

# L'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica

IGOR DEIANA

---

## Teaching Italian as L2 to adults in the Italian public school

This paper explores the exploration of the history of teaching L2 Italian to adults in the Italian public school. The contribution examines courses of Italian as L2 organised by the *Centri Territoriali Permanenti per l'educazione degli adulti* (CTPs) and later by the *Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti* (CPIAs). Focusing on the "Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana", we discuss the main stages through which they have evolved and consolidated. The paper also considers some critical aspects and tries to understand their causes. Finally, the paper documents some of the impacts that the limits of the legislation may have on teaching.

Il contributo si occupa della storia dell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica. Esamina i corsi di italiano L2 organizzati dalla fine degli anni Novanta dai *Centri Territoriali Permanenti per l'educazione degli adulti* (CTP) e poi dai *Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti* (CPIA). Concentrandoci sui "Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana", vengono illustrate le principali tappe attraverso le quali si sono evoluti e consolidati. Il contributo considera inoltre alcuni aspetti critici e cerca di comprenderne le cause. Infine, vengono documentate alcune delle ricadute che i limiti della normativa possono avere sulla didattica.

IGOR DEIANA ([ig.deiana89@gmail.com](mailto:ig.deiana89@gmail.com)) ha conseguito la laurea magistrale con lode presso l'Università degli Studi di Cagliari discutendo una tesi in Linguistica educativa. Ad ottobre 2022 ha conseguito il dottorato in Scienze letterarie, librerie, linguistiche e della comunicazione internazionale all'Università per Stranieri di Perugia. Nel corso degli studi ha partecipato tre volte al programma europeo Erasmus presso l'Université de Poitiers (Francia), la Cardiff University (Regno Unito) e l'Université de Caen-Normandie. Igor Deiana ha insegnato italiano L2 presso strutture di acco-

glienza dedicate a richiedenti asilo e rifugiati, il Centro per l'insegnamento dell'italiano agli stranieri (CIS) dell'Università degli Studi di Cagliari e in diverse sedi dei CPIA sardi. È docente di ruolo nella classe di concorso A23 presso il CPIA di Cagliari. Attualmente è docente a contratto presso l'Università degli Studi di Sassari, dove insegna Linguistica italiana nel Corso di Laurea triennale in Mediazione linguistica e culturale, ed è parallelamente assegnista di ricerca nell'ambito del Progetto di ricerca PeDESS (Pedagogia e Didattica per l'Educazione linguistica nella Scuola e nella comunità Sarda) dell'Università degli Studi di Cagliari.

---

## 1. Introduzione

I movimenti migratori che dagli anni Ottanta coinvolgono il nostro paese hanno determinato il fiorire di attività rivolte alla formazione linguistica degli allogliotti residenti in Italia. Quanto registrato tra la fine degli anni Novanta e il primo decennio degli anni Duemila, periodo durante il quale la presenza degli stranieri è cambiata quantitativamente e qualitativamente (Colucci 2018), ha spinto anche la scuola italiana a impegnarsi nell'organizzazione di queste attività.

Dopo una breve descrizione dei Centri Territoriali Permanenti (d'ora in avanti CTP) e dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (d'ora in avanti CPIA), istituzioni in cui l'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica si è consolidate, il contributo ripercorre le principali fasi che hanno caratterizzato queste attività. Partendo da quanto fatto nei CTP dalla fine degli anni Novanta, quando l'italiano L2 non faceva parte dell'offerta formativa ordinamentale della scuola italiana, si cercherà di capire come questo si sia sviluppato nell'istruzione degli adulti. Concentrandoci sull'attuale situazione dei CPIA, si prenderanno in considerazione gli aspetti critici che attualmente caratterizzano l'insegnamento dell'italiano L2 nella scuola pubblica e nello specifico i *Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana* (d'ora in avanti percorsi AALI). Per comprenderne il ruolo e evidenziarne punti di forza e debolezza, il contributo ripercorre le fasi che hanno portato all'istituzione di questi corsi e si concentra sulla normativa e sul corpo docente che vi opera. In conclusione, sono offerti alcuni esempi che documentano come i limiti legislativi e organizzativi possano avere ricadute effettive nella didattica.

## 2. I CTP

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. Nell'ambito della più ampia e articolata riforma che si proponeva di cambiare il sistema scolastico italiano, i CTP ambivano a unificare e coordinare attraverso un'unica gestione l'offerta formativa per gli adulti che fino a quel momento era stata garantita dalla scuola elementare e dalla scuola media. Si proponevano di diventare un'istituzione di riferimento per l'apprendimento permanente; infatti, come indicato nell'articolo 2 dell'ordinanza del 1997, 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 consolida-

mento di conoscenze e competenze specifiche, pre-professionalizzazione e/o riqualificazione professionale (MPI 1997: art. 2, comma 1).

Coerenti e in armonia con quanto richiesto in ambito europeo e internazionale a tutti i paesi impegnati nell'implementazione dell'apprendimento permanente, in Italia questi obiettivi incontrarono numerosi ostacoli che resero impossibile la loro traduzione operativa. Quanto richiesto ai CTP si scontrava con le sistematiche criticità che avevano caratterizzato l'educazione degli adulti in Italia e più in generale l'istruzione pubblica: si ambiva a creare un sistema per l'educazione degli adulti senza però porre rimedio agli aspetti che storicamente si erano rivelati problematici e che, in una sorta di circolo vizioso, furono amplificati dalle stesse politiche scolastiche che li ignorarono. Tra i tanti problemi, quelli legati alla formazione del corpo docente ebbero un grande peso; infatti, vista la complessità degli obiettivi stabiliti e le particolarità dell'utenza, è evidente come la formazione e le competenze del corpo docente fossero 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) e che rendeva fondamentale il ricorso a insegnanti con caratteristiche specifiche e adeguate alla realizzazione di obiettivi così ambiziosi.

Pur avendo rappresentato un importante momento di raccordo tra la scuola pubblica e le istituzioni private, le quali in modo differente si erano fino a quel momento occupate dell'educazione e della formazione degli adulti, i CTP non riuscirono «a dispiegare pienamente la portata innovatrice delle premesse che li avevano portati a nascere» (Colosio 2015: 10). Ai limiti che caratterizzavano gli aspetti organizzativi, progettuali e metodologici se ne aggiungono altri due non meno importanti: la scarsa attenzione dedicata al tema dal ministero e gli evidenti 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, è bene ricordare come nel corso degli anni i compiti e le missioni CTP aumentarono: l'impegno per la formazione linguistica dei cittadini stranieri in conseguenza della Legge n. 94 del 15 luglio 2009 e al Decreto del presidente della Repubblica n. 179 del 14 settembre 2011 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 2013: 70).

Nonostante questi limiti fossero chiari ed evidenti dall'inizio dei primi anni Duemila, ad esclusione della parentesi positiva rappresentata dal ministero di Tullio 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 e la creazione dei CPIA.

### 3. I CPIA

Istituiti nel 2012 e divenuti operativi il 1° settembre 2015, i CPIA 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 e hanno continuato il progetto dei CTP con obiettivi addirittura più ambiziosi. Infatti, avrebbero dovuto portare alla piena sostituzione dei corsi serali per adulti erogati nelle scuole secondarie di secondo grado e dei CTP attraverso la creazione di un unico soggetto dall'identità istituzionale e giuridica in grado di coordinare tutta l'offerta formativa per gli adulti.

I CPIA organizzano «percorsi di istruzione finalizzati al conseguimento di titoli di studio e certificazioni e iniziative di ampliamento dell'offerta formativa» (MIUR 2016). Oltre ai percorsi AALI, l'offerta formativa ordinamentale dei CPIA è costituita dai *Percorsi di primo livello*<sup>1</sup> e i *Percorsi di secondo livello*<sup>2</sup>. Le attività di ampliamento dell'offerta formativa, invece, consistono prevalentemente in corsi di italiano L2, corsi di lingua straniera e corsi di informatica. I CPIA si occupano anche di attività di ricerca in materia di istruzione

---

<sup>1</sup> 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). Il primo è finalizzato al conseguimento del «titolo di studio conclusivo del primo ciclo, [corrispondente all'ex licenza media], il secondo permette di conseguire la 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» (MIUR 2016).

<sup>2</sup> I CPIA realizzano i percorsi di secondo livello grazie agli accordi di rete stipulati con le scuole secondarie di secondo grado. I percorsi di secondo livello si articolano in tre periodi didattici: il primo corrisponde al primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, il secondo è finalizzato all'acquisizione della certificazione necessaria per l'ammissione all'ultimo anno, il quale attraverso la frequenza e il superamento del terzo periodo didattico permette l'ammissione alla prova nazionale per il conseguimento del diploma della scuola secondaria di secondo grado.

degli adulti attraverso i Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo noti anche come CRRS&S (Pitzalis 2019). Inoltre, hanno un ruolo centrale per la verifica dei requisiti linguistici necessari per il rilascio del permesso di soggiorno CE, la valutazione dei titoli validi per l'*Accordo di integrazione* e l'organizzazione della *Sessione di formazione civica e di informazione*: ancor prima della loro istituzione, furono incaricati di questi compiti in quanto eredi diretti dei CTP. Malgrado in diverse occasioni siano state messe in luce le criticità caratterizzanti la preparazione, la somministrazione e la valutazione delle prove utilizzate nei test organizzati in collaborazione con le prefetture (Grego Bolli 2013; Masillo 2019; Deiana 2021a), è importante sottolineare come questo impegno abbia un grande peso tra le attività svolte dai CPIA. Il fatto che i CPIA siano incaricati di questi compiti conferma come l'insegnamento e la valutazione dell'italiano L2 caratterizzano l'identità di queste istituzioni. Elisabetta Prantera e Isabella Quadrelli (2020) hanno documentato come ogni anno un numero relativamente alto di adulti, in media 643 per ogni sessione, si rivolga ai CPIA per sottoporsi al test di conoscenza della lingua necessario per il rilascio del permesso di soggiorno. A questi numeri si aggiungono anche quelli di coloro che frequentano le *Sessioni di formazione civica e di informazione* che, con una media nazionale di 22 corsi attivati, costituiscono una delle principali attività dei CPIA (Prantera, Quadrelli 2020). L'elevato numero di utenti che si rivolge ai CPIA per sostenere il cosiddetto test della prefettura e per frequentare la sessione di formazione civica e di informazione, pur non essendo parte integrante del corpo studentesco, ha un impatto importante sui compiti di questi centri. Il lavoro svolto per questi utenti, i corsi ordinamentali (percorsi AALI) e quelli erogati grazie all'ampliamento dell'offerta formativa dimostrano come l'italiano L2 caratterizzi l'attività dei CPIA.

#### 4. L'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica prima dei CTP

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. Spesso «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). Sviluppatisi anche in seno alle cosiddette 150 ore, questi corsi non erano «semplici moduli di lingua italiana per adulti, ma [rappresentavano un']occasione di coscienza dei cittadini migranti rispetto ai loro diritti» (Lauria 2011: 84).

## 5. L'italiano L2 nei CTP

È in continuità con le esperienze dette nel paragrafo precedente che a partire dalla fine degli anni Novanta i CTP si occuparono della formazione linguistica degli stranieri. Malgrado l'Ordinanza ministeriale 455/1997 non facesse riferimento all'insegnamento dell'italiano L2, gradualmente i CTP acquisirono un ruolo centrale prima per l'insegnamento e più tardi anche per la certificazione dell'italiano L2.

Tra la fine degli anni Novanta e i primi anni Duemila, grazie alla lettura dei bisogni del territorio, i CTP si trovarono a organizzare attività per l'integrazione linguistica dei sempre più numerosi cittadini stranieri. Mentre in alcuni casi queste attività furono fatte rientrare in specifici *corsi di integrazione linguistica e sociale* (d'ora in avanti corsi ILS), in altri furono erogate all'interno dei *corsi del primo ciclo di istruzione* (d'ora in avanti corsi PCI), i quali erano costituiti dai *corsi di alfabetizzazione culturale di scuola primaria con valutazione finale* (d'ora in avanti corsi SP) e dai *corsi di scuola secondaria di primo grado con esame di Stato* (d'ora in avanti 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 SP; infatti, si sottolineava come i due corsi svolgessero «attività formativa che, per taluni aspetti, [hanno] forti correlazioni» (MIUR 2003: 46). Il coinvolgimento dei corsi PCI per l'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 (Fig. 1), ed è ancora più evidente nella Fig. 2, che descrive le diverse modalità secondo cui gli italiani e gli stranieri hanno fruito dei corsi SP e dei corsi SPPG.

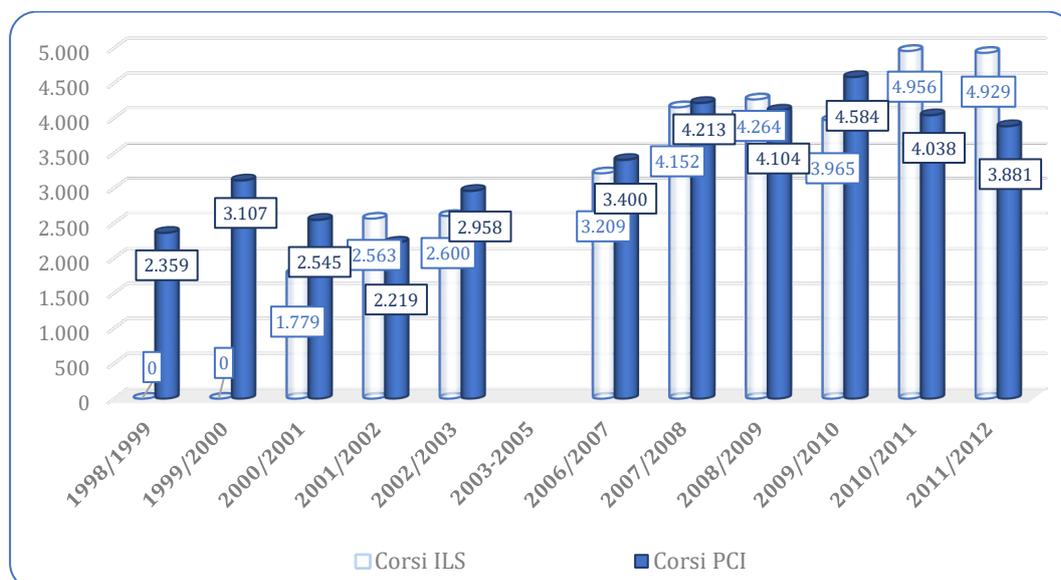


Figura 1: Corsi ILS e corsi PCI attivati: aa.ss. 1998/1999 – 2011/2012<sup>3</sup>.

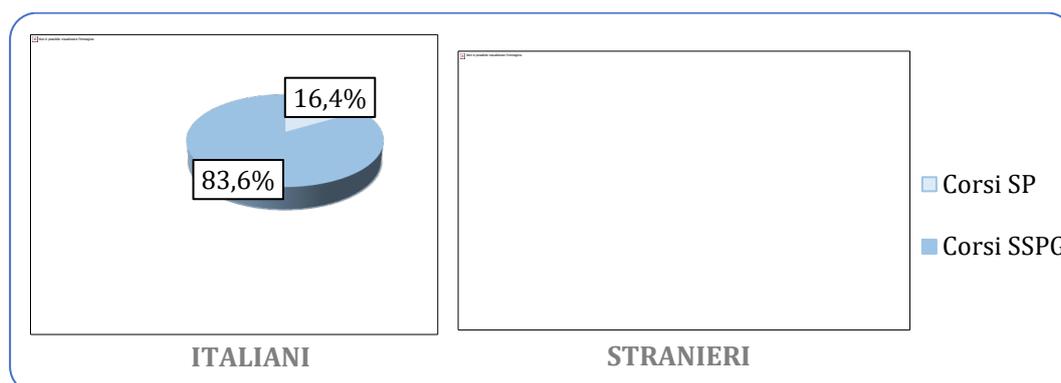


Figura 2: Corsi PCI a.s. 2011/2012: confronto italiani e stranieri<sup>4</sup>.

Quanto detto, inoltre, è documentato anche dalla Tab. 1, che permette di osservare l'evoluzione dell'offerta dei corsi PCI nel decennio che vide i CTP accogliere un numero sempre più alto di stranieri: non stupisce che a questo incremento corrisponda un aumento dei corsi SP. 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.

<sup>3</sup> I dati relativi agli anni scolastici dal 1998/1999 al 2002/2003 sono tratti da Giulia Governatori e Claudia Montedoro (2006), quelli relativi agli anni scolastici dal 2006/2007 al 2011/2012 da Valentina Pappalardo e Donatella Rangoni (2013).

<sup>4</sup> I dati sono tratti da Valentina Pappalardo e Donatella Rangoni (2013).

	Corsi SP		Corsi SSPG		TOTALE	
	2001/2002	2011/2012	2001/2002	2011/2012	2001/2002	2011/2012
<b>Abruzzo</b>	8	12	22	20	30	32
<b>Basilicata</b>	10	2	32	6	42	8
<b>Calabria</b>	39	48	74	49	113	97
<b>Campania</b>	30	52	149	180	179	232
<b>Emilia-Romagna</b>	66	129	83	171	149	300
<b>Friuli-Venezia Giulia</b>	4	15	27	35	31	50
<b>Lazio</b>	41	109	201	127	242	236
<b>Liguria</b>	42	75	40	46	82	121
<b>Lombardia</b>	164	498	186	322	350	820
<b>Marche</b>	15	14	20	27	35	41
<b>Molise</b>	3	5	9	6	12	11
<b>Piemonte</b>	109	340	131	223	240	563
<b>Puglia</b>	52	49	143	116	195	165
<b>Sardegna</b>	8	33	89	53	97	86
<b>Sicilia</b>	73	116	330	255	403	371
<b>Toscana</b>	63	163	80	65	143	228
<b>Umbria</b>	5	62	16	29	21	91
<b>Veneto</b>	119	289	80	140	199	429
<b>TOTALE</b>	851	2.011	1.712	1.870	2.563	3.881

**Tabella 1: Corsi del primo ciclo di istruzione: a.s. 2001/2002 e a.s. 2011/2012<sup>5</sup>.**

### 5.1. Chi insegnava italiano L2 nei CTP?

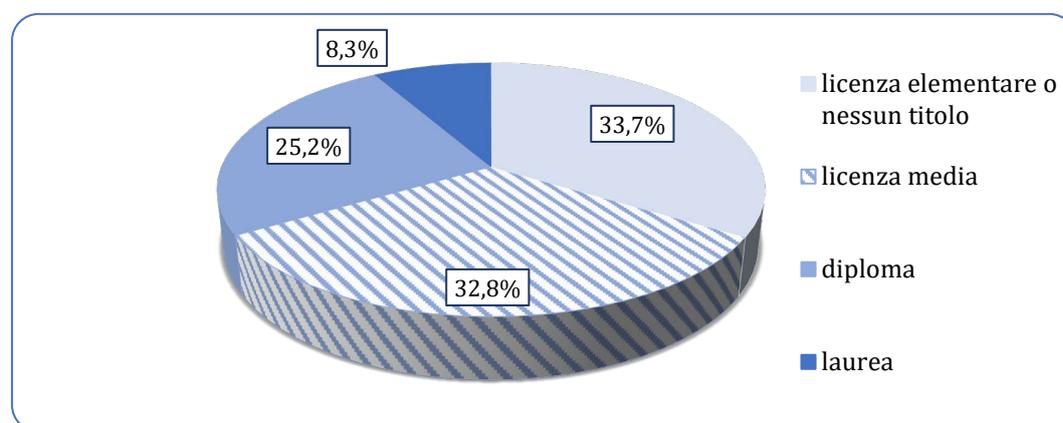
L'apparente insolito coinvolgimento dei corsi SP nell'insegnamento dell'italiano L2 può essere compreso solo se si prende in considerazione il contesto in cui i primi corsi furono attivati e le convinzioni generalmente diffuse sull'insegnamento dell'italiano L2. Infatti, in accordo con quanto emerso dai lavori dedicati alla formazione dei docenti di italiano LS all'estero (Lavinio 2008; Cinganotto, Turchetta 2020; Ballarin, Nitti 2023), a lungo si è creduto che, a prescindere dall'adeguata preparazione linguistica e glottodidattica, per poter insegnare l'italiano agli stranieri fosse sufficiente essere di madrelingua italiana. A ciò va aggiunto il 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 in questo sfondo 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. In assenza di docenti con una formazione specifica e in seguito al sempre minor numero di iscritti e frequentanti,

<sup>5</sup> I dati relativi all'anno scolastico 2001/2002 sono tratti da MIUR (2003), quelli per l'anno scolastico 2011/2012 da Valentina Pappalardo e Donatella Rangoni (2013).

i corsi SP e i loro docenti furono obbligati a “reiventarsi” per rispondere ai bisogni del territorio<sup>6</sup>.

Se per gli anni a venire il ricorso ai corsi SP si potrebbe interpretare come un intervento rivolto ai bassi livelli di scolarità registrati tra l’utenza straniera frequentante questi centri, ciò non può essere detto per i primi anni in cui l’italiano L2 fu insegnato nei CTP, periodo in cui si riuscì ad attrarre un’utenza costituita da persone scolarizzate (Calaminici, Perona 2006) e che anche per l’utenza straniera fece registrare una ripartizione equilibrata dei livelli di scolarizzazione e la presenza di diplomati e laureati (Fig. 3).



**Figura 3: Titolo di studio dichiarato: utenza straniera a.s. 2001/2002<sup>7</sup>.**

Questi elementi spingono ulteriormente a supporre che il coinvolgimento dei corsi SP e degli insegnanti della scuola primaria fosse il frutto di una gestione emergenziale della domanda di corsi di italiano L2. Accettabile per una prima e immediata risposta, il fatto che questa sia divenuta una prassi è da considerarsi 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. Privi della necessaria formazione metodologica e

<sup>6</sup> Un’ulteriore “reinvenzione” e riconversione è stata poi richiesta in seguito all’abolizione dell’esame di licenza elementare a partire dall’a.s. 2004/2005. Effetto indiretto della riforma Moratti sui CTP, l’abolizione dell’esame stabilì nuove modalità per l’accesso alla scuola secondaria di primo grado e rischiò di avere delle potenziali ricadute anche rispetto al numero di corsi SP attivati.

<sup>7</sup> I dati sono tratti da MIUR (2003).

didattica, molti docenti hanno continuato a impiegare gli stessi materiali usati nella scuola primaria. Infatti, 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). È bene ricordare come:

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 dell'alfabetizzazione primaria degli apprendenti parlanti italiano e naturalmente dei corsi di lingua seconda (Poletti 2015: 2-3).

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 diverse possono risultare le competenze di comprensione e produzione orale tra un immigrato e un italiano (Troncarelli, La Grassa 2018: 25).

## 5.2. La riforma dei CTP: verso un nuovo insegnamento dell'italiano L2 ad adulti?

Una prima presa di coscienza dei limiti fino a qui descritti si trova nei testi normativi della riforma dei CTP iniziata alla fine del 2006. 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. Pur non rappresentando un cambiamento significativo rispetto alla formazione specifica in didattica dell'italiano L2, il decreto stabilì che gli insegnanti della scuola primaria in servizio in queste scuole dovessero essere «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 par-

te degli immigrati per la loro integrazione linguistica e sociale» (Calise 2016: 155).

Seppure annunciata come veloce e imminente, i ritardi accumulati dalla riforma determinarono che, a esclusione delle attività legate al *Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini di Paesi Terzi* (FEI)<sup>8</sup>, fino all'a.s. 2014/2015 l'offerta formativa di italiano L2 dei CTP continuò a essere erogata secondo le modalità descritte.

Dall'a.s. 2009/2010, nel momento in cui l'accertamento delle competenze linguistiche divenne un requisito per il rilascio del permesso di soggiorno di lungo periodo, vi furono alcuni cambiamenti. Parallelamente alla definizione dei compiti che avrebbero dovuto svolgere nell'ambito della certificazione, i CTP, divenuti l'istituzione di riferimento per l'italiano L2, furono costretti a potenziare la loro offerta: il numero dei corsi ILS superò quello dei corsi PCI proprio a partire dall'a.s. 2010/2011. Questo incremento sembra direttamente legato alla 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 (Calise 2016). Quanto stabilito dalle politiche di immigrazione, inoltre, ha determinato una forte polarizzazione dell'utenza verso il livello A2, livello minimo necessario per il rilascio del permesso di soggiorno con scadenza e per quello di lunga durata e che risultava essere quello più attivato (Tab. 2).

Le politiche di immigrazione che si definirono e consolidarono in questi anni offrirono un contributo nella definizione di linee guida e indicazioni operative condivise a livello nazionale. I documenti prodotti tra il 2010 e il 2012<sup>9</sup>, insieme alle indicazioni nate in seno alla riforma dei CTP, «elaborate

---

<sup>8</sup> Sviluppato tra il 2007 e il 2013, il FEI si proponeva di aiutare gli Stati dell'Unione Europea per lo sviluppo e il miglioramento delle politiche e degli interventi rivolti all'integrazione dei cittadini di Paesi terzi (attuazione, monitoraggio e valutazione). Un ruolo centrale era affidato anche alla circolazione di informazioni e buone prassi che permettessero ai cittadini extracomunitari di rispondere ai requisiti imposti per il rilascio del permesso di soggiorno e che facilitassero l'integrazione linguistica e sociale. 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.

<sup>9</sup> 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), le *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana* (MIUR 2012a), le *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione* (MIUR 2013), le *Linee guida – Criteri per lo svolgimento del test di conoscenza della cultura civica e della vita civile in Italia* (MIUR 2012b), i *Criteri per lo svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana a livello A2 par-*

con il chiaro intento di offrire [...] soluzioni organizzative, raccomandazioni, buone pratiche, approcci e comportamenti per la progettazione e l'organizzazione dei percorsi» (Colosio 2015: 204) costituirono gradualmente la normativa alla base dei futuri 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 aggiungono i documenti riferibili alla valutazione del livello B1 e i sillabi che nel corso degli anni sono stati pubblicati anche per i livelli B1 e B2; infatti, malgrado quelli per la fascia A del QCER siano più numerosi, furono contemplati anche i livelli della fascia B del QCER.

	Livello inferiore all' A2		A2		Livello superiore all' A2		TOTALE
	N	%	N	%	N	%	
<b>Abruzzo</b>	29	25,5	48	42,1	37	32,4	114
<b>Basilicata</b>	0	-	4	100	0	-	4
<b>Calabria</b>	18	34	26	49	9	17	53
<b>Campania</b>	28	26,9	63	60,6	13	12,5	104
<b>Emilia-Romagna</b>	285	36,6	368	47,2	126	16,2	779
<b>Friuli-Venezia Giulia</b>	144	40,6	126	35,5	85	23,9	355
<b>Lazio</b>	137	30,8	212	47,6	96	21,6	445
<b>Liguria</b>	27	27,3	48	48,5	24	24,2	99
<b>Lombardia</b>	528	45,6	452	39	178	15,4	1.158
<b>Marche</b>	96	36,8	133	51	32	12,2	261
<b>Molise</b>	6	60	3	30	1	10	10
<b>Piemonte</b>	63	24,3	166	64,1	30	11,6	259
<b>Puglia</b>	17	26,6	41	64,1	6	9,3	64
<b>Sardegna</b>	2	10	15	75	3	15	20
<b>Sicilia</b>	19	12,2	107	74,3	18	12,5	144
<b>Toscana</b>	59	28,1	95	45,2	56	26,7	210
<b>Umbria</b>	31	31	62	62	7	7	100
<b>Veneto</b>	300	40	345	46	105	14	750
<b>TOTALE</b>	1.789	36,3	2.314	46,9	826	16,7	4.929

**Tabella 2: Livello dei corsi ILS a.s. 2011/2012<sup>10</sup>.**

Altrettanto, però non può essere detto dei livelli inferiori all'A1. Nonostante le stesse modalità di valutazione dei requisiti per il permesso di sog-

---

lato (MIUR 2012c) e i *Criteri per lo svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana a livello B1* (MIUR 2012d). Si ricorda, inoltre, che 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.* 2010), A2 (Ambroso *et al.* 2010), B1 (Ambroso *et al.* 2010a) e B2 (Ambroso *et al.* 2010b).

<sup>10</sup> I dati sono tratti da Pappalardo e Rangoni (2013).

giorno di lunga durata prendessero atto delle esigenze degli studenti analfabeti e a bassa scolarizzazione<sup>11</sup>, i livelli *pre-Alfa*, *Alfa* e *pre-A1* (Borri *et al.* 2014) non furono presi in considerazione. Questo aspetto colpisce soprattutto se si considera come nel decennio precedente i CTP fossero stati un luogo di sperimentazione e osservazione fondamentale per le ricerche e i lavori 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 (2015), non possono essere ignorate le importanti acquisizioni offerte dalle 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 e pratiche didattiche per i corsi rivolti a 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 rappresentato un punto di forza per la definizione della normativa dei percorsi AALI: 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 per la definizione di una più valida normativa nazionale.

## 6. L'italiano L2 nei CPIA

L'insegnamento dell'italiano L2 nei CPIA è garantito grazie ai percorsi AALI e alle attività di ampliamento dell'offerta formativa. Mentre i percorsi AALI sono finalizzati esclusivamente al conseguimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 secondo lo schema orario complessivo della Tab. 3, i corsi erogati attraverso l'ampliamento

---

<sup>11</sup> La circolare ministeriale n. 8539 del 7 dicembre 2010 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, [avrebbe potuto] 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).

dell'offerta formativa coprono prevalentemente i livelli inferiori all'A1 e superiori all'A2, non garantiti dai percorsi AALI, e spesso sono attivati anche grazie al ricorso dei fondi FAMI (Morbioli 2019, Porcaro 2019).

	A1	A2	Accoglienza
Ascolto	20	15	20
Lettura	20	15	
Interazione orale e scritta	20	20	
Produzione orale	20	15	
Produzione scritta	20	15	
<b>Totale</b>	<b>100</b>	<b>80</b>	
<b>Totale complessivo</b>	<b>200</b>		

**Tabella 3: Percorsi AALI: articolazione dell'orario.**

Poiché spesso i CPIA incontrano difficoltà ad attivare l'ampliamento dell'offerta formativa (INDIRE 2018, Epifani, Romiti 2020), è importante ricordare come i percorsi AALI si distinguano da questi corsi per le dirette ricadute che hanno nell'assegnazione del corpo docente. Infatti, solo gli studenti iscritti ai corsi ordinamentali, quindi non quelli frequentanti le attività di ampliamento, contano per l'attribuzione del corpo docente. Nei CPIA in cui i numeri degli iscritti sono bassi questo aspetto scoraggia l'attivazione di corsi di italiano L2 nell'ampliamento dell'offerta formativa.

Essendo l'unica attività di italiano L2 tra quelle ordinamentali della scuola italiana, le prossime pagine si concentrano sui percorsi AALI ma lasceranno intravedere in quale modo nelle diverse realtà questi lavorano parallelamente alle attività di ampliamento dell'offerta formativa.

### 6.1. I Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana

I percorsi AALI si svolgono sia con frequenza annuale in modalità estensiva, sia con moduli di durata semestrale o di durata inferiore in modalità intensiva. La loro istituzione è avvenuta con il Decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012 e rappresenta un momento fondamentale per la storia dell'italiano L2 nella scuola italiana in quanto per la prima volta l'insegnamento dell'italiano L2 è entrato a far parte della regolare offerta formativa ordinamentale dell'istruzione degli adulti.

Pur riconoscendo all'istituzione dei percorsi AALI un ruolo fondamentale per le politiche educative e linguistiche italiane, a causa di mancanze e vuoti

quanto stabilito dalla normativa ha avuto delle ricadute negative sulla loro realizzazione.

I prossimi due paragrafi, dedicati alla norma e al corpo docente dei percorsi AALI, permettono di capire in quale modo l'esperienza dei CTP abbia avuto un ruolo nella definizione dell'attuale impianto dell'italiano L2 e documentano come le pratiche didattiche e organizzative sviluppate in quasi vent'anni abbiano avuto ricadute nella definizione dell'insegnamento dell'italiano L2 dei CPIA.

### 6.1.1 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*).

Il decreto del Presidente della Repubblica 263/2012 descrive l'offerta formativa dei CPIA e 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 può realizzare (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 263/12 art. 4, comma 1, lett. c).

Se da un lato quanto stabilito ha segnato un cambiamento rispetto alla precedente gestione dell'italiano L2, allo stesso tempo il decreto ha 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. Infatti, come si vedrà più approfonditamente nel prossimo paragrafo, oltre a stabilire che questi corsi sono attivati «nei limiti dell'organico assegnato», il decreto non offre nessun chiarimento rispetto a chi può insegnarci né tantomeno fissa dei requisiti sulla base dei quali si possa essere ritenuti idonei per l'insegnamento dell'italiano L2.

L'analisi del decreto ministeriale n. 26 del 12 marzo 2015 mette in luce come l'italiano L2 è stato trattato in modo superficiale e approssimativo. Rispetto a quanto previsto per i percorsi di primo e secondo livello, i percorsi AALI hanno a loro disposizione meno strumenti e indicazioni. L'analisi delle fonti che nelle *Linee guida CPIA 2015* costituiscono il "contesto di riferimento" evidenzia una netta differenza di carattere quantitativo e qualitativo a svantaggio dei percorsi AALI: su 61 disposizioni, 29 offrono indicazioni per

i percorsi di primo e secondo livello e solo 3 possono essere considerate valide per i percorsi AALI. Oltre alla differenza numerica, colpisce come i tre provvedimenti si riferiscano esclusivamente al ruolo che i CPIA hanno rispetto ai test per la prefettura e alla sessione di formazione civica e di informazione. Questo aspetto conferma come i percorsi AALI e più in generale i bisogni dell'utenza straniera non siano stati ritenuti prioritari. 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 allocti e in particolare le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. I percorsi AALI, appena istituzionalizzati e privi di una vera tradizione all'interno della scuola italiana, furono istituiti in una situazione di forte svantaggio rispetto ai percorsi di primo e secondo livello.

Sempre restando sulle *Linee guida CPIA 2015*, le quali riprendono in parte 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*), una loro attenta analisi permette di capire come siano state scritte senza il sostegno o il ricorso alla consulenza di esperti qualificati e specialisti dell'italiano L2 (Troncarelli, La Grassa 2018). Non volendo negare i punti di forza di questi documenti, si evidenzia come, grazie al coinvolgimento di esperti consapevoli delle potenzialità dell'autonomia scolastica e specialisti dell'educazione e dell'istruzione degli adulti, questi aspetti sono stati trattati con attenzione e precisione<sup>12</sup>. Rispetto all'autonomia si segnala, infatti, come queste

non si pongono come un prescrittivo "programma ministeriale", ma vogliono costituire un sostegno all'autonomia dei CTP per un'efficace organizzazione del curricolo 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: 4).

Il documento precisa anche che

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 pedago-

---

<sup>12</sup> Il gruppo di lavoro incaricato della redazione delle proposte impiegate per la 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.

gico, ostacoli che, se non correttamente individuati, possono rendere problematica la proficua frequenza del percorso di apprendimento (MIUR 2012a: 5).

Altrettanto non può però 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. Nonostante l'esplicito riferimento al QCER e al *Sillabo Enti certificatori*, è evidente come il sillabo delle *Linee guida AALI 2012* abbia recepito e adattato solo una parte delle indicazioni proposte. Direttamente legati all'assenza di persone formate e competenti in italiano L2, 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*<sup>13</sup>, ciascuna abilità è declinata rispettivamente in *competenze*, ossia i risultati dell'apprendimento, *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 materna<sup>14</sup> (Słapek 2019), è lecito pensare che in presenza di esperti competenti in italiano L2 questi sarebbero stati presi come modello. Se a livello contenutistico la definizione di competenze, abilità e conoscenze ha recepito il modello del QCER e dei quattro sillabi predisposti dagli *Enti certificatori*, l'aspetto che desta più perplessità è il modo in cui le cosiddette *conoscenze* sono presentate. Articolate diversamente per i due livelli, queste sono descritte ogni qualvolta che viene presentata una delle cinque macro-abilità. A differenza delle *abilità*, cangianti a seconda della macro-abilità decritta, la descrizione delle conoscenze è sempre la stessa. Confermando l'inadeguatezza del modello scelto, questa ridondanza rende poco agevole la lettura del sillabo e impegna spazio che si sarebbe potuto dedicare a una più precisa analisi dei fenomeni. Infatti, secondo il modello adottato dalle *Linee guida CILS* (Barni *et al.* 2009), sarebbe stato più funzionale riservare alle "cosiddette conoscenze" una sezione indipendente all'inizio della descrizione del livello in cui sarebbe ricorsi ad un'articolazione per *sillabo delle strutture morfosintattiche (a livello ricettivo e a livello produttivo)*, prag-

---

<sup>13</sup> Si fa rispettivamente riferimento alle direttive ministeriali n. 57 del 15 luglio 2010 e n. 65 del 28 luglio dello stesso anno.

<sup>14</sup> Ricordiamo: il *Sillabo per i cinque gradi del corso di lingua e cultura italiana per stranieri* di Fasto 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).

*matica e usi della lingua, lessico, generi e fonti*. Un altro modello che si sarebbe potuto prendere in considerazione, sicuramente noto e più facilmente accessibile al gruppo di lavoro, è quello dei sillabi *curati dagli Enti certificatori*; infatti, 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, poiché l'analisi della sezione "conoscenze" evidenzia come i domini e i contesti d'uso inseriti nel sillabo considerano le esigenze degli immigrati e quelle della comunità ospitante e «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 2016: 159), il fatto che a questi non sia stata dedicata una specifica e articolata sezione rappresenta un altro limite del sillabo.

Oltre alle questioni legate alla struttura e ai contenuti del sillabo, vi sono altri due aspetti problematici che caratterizzano le *Linee guida AALI 2012* e poi le *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). Poiché sia i sillabi degli Enti certificatori sia il *Vademecum* offrono indicazioni su quest'aspetto, piuttosto che demandare all'autonomia del docente, sarebbe stato più appropriato stabilire modalità condivise. Il secondo riguarda la vaghezza con cui è stato trattato il tema degli apprendenti con bassa o nessuna alfabetizzazione nel paese d'origine 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), le acquisizioni disponibili sull'utenza dei CTP, frutto di lavori di ricerca<sup>15</sup> e delle stesse rilevazioni MIUR ed INDIRE, non sono state prese in considerazione. Ad esclusione di quanto fatto con i *Fondo Asilo Migrazione e Integrazione* (d'ora in avanti FAMI)<sup>16</sup>, l'immobilismo del

<sup>15</sup> A solo titolo esemplificativo di come questi lavori definissero l'eterogeneità dei livelli dei corsi erogati, si segnala come proprio da uno di questi sia possibile vedere come nell'a.s. 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).

<sup>16</sup> Il FAMI ha proseguito il percorso intrapreso dal FEI e si è proposto la promozione di una gestione integrata dei flussi migratori che sostenesse i diversi aspetti del fenomeno: asilo, integrazione e lo stesso rimpatrio.

ministero su questi aspetti colpisce ancora di più se si considera come la normativa contraddice ed entra in conflitto con le precisazioni offerte per la valutazione dei requisiti per il permesso di lungo soggiorno di lunga durata. Dal momento che le politiche migratorie hanno riconosciuto le specificità dell'utenza analfabeta (Borri *et al.* 2014; Nitti 2020) 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 e specifici corsi è un'incongruenza non trascurabile.

Inoltre, i provvedimenti ministeriali attuati nel corso degli anni si sono rivelati non 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 si rivelano insufficienti. L'assenza di qualsiasi miglioramento o intervento sulla normativa è evidente anche se si considera quanto stabilito dalla legge del dicembre 2018 rispetto alla cittadinanza. Se già il non aver incluso il B1 tra i livelli erogati rappresenta un limite dei percorsi AALI, il non aver inserito questo livello in un secondo momento, malgrado la definizione dei nuovi requisiti per la cittadinanza, testimonia l'assenza di coordinazione e sinergia tra le politiche migratorie, educative e linguistiche.

I limiti fino a qui descritti si palesano se si prende in considerazione il livello dei corsi erogati dai CPIA. La Fig. 4 documenta come i livelli della fascia A del QCER siano quelli più erogati e permette anche di osservare come siano attivati diversi corsi per i livelli Pre-A1 e Alfa e che per i livelli superiori all'A2 il B1 sia quello più richiesto<sup>17</sup>.

I dati offerti dalla Fig. 4 devono però essere letti e interpretati con cautela; infatti, se si tengono presenti le difficoltà di attivazione dell'ampliamento dell'offerta formativa (INDIRE 2018; Epifani, Romiti 2020) e il fatto che questi corsi non «valgano per il riconoscimento dell'organico degli insegnanti» (Casi 2015: 68) è lecito supporre che tra i corsi Alfa e/o Pre-A1 della Fig. 4 ve ne fossero alcuni che formalmente risultavano essere di livello A1 e che allo stesso modo alcuni corsi dichiarati come di livello A1, invece fossero per studenti di livello Alfa e/o Pre-A1. Questa tendenza è stata confermata anche da diverse dichiarazioni raccolte tra docenti di *Lingua italiana per discenti di lingua straniera* in servizio nei CPIA, d'ora in avanti A23 (Deiana 2022a), i quali hanno dichiarato che spesso le attività dei percorsi AALI formalmente attivate per il livello A1 accolgano studenti analfabeti, debolmente alfabetizzati e

---

<sup>17</sup> 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 si riferiscono agli aa.ss. 2017/2018 e 2018/2019 si ritiene che attualmente la richiesta di corsi per il livello B1 sia aumentata.

scarsamente scolarizzati (Borri *et al.* 2014; Nitti 2020). Infatti, «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).

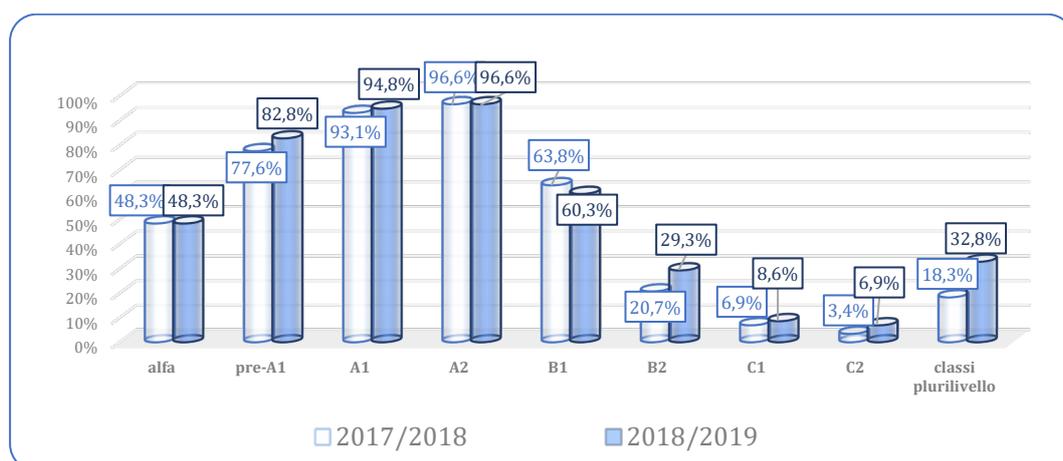


Figura 4: Corsi di italiano L2 erogati dai CPIA: a.s. 2017/2018 e 2018/2019<sup>18</sup>.

I dati della Tab. 4 sono un'ulteriore conferma; solo se si ritiene possibile che anche gli studenti Alfa e Pre-A1 frequentino il livello A1 si può spiegare l'importante differenza registrata tra i corsi A1 e A2 attivati. Infatti, se i corsi A1 attivati nell'a.s. 2015/2016 si fossero rivolti esclusivamente a studenti alfabetizzati, nel 2016/2017 il numero di corsi A2 sarebbe stato di molto superiore a quello registrato. Come intuibile dai dati della Tab. 4, è evidente che l'alto numero di studenti al di sotto del livello A1 sarebbe difficilmente gestibile se si facesse esclusivamente riferimento all'ampliamento dell'offerta formativa, che, non valendo per il riconoscimento dell'organico degli insegnanti, non avrebbe a disposizione abbastanza docenti.

	2015/2016	2016/2017
Livello A1	2.672	3.193
Livello A2	533	571
<b>Totale</b>	<b>3.205</b>	<b>3.764</b>

Tabella 4: Numero corsi di italiano L2 erogati dai CPIA: a.s. 2017/2018 e 2018/2019.

Un altro aspetto che conferma come i percorsi AALI siano stati definiti in un «quadro sconcertante [...] in cui approssimazione e incompetenze si sono

<sup>18</sup> I dati sono tratti da Deiana (2019).

sommate e si stanno ancora sommando» (D'Agostino 2017:29) è rappresentato dalla 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 si ricorra alla parola *alfabetizzazione*. Impiegato impropriamente come calco dell'inglese, dove *literacy* significa semplicemente 'conoscenza o esperienza in un determinato campo', l'uso del termine alfabetizzazione crea confusione rispetto ad altri calchi dell'inglese come, per esempio, quello di *primary literacy*. Poiché nel mondo anglosassone questa etichetta si riferisce all'apprendimento della lettura e scrittura nella scuola primaria, è facile capire perché non abbia «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» (D'Agostino 2017: 31). Ancora una volta si conferma come chi abbia lavorato alla stesura della normativa non avesse conoscenza dei temi legati alla didattica delle lingue. Il voluto richiamo alla terminologia inglese crea poi confusione anche rispetto a quanto stabilito dallo stesso QCER.

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 2017: 31-32).

### 6.1.2 Il corpo docente

Il Decreto del Presidente della Repubblica 263/2012 pur mancando di precise indicazioni rispetto ai percorsi AALI 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. L'unico riferimento ai percorsi AALI è quello che indica come questi debbano essere organizzati nei limiti dell'organico assegnato al CPIA. Poiché in molti casi questo passaggio è stato interpretato come un'autorizzazione a impiegare tutto il corpo docente indipendentemente dalla disciplina insegnata o dal conseguimento di un titolo in didattica dell'italiano L2, la Tab. 5 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, a questi si aggiungono i docenti della scuola secondaria che dovrebbero lavorare nei percorsi di primo livello, minoranza costituita prevalentemente da docenti di italiano, inglese, tecnologia e docenti di potenziamento che variano in ogni CPIA sulla base dell'organico attribui-

to dagli uffici scolastici provinciali (Tab. 5). Oltre alle 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, è rispetto ai docenti della scuola secondaria di secondo grado che si possono osservare le principali differenze. Colpisce la diversa frequenza con cui si fa ricorso ai docenti di italiano e inglese, ma soprattutto come siano impiegati anche 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 modalità secondo cui l'organico dei percorsi AALI è stato reclutato nei CPIA sono la conseguenza dell'assenza di indicazioni nazionali e 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. Devono però essere messe in luce anche alcune buone pratiche nate in queste situazioni; infatti, malgrado rappresentino una piccola minoranza, si segnala come alcuni CPIA siano soliti richiedere che coloro che operano nei percorsi AALI abbiano titolo per l'insegnamento dell'italiano L2 e organizzino 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 il 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» (Polian-dri 2020: 140), il fatto che la normativa non abbia stabilito criteri che garantiscano che solo docenti esperti e competenti si occupino della didattica dell'italiano L2 è un grave vuoto normativo. Ciò risulta ancora più evidente se si considera quanto emerso dai lavori che hanno descritto il profilo dei docenti di italiano L2 per immigrati (Grosso 2013), degli A23 (Deiana 2021b) e dei docenti della scuola primaria che insegnano nei CPIA (Deiana 2021c); infatti, dal momento che solo i docenti A23 sono tenuti a conseguire una specializzazione in italiano L2, è lampante che sulla base di requisiti e titoli il corpo docente in servizio nei percorsi AALI non ha un'adeguata preparazione linguistica e glottodidattica.

CPIA	PRIMARIA			A23			SCUOLA SECONDARIA <sup>19</sup>		
	2017 2018	2018 2019	2019 2020	2017 2018	2018 2019	2019 2020	2017 2018	2018 2019	2019 2020
ALESSANDRIA 1	6			2			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			-			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		
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			-		

**Tabella 5: Composizione del corpo docente dei percorsi AALI in 22 CPIA<sup>20</sup>.**

<sup>19</sup> Di seguito si sciolgono i codici impiegati per indicare le varie 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.

<sup>20</sup> I dati sono tratti da Deiana (2019) e sono stati raccolti durante una delle fasi di ricerca del progetto di dottorato; infatti, in una delle diverse occasioni in cui ha avuto l'opportunità di contattare le segreterie di tutti i CPIA si è chiesto di indicare la composizione dell'organico dei percorsi AALI. Solo una piccola parte dei CPIA ha soddisfatto questa richiesta: se alcuni CPIA hanno risposto in poco tempo fornendo una precisa descrizione dell'organico impie-

## 7. Dalla normativa all'aula

I CPIA sono quotidianamente impegnati nell'organizzazione di attività per l'integrazione linguistica degli stranieri. La flessibilità è una delle caratteristiche principali dell'offerta di questi corsi; infatti, malgrado i limiti fino a qui evidenziati, ogni CPIA si impegna per limitare le ricadute della normativa sulla quotidianità didattica. Oltre a questi sforzi, che danno vita a prassi e pratiche che variano da sede a sede in base alle risorse disponibili e ai bisogni individuati, non può passare in secondo piano come, rivolgendosi ad adulti che devono conciliare il loro percorso formativo con impegni lavorativi e familiari, i CPIA organizzano un'offerta differenziata nell'arco della giornata (mattina, pomeriggio e sera).

Nelle prossime pagine si metterà in luce come la quotidianità didattica sia influenzata dalle criticità della normativa. Sulla base dell'esperienza diretta di docente A23 e grazie ai dati raccolti durante la mia tesi di dottorato (Deiana 2022a), cercherò di documentare come e attraverso quali prassi i CPIA affrontino le incoerenze e i vuoti della normativa.

Aver limitato i percorsi AALI ai soli livelli A1 e A2 è uno dei principali problemi con cui chi lavora in questi corsi è costretto a confrontarsi. Infatti, visto il numero considerevole di apprendenti analfabeti o debolmente scolarizzati, spesso si è costretti ad aggirare i limiti della normativa iscrivendoli a corsi formalmente a loro non destinati.

I dati della Tab. 6 documentano la composizione delle classi dei percorsi AALI in cui chi scrive ha insegnato negli anni scolastici 2017/2018, 2021/2022 e 2022/2023.

	2017 2018		2021 2022		2022 2023	
	N	%	N	%	N	%
<b>ALFA / PRE A1</b>	27	41	6	23	13	23
<b>A1</b>	39	59	20	77	44	77
<b>TOTALE</b>	66	100	26	100	57	100

**Tabella 6: Composizione delle classi.**

Sebbene i corsisti fossero tutti regolarmente iscritti a un corso di livello A1, si è preferito creare dei gruppi di livello che permettessero di differenzia-

---

gato, in alcuni casi i responsabili della segreteria hanno riferito che queste informazioni non possono essere comunicate.

re il lavoro in base agli effettivi bisogni rilevati: con gli studenti analfabeti o debolmente scolarizzati è 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). Quanto fatto è stato possibile anche grazie alla sensibilità del dirigente scolastico, il quale ha permesso che la didattica fosse organizzata per gruppi di livello anche quando questa comportava la creazione di gruppi composti da meno di 10 studenti. Diversamente, le classi sarebbero state molto più numerose, formalmente di livello A1, marcatamente eterogenee e avrebbero richiesto una didattica per abilità differenziate (Borri *et al.* 2014; Caon 2017).

La necessità di includere gli studenti analfabeti in percorsi formativi ordinamentali a loro dedicati, confermata anche dallo studio di un corpus di testi prodotti nei Percorsi AALI (Deiana 2022b), è palese non appena si inizia a lavorare con loro; infatti, hanno bisogno di essere seguiti scrupolosamente. Durante le attività dedicate all'alfabetizzazione strumentale, oltre a dare l'esempio (alla lavagna e singolarmente su ogni quaderno), l'insegnante deve osservare quanto fatto da ciascun studente 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). Se si prende in considerazione l'attività proposta nella Fig. 5, la quale consiste nella copiatura della frase precedentemente completata con il proprio nome, si noti come, in aggiunta a quanto osservato da Lidia Costamagna (2014), in questo si sia dovuti intervenire per rendere il corsista maggiormente consapevole dell'importanza degli spazi che convenzionalmente separano le parole.

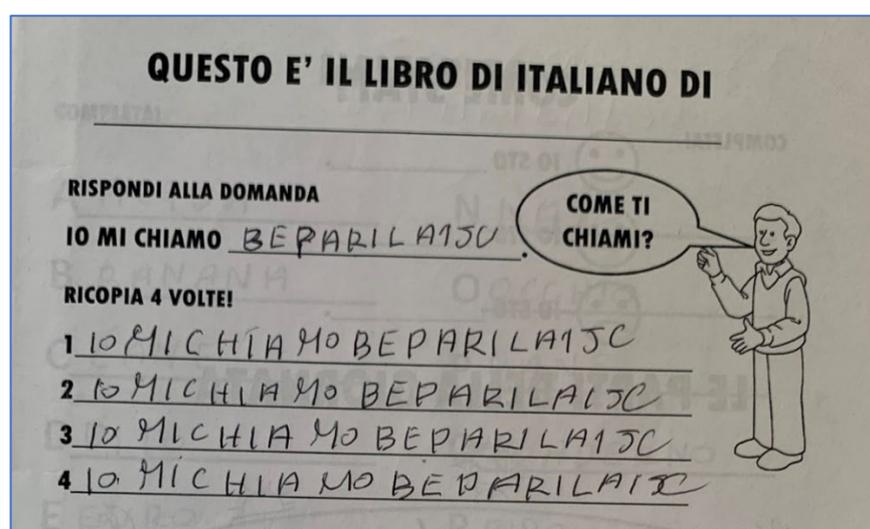


Figura 5: Attività (1).

Interventi così precisi e puntuali sono possibili solo in gruppi costituiti da un numero ridotto di corsisti; infatti, per intercettare le difficoltà e sostenere chi apprende, si deve dedicare del tempo a ciascuno studente. Malgrado queste attività possano essere svolte – con maggiori difficoltà – anche in classi multilivello, è chiaro come queste non sia un contesto didattico ideale. Infatti, quando è possibile, le differenze caratterizzanti i diversi stadi in cui si articola il percorso formativo devono essere riconosciute. Questa convinzione è diffusa anche tra i docenti con cui sono entrato in contatto durante la mia ricerca dottorale (Deiana 2022a); infatti, uno degli intervistati ha dichiarato che «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».

Un altro esempio è offerto dalle attività per lo sviluppo della consapevolezza fonologica. Per lavorare sui suoni e il loro riconoscimento, così da essere in grado di isolarli e manipolarli (Costamagna 2014), oltre a specifiche attività mirate, i corsisti necessitano di un contesto che permetta di ascoltare con attenzione. La presenza di un altro gruppo che parallelamente svolge le sue attività potrebbe rappresentare una fonte di disturbo.

Un altro aspetto non trascurabile che caratterizza la quotidianità didattica dei CPIA è rappresentato dalla disponibilità di spazi idonei (Fig. 6) e strumenti adeguati (Fig. 7). Solo un terzo dei docenti da me intervistati ha dichiarato che le aule potevano essere predisposte in modo utile al lavoro. I mezzi e gli strumenti a disposizione in classe sono una delle principali variabili che influenzano la didattica. I dati delle figure 6 e 7 documentano una situazione di generale precarietà e i limiti di questi spazi. Se si considera che i CPIA dovrebbero garantire la *fruizione a distanza* fino a un massimo del 20% dell'intero orario dei percorsi didattici, il fatto che un terzo dei docenti non possa far affidamento su una buona connessione internet rappresenta un limite non trascurabile.

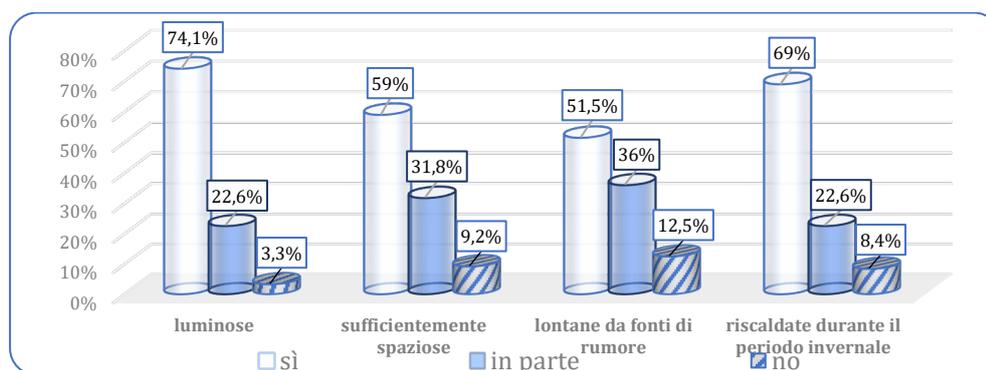


Figura 6: Le aule sono...<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> I dati sono tratti da Deiana (2022a).

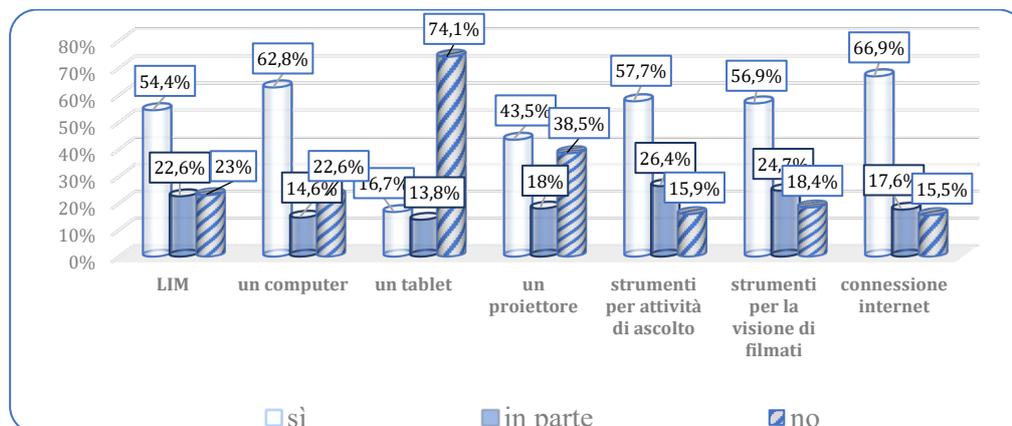


Figura 7: Disponibilità di tecnologie didattiche<sup>22</sup>.

Poiché le attività didattiche sono spesso influenzate, se non vincolate, dalle caratteristiche degli spazi in cui si svolge la lezione e degli strumenti disponibili, di seguito, attraverso la descrizione di alcune delle aule in cui chi scrive ha avuto modo di lavorare, si metterà in luce in che misura le caratteristiche del *setting* abbiano delle ricadute sulla didattica.



Figura 8: Aula CPIA (1).

<sup>22</sup> I dati sono tratti da Deiana (2022a).

L'aula della Fig. 8 era priva di LIM, proiettore, computer e strumenti per l'ascolto di audio o la visione di video; quando era necessario, ero solito utilizzare il mio computer. Poiché l'aula era concessa esclusivamente al CPIA, poteva essere "personalizzata" attraverso poster, *flashcard*, immagini, cartelloni. Inoltre, essendo disponibile un fotocopiatore, era possibile stampare alcuni materiali da me didattizzati. In questo *setting*, malgrado non potessi proiettare immagini, avvalendomi di apposite *flashcard* stampate e plastificate in formato A4 e poi appese alle pareti, potevo fare ricorso alle immagini che permettevano di chiarire il significato delle parole usate durante le attività di alfabetizzazione strumentale. La Fig. 9 dimostra un'attività sull'alfabeto in cui si fa ricorso alle stesse parole presenti nelle *flashcard* appese nella parete dell'aula della Fig. 8.

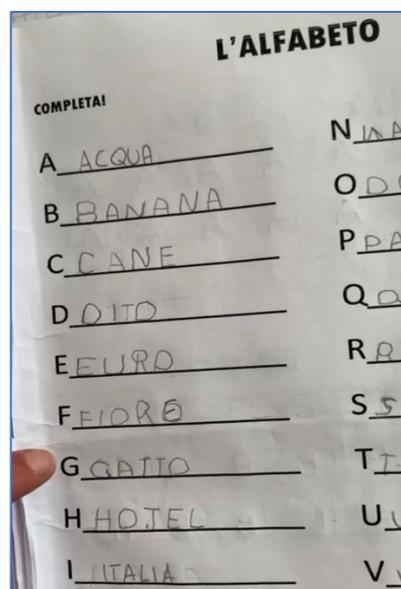


Figura 9: Attività (2).

Attività di questo tipo però non sono possibili se l'aula non è ad uso esclusivo del CPIA. Quando si è ospitati in edifici che al mattino sono utilizzati dalla scuola secondaria di primo o secondo grado di solito non si ha la possibilità di personalizzare gli spazi. In questi casi, se si dispone di una LIM o di un proiettore e un computer le immagini possono essere mostrate grazie a presentazioni in formato pptx (Fig. 10).

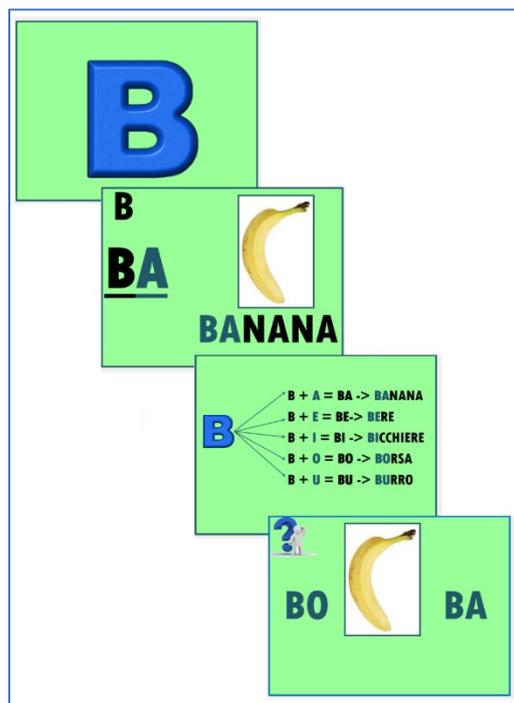


Figura 10: Attività con presentazione in formato pptx (1).

La presenza di questi strumenti, inoltre, permette la progettazione di diverse attività. L'esercitazione della Fig. 11, ideata per una classe di ragazzi analfabeti che avevano manifestato la volontà di prendere la patente, è stata realizzata dividendo la classe in due gruppi, i quali si sono confrontati per ottenere il maggior numero di risposte corrette. La competizione tra le due squadre ha motivato gli studenti e ha permesso la cooperazione nell'apprendimento. Legare l'apprendimento della lettura e della scrittura a contesti e situazioni che coinvolgono i bisogni degli apprendenti rende le attività motivanti e coinvolgenti. L'approccio orientato all'azione del QCER (Consiglio d'Europa 2001) e ripreso nel Volume complementare (Consiglio d'Europa 2020) dovrebbe caratterizzare anche in questi percorsi; infatti, come indicato nel *Literacy And Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM)* (Consiglio d'Europa 2022) è necessario che il lavoro orientato sul codice (alfabetizzazione tecnica) sia contestualizzato in situazioni reali con attività finalizzate a soddisfare un bisogno concreto. Attività di questo tipo, inoltre, sono fondamentali anche per la valutazione di quanto appreso e rendono più distesi e ludici momenti che tradizionalmente sono vissuti con tensione.

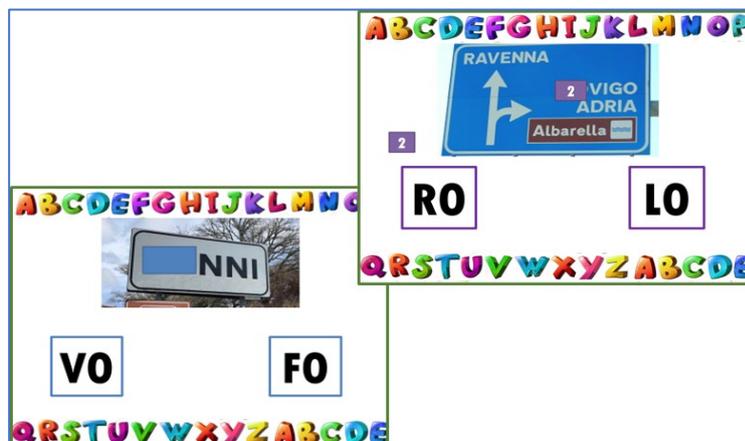


Figura 11: Attività con presentazione in formato pptx (2).

In questi contesti, le *flashcard*, invece, possono essere utilizzate per attività ludiche di rinforzo e consolidamento anche attraverso forme di apprendimento cooperativo (Fig. 12).

Quando invece l'aula non disponeva di LIM o proiettore e computer e non era possibile appendere nulla nelle pareti, ero solito ricorrere a *flashcard* in formato A4 solo per mostrare le immagini, e impiegare la lavagna per guidare lo svolgimento delle attività delle schede e nel quaderno (Fig. 13).



Figura 12: Flashcard.

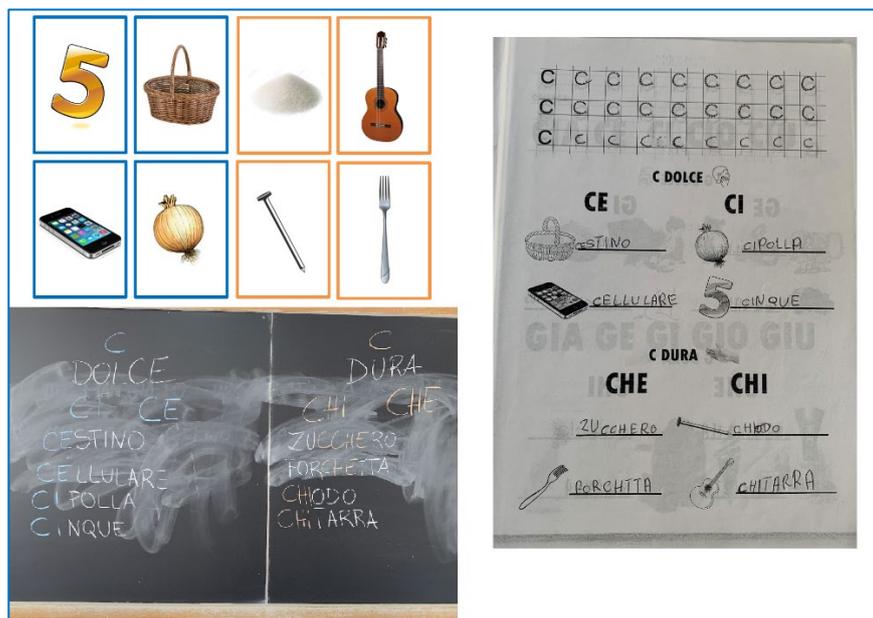


Figura 13: Attività (5).

La disponibilità di un fotocopiatore è un altro aspetto che può influenzare la pianificazione didattica. Le attività fino ad ora documentate sono state realizzate in sedi che permettevano di stampare i materiali creati dal docente o di riprodurne alcuni selezionati da libri di testo. Quando questo non avviene, se il docente non sceglie di farsi carico di queste spese, si devono predisporre attività che prevedano il solo utilizzo del quaderno.

Vi sono però anche situazioni più problematiche; infatti, mi sono trovato a dover lavorare in spazi privi di un numero sufficiente di sedie e banchi o che disponevano di banchi non adatti alle caratteristiche di chi frequentava il corso. La foto della Fig. 14, scattata nello spazio concesso al CPIA da un centro di accoglienza straordinaria, documenta come un gruppo di studenti motivati e volenterosi fosse costretto a fare lezione in banchi e sedie della scuola primaria.



**Figura 14: Aula CPIA (2).**

Malgrado quest'ultimo caso rappresenti una situazione al limite, quest'esperienza non rappresenta un hapax; infatti, il 27% dei docenti da me intervistati ha dichiarato che le loro aule non disponevano di un numero sufficiente di sedie e banchi.

I problemi legati alle caratteristiche e alla disponibilità di spazi e locali, già discussi da Matteo Borri e Samuele Calzone (2019), sono aspetti tecnico-organizzativi che hanno un forte impatto sulla didattica e che non possono risolversi esclusivamente contando sulla capacità degli insegnanti di adattarsi a queste difficoltà. Inoltre, in considerazione di quanto detto rispetto al corpo docente dei percorsi AALI, il ridotto numero di docenti A23 coinvolti (Tab. 5) rappresenta una criticità: la loro preparazione linguistica e glottodidattica potrebbe rappresentare una risorsa. Infatti, per mettere in campo soluzioni e interventi in grado di superare le difficoltà normative sarebbe bene poter contare su un corpo docente formato su contenuti disciplinari, didattici e organizzativi; aspetti che possono essere garantiti solo da chi ha svolto una specifica formazione sull'italiano L2 e ha maturato un'esperienza sul campo.

## 8. Conclusioni

Ripercorrendo i principali momenti dell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica, il contributo ha permesso di comprendere come questo si sia sviluppato e consolidato rispetto all'iniziale fase pionieristica. Malgrado l'istituzione dei percorsi AALI sia un momento fondamentale per la storia dell'italiano L2 nella scuola italiana è evidente come vi siano limiti e problemi importanti e non trascurabili.

È sullo sfondo di questa criticità che Mari D'Agostino ha sottolineato come «il sistema scolastico italiano che dovrebbe essere in prima linea nel “ve-

dere 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 2017: 29). Infatti, i documenti che definiscono la normativa dei percorsi AALI dimostrano «il loro limite laddove dall’ambito specifico della riflessione didattica intervengano negli ordinamenti e negli assetti organizzativi» (Porcaro 2019: 204). Le ricadute che i limiti discussi hanno sulla quotidianità didattica dimostrano come per garantire un’offerta valida per l’integrazione e la formazione linguistica degli adulti stranieri siano necessari alcuni interventi normativi. I più urgenti riguardano l’inserimento nei percorsi AALI dei livelli inferiori all’A1 e superiori all’A2 e la definizione di criteri che garantiscano che la didattica sia affidata a docenti formati rispetto all’insegnamento dell’italiano L2 ad adulti.

## Riferimenti bibliografici

- Ambroso, Serena – Arcangeli, Massimo – Barni, Monica – Grego Bolli, Giuliana – Luzi, Eleonora – Masillo, Paola – Orletti, Franca – Rocca, Lorenzo – Menzinger, Costanza – Bonvino, Elisabetta – D’Aguanno, Daniele – Lopriore, Lucilla – Puglielli, Annarita (2010a), *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 – Bonvino, Elisabetta – D’Aguanno, Daniele – Lopriore, Lucilla – Puglielli, Annarita (2010b), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello B2*.
- Ambroso, Serena – Arcangeli, Massimo – Barni, Monica – Grego Bolli, Giuliana – Luzi, Eleonora – Masillo, Paola – Orletti, Franca – Rocca, Lorenzo (2010), *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 (2010), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A2*.
- Ballarin, Elena - Nitti, Paolo (2023), *Ho studiato cinema e non pensavo di insegnare italiano”. L’insegnante di italiano all’estero: profili, formazione e proposte*, in «Italiano LinguaDue», 15, 1, pp. 36-52.

- Barni, Monica – Bandini, Anna – Sprugnoli, Laura – Lucarelli, Silvia – Scaglioso, Anna Maria – Strambi, Beatrice – Fusi, Chiara – Arruffoli, Anna Maria (2009), *Linee guida CILS. Certificazione di italiano come lingua straniera. Università per stranieri di Siena Roma*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Benucci, Antonella (2007), *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro linguistico dell'Università per stranieri di Siena*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Borri, Alessandro – Minuz, Fernanda – Rocca, Lorenzo – Sola, Chiara (2014), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Torino, Loescher.
- Borri, Matteo – Calzone, Samuele (2019), *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori*, Bologna, Edizioni ETS.
- Cacchione, Anna Maria (2021), *Language Complexity in the Italian Adult Education System. First Findings from a Mixed Method Research*, in *Book of Abstracts – 2<sup>nd</sup> International Conference of the Journal «Scuola Democratica» Reinventing Education*, pp. 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, pp. 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", pp. 149-164.
- 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.
- Casi, Paola (2015), *Il diritto al codice rosso per gli analfabeti: le anomalie italiane nell'istruzione degli adulti*, in «Insegno. Italiano L2 in classe. Rivista semestrale per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda/straniera», 1, pp. 65-70.
- Ciliberti, Anna (2008), *L'insegnante di italiano lingua non materna: prospettive formative*, in *Ead.* (a cura di), *Un mondo di italiano*, Perugia, Guerra Edizioni, pp. 93-104.
- Cinganotto, Letizia - Turchetta Barbara (2020), *La formazione dei docenti di italiano L2 all'estero: risultati di un'indagine internazionale*, in «Italiano LinguaDue», 12, 2, pp. 20-37.

- 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.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Consiglio d'Europa (2020), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in Italiano LinguaDue, 2/2020.
- Consiglio d'Europa (2022), *Literacy And Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants*. (<https://bit.ly/3QGBeVd>; ultima consultazione: 02.11.2023).
- 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, pp. 68-76.
- Costamagna, Lidia (2014), *Fonetica e Ortografia*, in Borri, Minuz, Rocca, Sola 2014: 65-69.
- D'Agostino, Mari (2017), *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, pp. 35-58.
- Deiana, Igor (2019), *Do the CPIA's educational programs and teaching reproduce social inequality?*, in *Proceedings of the 1<sup>st</sup> International Conference of the Journal «Scuola Democratica»*, vol. 1 *Politics, Citizenship, Diversity and Inclusion*, Roma, Associazione "Per scuola democratica", pp. 94-100 (<https://www.scuolademocratica-conference.net/proceedings-i/>; ultima consultazione: 31.05.2023).
- 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, pp. 20-24.
- Deiana, Igor (2021a), *A23: facciamo il punto!*, in «Lingue Linguaggi», 41, pp. 101-117.
- Deiana, Igor (2021b), *I test linguistici per l'integrazione e la cittadinanza: alcune riflessioni sul caso italiano*, in «Italiano LinguaDue», 13, 1, pp. 169-193.
- Deiana, Igor (2021c), *The Role of the Italian Public School on the Social and Linguistic Integration of Adult Migrants*, in *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal «Scuola Democratica»*. *Reinventing Ed-*

- ucation, vol. 1 Citizenship, Work and The Global Age, Roma, Associazione "Per scuola democratica", pp. 39-48 (<https://www.scuolademocratica-conference.net/proceedings-2/>), ultima consultazione: 31.05.2023.
- Deiana, Igor (2022a), *L'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica*, Firenze, Cesati.
- Deiana, Igor (2022b), *Lo straniero come apprendente di italiano L2 e LS: alcune riflessioni*, in Francesca Malagnini (a cura di), *Straniero, stranieri. Percorsi di analisi linguistica e riflessioni identitarie*, Firenze, Cesati, pp. 179-214.
- Deiana, Igor – Spina, Stefania (2020), *Breve storia della classe di concorso A23 – lingua italiana per discendenti di lingua straniera*, in «Italiano LinguaDue», 12, 2, pp. 1-19.
- Diadori, Pierangela (2010), *Formazione, qualità e certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, Milano, Le Monnier.
- Epifani, Graziana – Romiti, Sara (2020), *I percorsi di istruzione e la valutazione*, in Donatella Poliandri, Graziana Epifani (a cura di), *Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi*, Roma, INVALSI, pp. 99-114.
- Governatori, Giulia – Montedoro, Claudia (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, pp. 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, pp. 35-56.
- INDIRE (2018), *Monitoraggio relativo ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti*. (<https://bit.ly/47jKlwh>); ultima consultazione: 02.11.2023).
- Lauria, Francesco (2011), *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*, Roma, Edizioni Lavoro.
- 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, pp. 255-270.
- Lo Duca, Maria G. (2006), *Sillabo d'italiano L2. Per studenti universitari in scambio*, Roma, Carocci.

- Lo Duca, Maria G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci.
- Masillo, Paola (2019), *La valutazione linguistica in contesto migratorio: il test A2*, Pisa, Pacini Editore.
- Minciarelli, Fausto – Comodi, Anna (2005), *Sillabo. Per i cinque gradi del corso di lingua e cultura italiana per stranieri*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Minuz, Fernanda (2005), *Italiano L2 e l'alfabetizzazione in età adulta. Sillabo d'italiano L2. Per studenti universitari in scambio*, Roma, Carocci.
- MIUR (2003), *L'offerta formativa dei centri territoriali permanenti*. (<https://bit.ly/3u6Lpuc>; ultima consultazione: 02.11.2023).
- MIUR (2011), *VADEMECUM* (ai sensi della nota n 8571 del 16 dicembre 2010 del Ministero dell'interno). (<https://bit.ly/49gspK7>; ultima consultazione: 02.11.2023).
- MIUR (2012a), *Criteri per lo svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana a livello B1*. (<https://bit.ly/3tXXVwi>; ultima consultazione: 02.11.2023).
- MIUR (2012b), *Criteri per lo svolgimento del test di conoscenza della cultura civica e della vita civile in Italia*. (<https://bit.ly/40m0J2k>; ultima consultazione: 02.11.2023).
- MIUR (2012c), *Criteri per lo svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana a livello A2 parlato*. (<https://bit.ly/3SohnfC>; ultima consultazione: 02.11.2023).
- MIUR (2012d), *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana*. (<https://bit.ly/3QGApf5>; ultima consultazione: 02.11.2023).
- MIUR (2013), *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione*. (<https://bit.ly/3FI5hGQ>; ultima consultazione: 02.11.2023).
- MIUR (2016), *I Centri provinciali per l'istruzione degli adulti. Cosa offrono* (<https://www.miur.gov.it/web/guest/cosa-offrono>; ultima consultazione: 24.05.2023).
- Morbioli, Nicoletta (2019), *Il FAMI regionale: un'opportunità per i migranti con bassa scolarità*, in Caon, Brichese 2019: 219-228.
- MPI (1997), *Ordinanza ministeriale n. 455 del 29 luglio 1997* (<https://bit.ly/3Sp9rLb>; ultima consultazione: 02.11.2023).

- 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.
- Nitti, Paolo (2020), *L'alfabetizzazione in italiano L2 per apprendenti adulti non nativi*, Milano, Mimesis Edizioni.
- Pappalardo, Valentina - Rangoni, Donatella (a cura di) (2013), *Istruzione degli adulti. Rapporto di monitoraggio 2012*, Firenze, INDIRE.
- 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, pp. 37-46.
- 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, pp. 1-13.
- Poliandri, Donatella (2020), *Alcune considerazioni finali*, in Poliandri, Epifani 2020: 138-142.
- 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 Caon, Brichese 2009: 193-204.
- Prantera, Elisabetta – Quadrelli, Isabella (2020), *Il contesto, gli studenti e le reti territoriali di servizio*, in Poliandri, Epifani 2020: 19-37.
- Rangoni, Donatella (2013), *Istruzione degli adulti. Rapporto di monitoraggio 2012*, Roma, INDIRE.
- 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.
- 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, pp. 183-198.

Spinelli, Barbara – Parizzi, Francesca (2010), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Firenze, La Nuova Italia / RCS libri.

Troncarelli, Donatella – La Grassa, Matteo (2018), *La didattica dell'italiano nel contatto interculturale*, Bologna, il Mulino.

---