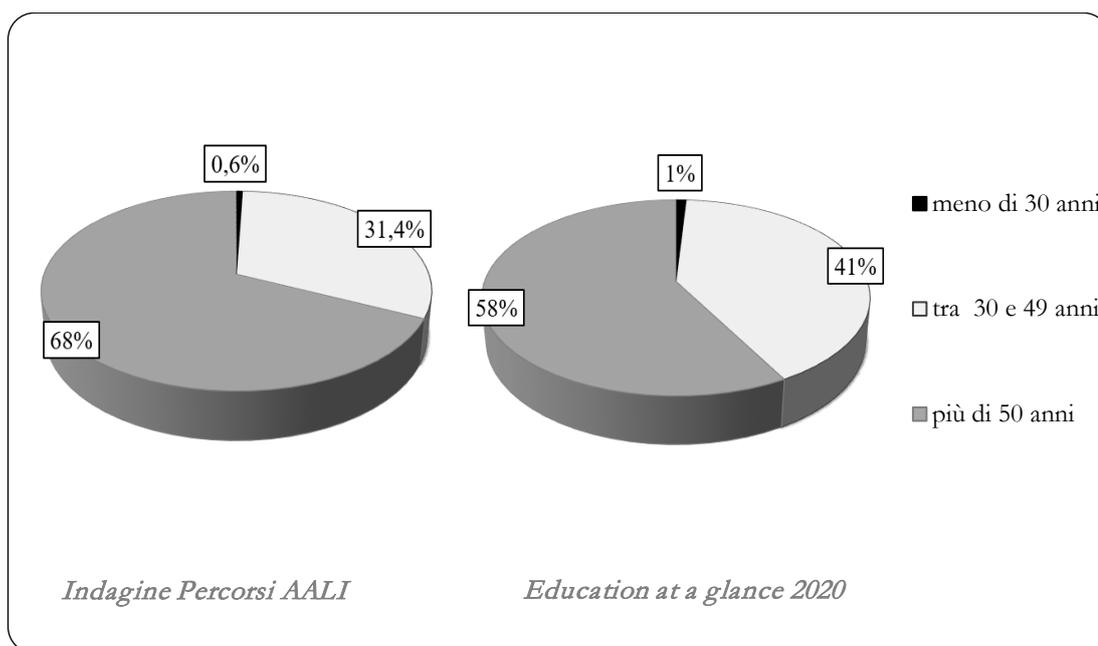
3. INSEGNANTI DELLA SCUOLA PRIMARIA

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.

3.1. 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 (Figura 1).

Figura 1. *Distribuzione per fasce d’età*

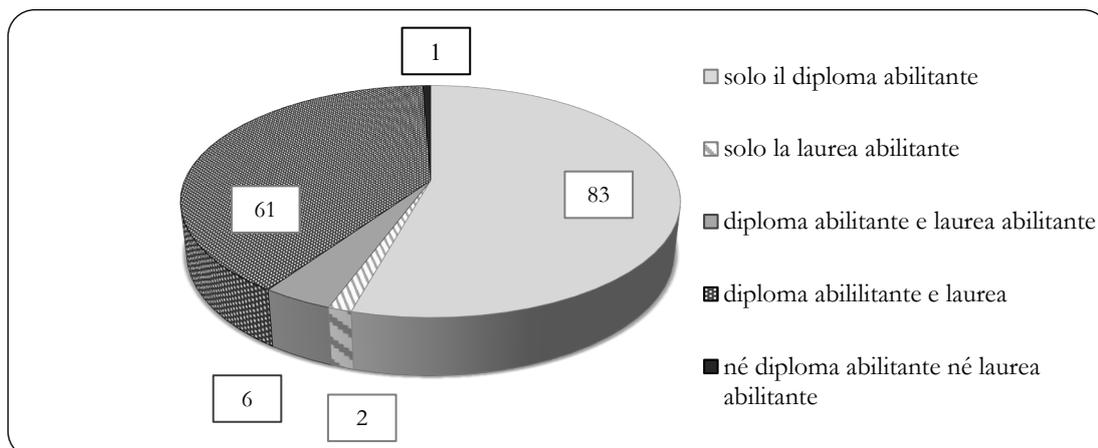


Oltre a spiegare alcuni aspetti caratterizzanti la formazione iniziale dei docenti, questo dato può essere ricondotto alla tendenza secondo cui alcuni docenti «approdano al CPIA perché stanchi dei ragazzi della scuola del mattino» (Borri *et al.*, 2019: 80).

3.2. La formazione

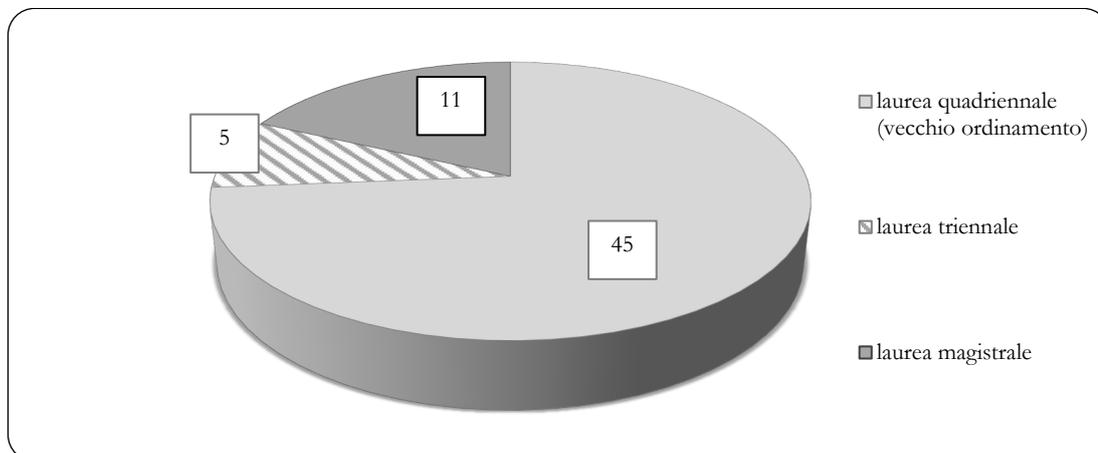
Malgrado più della metà degli alfabetizzatori abbia conseguito solo il diploma magistrale, il titolo di studio di una parte del campione è generalmente elevato (Figura 2).

Figura 2. *Docenti della scuola primaria: formazione*



La Figura 3 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 percorsi¹³, 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*.

Figura 3. *Docenti della scuola primaria con diploma abilitante e laurea*



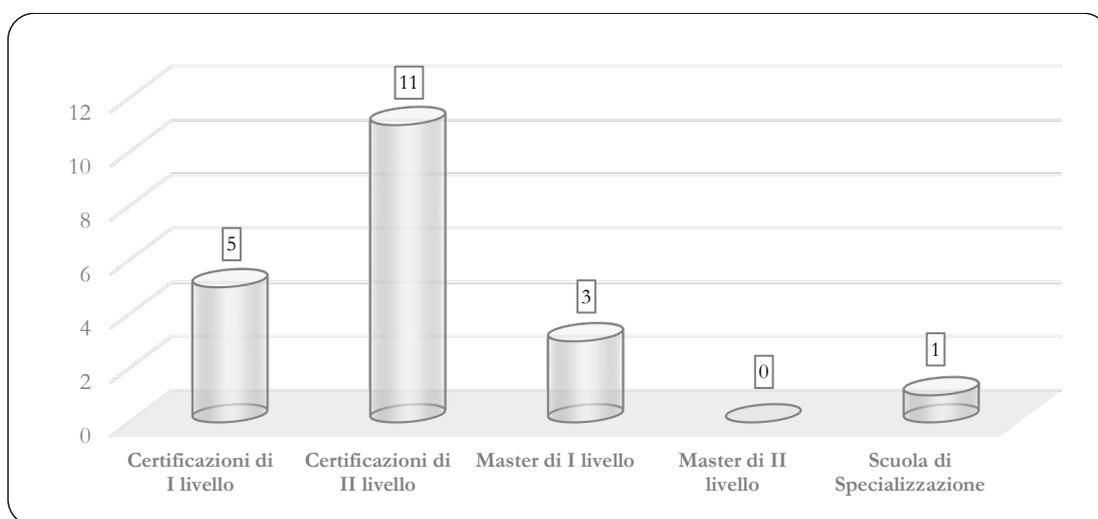
Nella quasi totalità dei casi il diploma magistrale è il titolo di studio abilitante all'insegnamento. A conferma di quanto già discusso sul profilo anagrafico, questo dato evidenzia come la maggior parte dei docenti si sia formata prima della riforma che ha introdotto il requisito della laurea in *Scienze 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

¹³ 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).

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 basata sui bisogni dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria¹⁴.

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 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 4. *Docenti della scuola primaria: titoli di specializzazione in italiano L2/LS*

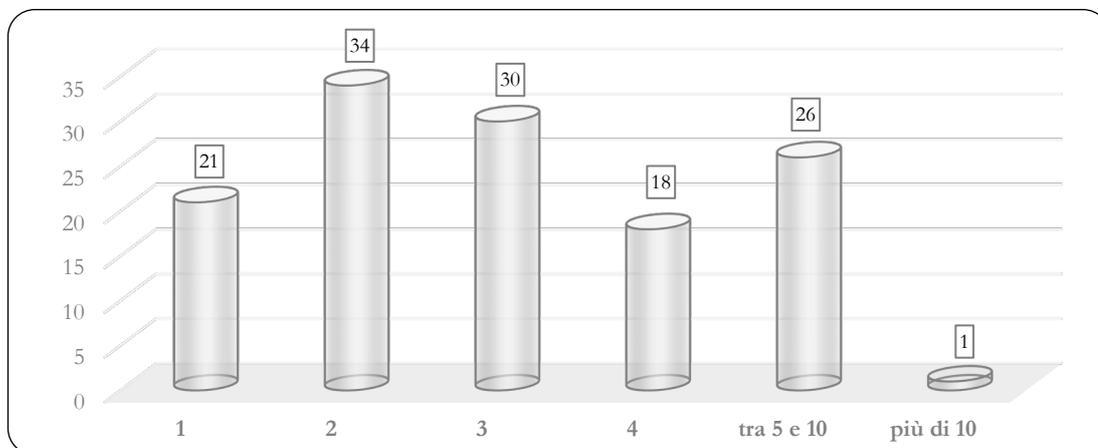


A differenza delle criticità registrate per i titoli di specializzazione in italiano L2/LS, rispetto alla frequenza di momenti di formazione e aggiornamento è emerso come vi partecipi la maggior parte degli alfabetizzatori. Sembra che più della metà degli alfabetizzatori abbia seguito almeno 3 formazioni dedicate ai temi dell'italiano L2 (Figura 5). 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 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

¹⁴ 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).

aiuta a capire quali aspetti debbano essere consolidati e permette di valorizzare sé stessi e il proprio ruolo.

Figura 5. *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 incontri di studio dedicati 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.

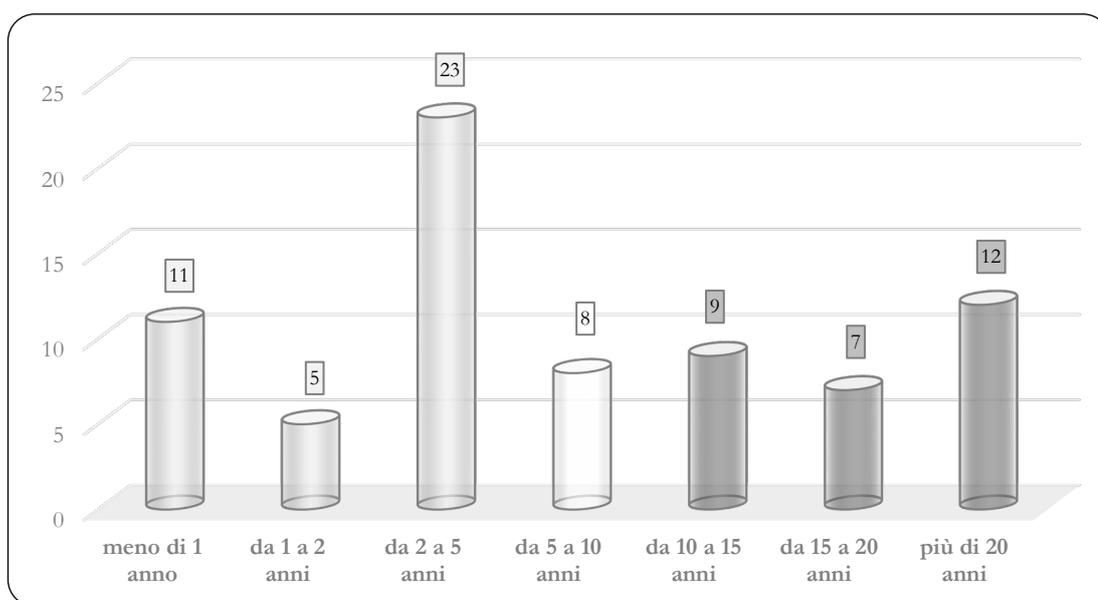
3.3. *Le esperienze professionali*

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 che ha insegnato nella scuola secondaria¹⁵.

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. La Figura 6 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 esperienza¹⁶.

Figura 6. *Docenti senza precedente esperienza nell'insegnamento dell'italiano L2: esperienza nel CPLA*



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

¹⁵ Tenendo presente l'eterogeneità dei titoli di laurea conseguiti (§ 3.2), 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.

¹⁶ Si ipotizza che questi docenti abbiano considerato i percorsi AALI come una naturale prosecuzione dei corsi di italiano L2 erogati dai *Centri Territoriali Permanenti* (d'ora in avanti *CTP*), ossia i precursori dei *CPIA*.

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, si noti come l’esperienza dagli alfabetizzatori sembra essere direttamente legata all’insegnamento nei CPIA. Il confronto tra i livelli dei corsi in cui questi hanno insegnato (Figura 7) e i corsi attivati nei CPIA negli i anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019 (Figura 8) conferma come questo sia il principale contesto in cui hanno avuto esperienza rispetto all’italiano L2.

Figura 7. *Docenti della scuola primaria: livello dei corsi in cui si è insegnato*

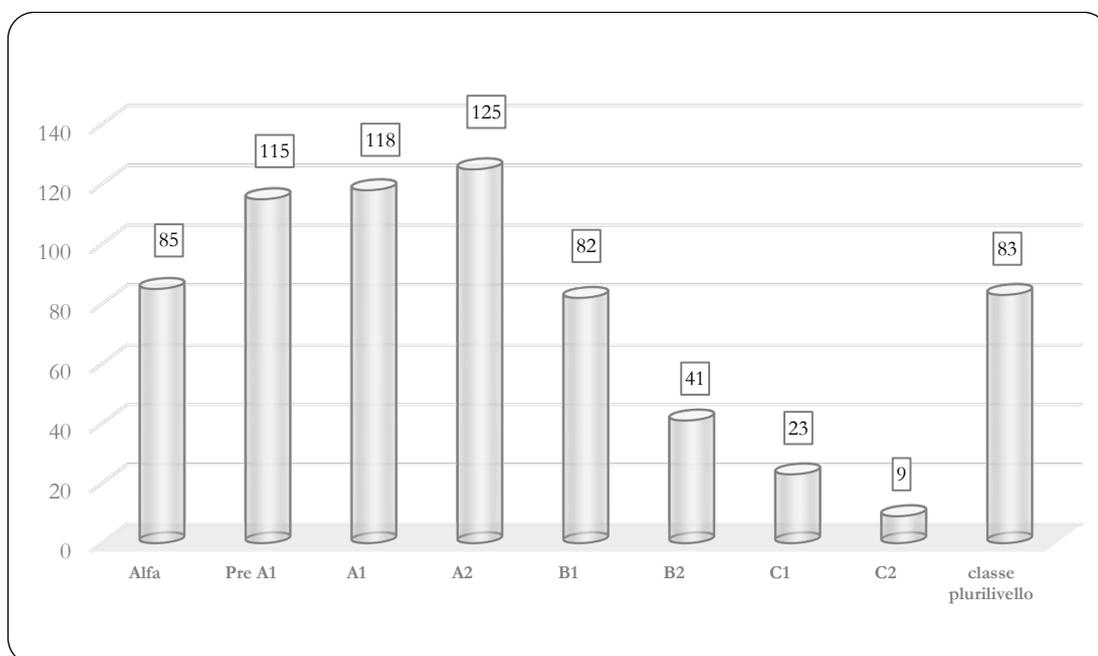
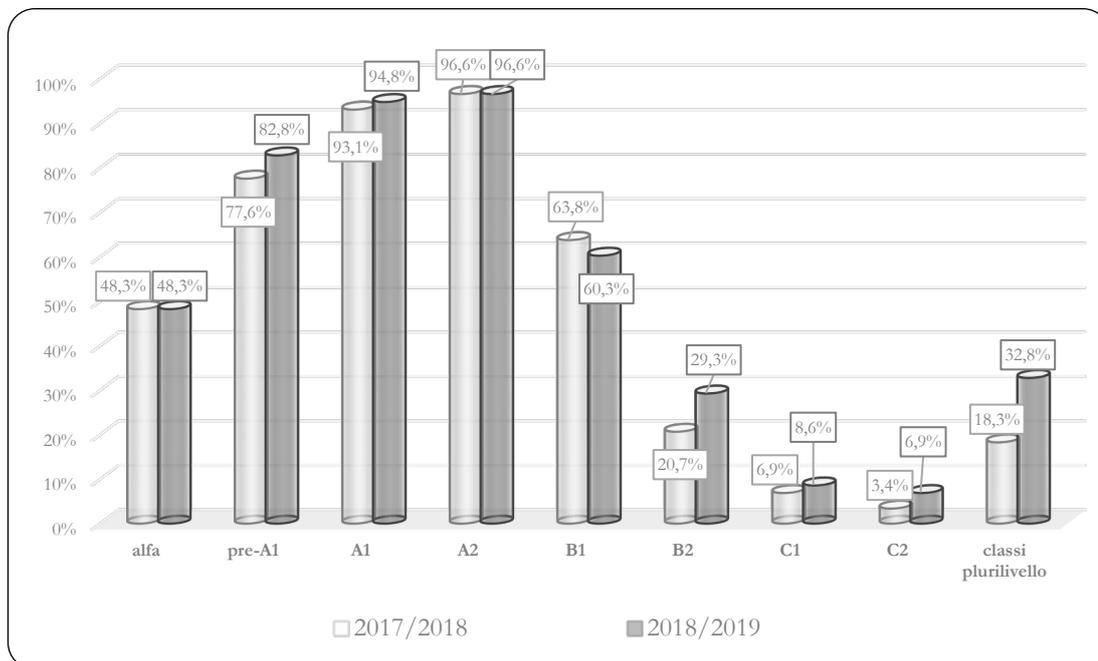


Figura 8. *Docenti della scuola primaria: livello dei corsi in cui si è insegnato*



4. 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'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 italiano¹⁷. 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.

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 insegnano non abbiano né una minima formazione in linguistica e glottodidattica né alcuna esperienza di insegnamento in quest'ambito. Infatti,

¹⁷ 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.

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.

5. DOCENTI A CONFRONTO

Incrociando le dichiarazioni ricavate dall'*Indagine A23* e dall'*Indagine Percorsi AALI* è possibile osservare in quale modo i docenti vivono la quotidianità didattica e siano coinvolti e partecipi nelle diverse attività di 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 stimolanti e motivanti ha dichiarato che avrebbe voluto dare una valutazione di 10/10 e che ha giustificato 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. 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 è 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*. 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 sedi¹⁸, si evidenzia come, anche se in misura minore, siano stati

¹⁸ 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*).

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 dell'*Indagine A23* 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 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, possono avere ricadute positive anche sull'aggiornamento e la formazione del personale docente in servizio¹⁹.

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 4 in alcune regioni l'insegnamento dell'italiano L2 a adulti

¹⁹ 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.

è divenuto una questione prioritaria e una pratica diffusa soltanto nell'ultimo decennio in seguito ai considerevoli e più recenti movimenti migratori.

Tabella 4. *Corsi attivati nei CTP: confronto a.s. 2001/2002 e a.s. 2011/2012*²⁰

	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.

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 (Deiana et al. 2021: 9-10).

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

²⁰ I dati relativi all'anno scolastico 2001/2002 fanno riferimento a MIUR (2003), quelli per l'anno scolastico 2011/2012 a Pappalardo, Rangoni (2013).

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. CONCLUSIONI

La preparazione solida e adeguata dei docenti è una delle condizioni necessarie per la realizzazione dei diversi compiti affidati ai CPIA. Per una buona offerta formativa in italiano L2, è necessario intervenire sugli aspetti che a lungo hanno caratterizzato la formazione dei docenti e in particolare di quelli incaricati dell'insegnamento dell'italiano LS e L2 (Dolci, 2000; Lavinio, 2008; Fazzi, 2020). In quest'ottica, 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 (Piras, 2020). 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.

In un contesto che garantisce una formazione iniziale solida, modalità di selezione chiare e coerenti e percorsi di aggiornamento di qualità (Balboni, 2020) 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: solo un provvedimento ministeriale potrebbe rivelarsi risolutivo. Infatti, 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. 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.

Nella speranza che il Ministero decida di investire (progettualmente e finanziariamente) sulla formazione e sull'insegnate, desidero concludere questo contributo 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

- APIDIS (2019), "La classe di concorso A023: una promessa delusa?", in *LinguaInAzione*, 2, pp. 42-47.
- Balboni P. E. (2021), "Formare i docenti di lingua: è possibile capovolgere lo schema?", in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 1-12:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15851>.
- Borri M., Calzone S., Bassi B. (2019), "Le interviste", in Borri M., Calzone S. (a cura di), *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPLA attraverso la voce dei loro attori*, Edizioni ETS, Bologna, pp. 37-94.
- Colosio O. (2015), *Il nuovo sistema di istruzione degli adulti. Dai CTP ai CPLA*, Loescher, Torino.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, (trad. it.), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Deiana I. (2021a), "I test linguistici per l'integrazione e la cittadinanza: alcune riflessioni sul caso italiano", in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 169-193:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15864>.
- Deiana I. (2021b), "A23: facciamo il punto!", in *Lingue Linguaggi*, 41, pp. 101-117.
- Deiana I., Malavolta S., Marulo C. (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*, 13, 2, pp. 1-12:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/17126>.
- Deiana I., Spina S. (2020), "Breve storia della classe di concorso A23 - lingua italiana per discenti di lingua straniera", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 1-19:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14969>.
- Dolci R. (2000), "La figura e la formazione dell'insegnante di italiano LS", in Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma, pp. 20-30.
- Eurydice (2015), *La professione docente in Europa. Pratiche, percezioni e politiche*, Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, Bruxelles.
- Fazzi F. (2021), "Insegnare in italiano all'estero: percezioni e bisogni dei docenti", in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 53-71:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15856>.
- Giardini D. (2016), "Una lingua seconda per l'italiano: quali scenari per la disciplina e la professione", in *Bollettino Itals*, 14, 66, pp. 30-56.
- GISCEL (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.
- Lavinio C. (2008), "La formazione dei lettori di italiano", in Mollica A., Dolci R., Pichiassi M. (a cura di), *Linguistica e glottodidattica. Studi in onore di Katerin Katerinov*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 255-270.

- Masillo P. (2019), *La valutazione linguistica in contesto migratorio: il test A2*, Pacini Editore, Ospedaletto (Pisa).
- MIUR (2003), *L'offerta formativa dei centri territoriali permanenti*:
https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2003/offerta_1.pdf.
- OCSE (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- OCSE (2014), *TALIS, Teaching and Learning International Survey*, OECD Publishing, Paris.
- Pappalardo V., Rangoni D. (2013), *Istruzione degli adulti. Rapporto di monitoraggio 2012*, INDIRE, Firenze:
https://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/01/Report_Monitoraggio_IDA_2011-12.pdf.
- Piras M. (2020), "Non i migliori ma i più adeguati: formare e scegliere i docenti", in Campione M., Contu E. (a cura di), *Liberare la scuola. Vent'anni di scuole autonome*, il Mulino, Bologna, pp. 249-259.
- Pitzalis M. (2019), "Una sfida per la scuola I CPIA come punto di incontro tra policy formative e politiche migratorie in Italia", in Colombo M., Scardigno F. (a cura di), *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria*, Vita e Pensiero, Milano, pp 37-46.
- Porcaro E. (2019), "Adulti stranieri analfabeti o debolmente alfabetizzati nei CPIA: aspetti normativi", in Caon F., Bricchese A. (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Bonacci, Torino, pp. 193-204.
- Sergio G. (2011), "Un lasciapassare per l'Italia. La Legge Maroni e l'obbligo del test di italiano per stranieri", in *Italiano LinguaDue*, 3, 1, pp. 53-64:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1228>.
- Troncarelli D., La Grassa M. (2018), *La didattica dell'italiano nel contatto interculturale*, il Mulino, Bologna.