

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA
E PSICOLOGIA



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca
in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa**

TESI DI DOTTORATO

**Alfabetizzazione e inclusione della popolazione
adulta migrante nel contesto scolastico italiano:
il caso dei CPIA**

Dottoranda
Sara Gabrielli

Tutors
Prof. Guido Benvenuto
Prof. Patrizia Sposetti
Prof. Giordana Szpunar

Ciclo XXXIV

Anno Accademico 2020 – 2021

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA
E PSICOLOGIA



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca
in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa**

Tesi di Dottorato

Dottoranda
Sara Gabrielli

Tutors
Prof. Guido Benvenuto
Prof. Patrizia Sposetti
Prof. Giordana Szpunar

XXXIV Ciclo

**Alfabetizzazione e inclusione della popolazione adulta
migrante nel contesto scolastico italiano: il caso dei
CPIA**

Anno Accademico
2020 – 2021

Composizione grafica a cura dell'Autrice

Indice

Premessa	XI
Introduzione	XIII
Parte prima – L’alfabetizzazione della popolazione adulta migrante	1
Capitolo primo – Politiche di alfabetizzazione e politiche di inclusione	3
1.1. La nascita dei Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti.....	3
1.1.1. Prima dei CPIA: i Centri Territoriali Permanenti.....	4
1.1.2. Gli elementi di innovazione dei CPIA	8
1.2. Il processo di inclusione e alfabetizzazione della popolazione migrante.....	12
1.2.1. Il raggiungimento del livello linguistico A2	16
1.3. Politiche di alfabetizzazione e inclusione in Europa	21
Capitolo secondo – Istruzione in età adulta e <i>lifelong learning</i>	29
2.1. Un tentativo di definizione: età adulta e istruzione in età adulta	29
2.1.1. La nascita dell’educazione degli adulti in Italia	32
2.2. Le politiche europee per l’istruzione in età adulta	35
2.2.1. Le competenze per l’apprendimento permanente	49
2.2.2. Le competenze della popolazione adulta migrante	57
2.3. Quale istruzione per l’età adulta? Metodologie e strategie didattiche	59
Capitolo terzo – L’insegnamento e l’apprendimento dell’italiano come Lingua Due.....	63
3.1. L’insegnamento dell’italiano come L2.....	63
3.1.1. L’educazione linguistica e la competenza comunicativa.....	64
3.1.2. Le competenze linguistico-comunicative nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue	67
3.2. L’apprendimento dell’italiano come L2	69
3.2.1. L’errore e l’interlingua	73
3.2.2. La motivazione	75
3.3. La didattica dell’italiano come L2	77
3.3.1. Le abilità di comprensione e produzione	79

3.3.2. La grammatica nell'italiano L2	80
3.4. La valutazione dell'italiano L2	82
3.5. La didattica dell'italiano L2 a distanza	84
3.6. I docenti come attori del processo didattico	88
3.6.1 La formazione dei e delle docenti di italiano L2	89
3.6.2. L'aggiornamento dei e delle docenti di italiano L2	92
Parte seconda – Aspetti metodologici della ricerca	96
Capitolo primo – Il contesto della ricerca	97
1.1. Obiettivi e domande di ricerca	97
1.2. Basi metodologiche e scelte procedurali	98
1.2.1. Le fasi della ricerca	100
1.3. Tecniche e strumenti	102
1.3.1. Il protocollo di osservazione	103
1.3.2. Le interviste	110
1.3.3. Il questionario.....	111
1.3.4. Le griglie per l'analisi dei libri di testo	113
1.4. Le analisi dei dati.....	114
Capitolo secondo – Lo studio di caso nel CPIA 3 del Lazio.....	117
2.1. Lo studio di caso	117
2.2. L'osservazione: il macrocontesto	119
2.3. L'osservazione: il microcontesto	123
2.4. L'analisi dei dati emersi dalle griglie di categorie.....	125
2.5. L'analisi dei dati emersi dalle osservazioni carta e matita	140
2.5.1. La costruzione delle categorie.....	142
2.5.2. L'analisi delle categorie.....	151
2.6. Le interviste ai e alle docenti.....	158
2.6.1. La costruzione delle categorie.....	159
2.6.2. L'analisi delle categorie.....	166
2.7. Le interviste agli studenti e alle studentesse	171
2.8. La triangolazione dei dati: riflessioni conclusive sullo studio di caso al CPIA 3 del Lazio.....	176
Capitolo terzo – Il questionario sulle didattiche inclusive nei CPIA	182
3.1. La costruzione del questionario	182
3.1.1. Anagrafica.....	186
3.1.2. Organizzazione e offerta formativa nei CPIA	186
3.1.3. Esami di livello A2.....	187
3.1.4. Bisogni formativi nei CPIA	188
3.2. La somministrazione del questionario	189
3.3. L'analisi del questionario	190

3.3.1. Organizzazione e offerta formativa nei CPIA.....	193
3.3.2. Esami di livello A2.....	199
3.3.3. Bisogni formativi nei CPIA.....	202
3.4. Discussione.....	211
Capitolo quarto – Le interviste	215
4.1. Dal questionario alle interviste.....	215
4.2. Le analisi delle interviste	218
4.2.1. Il ruolo dei CPIA per l’inclusione.....	219
4.2.2. Difficoltà e ostacoli nei CPIA.....	223
4.2.3. Bisogni formativi.....	227
4.2.4. Motivazioni.....	232
4.2.5. Clima di classe.....	235
4.2.6. Offerta formativa	236
4.3. Discussione.....	240
Capitolo quinto – I manuali di italiano L2	245
5.1. L’analisi dei manuali di italiano L2.....	245
5.1.1. La griglia di analisi dei manuali	246
5.1.2. La griglia di analisi delle unità.....	250
5.1.3. La griglia di analisi dei testi.....	255
5.1.4. La griglia di analisi degli stereotipi	262
5.2. I risultati delle analisi dei manuali di italiano L2.....	265
5.2.1. L’analisi delle unità campione	270
5.2.2. L’analisi dei testi.....	272
5.2.3. L’analisi degli stereotipi.....	279
5.3. Discussione.....	294
Conclusioni.....	297
<i>Appendice</i>	302
<i>Bibliografia</i>	305

*A mio marito Manuel,
con la gioia di poter finalmente usare questa parola
nel significato che porta con sé.*

Premessa

Questo lavoro di tesi si pone in continuità con il percorso che mi ha condotto al dottorato di ricerca.

Durante i miei studi nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria ho avuto modo di approfondire le modalità con cui le persone abitano l'incertezza e convivono con le complessità che caratterizzano il nostro tempo. Il contesto scolastico italiano è certamente coinvolto in profondi cambiamenti, che chiedono nuove organizzazioni e nuove risposte.

In quest'ottica, l'attenzione è stata immediatamente rivolta alle sfide poste dai flussi migratori e dallo sviluppo dei contesti interculturali. I CPIA – Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti sono stati scelti poiché contesti in cui la laurea in Scienze della Formazione Primaria consente di insegnare nei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, permettendomi di ampliare la mia formazione come docente. Un secondo motivo che ha guidato la scelta del contesto di ricerca è stato che i CPIA sono luoghi decisamente meno studiati e indagati rispetto alle scuole dell'infanzia e primaria, nonostante l'importanza che rivestono per la riuscita dei percorsi di inclusione della popolazione migrante.

Nello stesso corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, le competenze necessarie per insegnare ad apprendenti adulti e migranti nei CPIA sono solo accennate, rispetto alla quantità di tempo dedicata ad altri ordini di scuola.

La scelta, dunque, è stata quella di entrare in un contesto cui sento di appartenere, come professionista e come persona, e dove potessi anche crescere, acquisendo nuove competenze e conoscenze e sfidando me stessa. Certamente non mi aspettavo che la sfida sarebbe stata anche quella di riorganizzare il progetto di ricerca a metà del percorso di dottorato in conseguenza dell'emergenza sanitaria, ma l'occasione è stata utile per sentirmi alleata della scuola nelle difficoltà che stava e sta vivendo.

In queste sfide ho sempre trovato confronto e supporto nei miei tutors, ognuno per le sue competenze e attitudini, Guido Benvenuto, Patrizia Sposetti e Giordana Szpunar.

A loro va un ringraziamento per avermi accompagnato e spronato, contribuendo alla realizzazione del mio percorso di crescita e al passaggio dal ruolo di studentessa a quello di giovane professionista.

Ringrazio tutte e tutti i docenti del Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, per l'opportunità che mi è stata data e per la condivisione di saperi, esperienze e competenze.

Grazie anche ai e alle colleghe del dottorato, per il costante sostegno umano e professionale.

Vorrei ringraziare la rete RIDAP (Rete Italiana Istruzione degli Adulti), il CPIA 3 del Lazio, i e le docenti che hanno partecipato al progetto di ricerca, per le loro parole e per la loro voce. Spero di aver saputo ascoltare con attenzione. Insieme a loro, ringrazio anche studenti e studentesse che mi hanno accolto in classe e salutato sempre con un sorriso: il loro "ciao maestra!" mi ha ricordato perché ho scelto di diventare un'insegnante.

Sarò sempre dalla vostra parte.

Infine, grazie alla mia famiglia. In questi tre anni abbiamo affrontato sfide immense, insieme.

Introduzione

Il progetto di ricerca presentato in questa tesi ha l'obiettivo di indagare le pratiche di alfabetizzazione e inclusione della popolazione migrante in Italia, nello specifico nei livelli linguistici A1 e A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER).

Il contesto scelto è quello dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, i CPIA, cui la popolazione adulta migrante ha accesso per acquisire la conoscenza della lingua e della cultura italiana. La frequenza dei corsi e l'attestazione del livello A2 consentono, inoltre, di ottenere il permesso di soggiorno della comunità europea di lungo periodo (Legge n. 134/2010).

Le politiche di inclusione della popolazione migrante appaiono, dunque, strettamente connesse alla competenza linguistica e l'alfabetizzazione diventa una responsabilità sociopolitica anche del Paese ospitante per supportare il dialogo interculturale. Inoltre, i bisogni della popolazione migrante e della società sono in continuo mutamento e richiedono un costante cambiamento delle risposte educative (ALTE, 2016; Beacco, 2008).

Tali bisogni linguistici sono ampiamente diversificati, per le biografie e i progetti individuali (Minuz, 2014): l'esperienza scolastica e formativa pregressa (con la presenza di persone con diverse lingue madre e/o analfabe), la condizione lavorativa in Italia, la situazione familiare, i desideri e i progetti per il futuro, ecc.

Tale diversità implica la necessità di parlare di inclusione e alfabetizzazione in relazione a complesse tematiche sociali, economiche e politiche (Gabrielli, 2020), affinché l'alfabetizzazione possa portare all'acquisizione di una competenza linguistica e comunicativa per agire nel mondo (Borri, 2019).

I CPIA si trovano a rispondere a tali sfide, impensabili fino a pochi anni fa, date dall'eterogeneità delle richieste e dal mutare dell'utenza che si iscrive ai corsi (Benedetti, 2018; Poliandri e Epifani, 2020).

Vent'anni di interventi, realizzati soprattutto "dal basso e nella periferia", nelle singole scuole e luoghi di formazione – spesso senza che fossero esplicitati e condivisi riferimenti comuni, traguardi e metodologie – hanno sedimentato e diffuso, almeno in parte, consapevolezza e buone pratiche. Nel frattempo, il contesto e i bisogni linguistici si sono stratificati e diversificati; nuove e più arti-

colate domande convivono accanto a esigenze di base ancora legate alla lingua della sopravvivenza (Favaro, 2016, p. 2).

Apporti fondamentali al processo di insegnamento-apprendimento dell'italiano come Lingua Due (distinta dalla Lingua Straniera) arrivano dall'educazione e dall'istruzione degli adulti, che invitano a sviluppare tale processo a partire dall'esperienza e dalle conoscenze dell'apprendente (Minuz, 2014). In tal senso, l'adulto migrante diventa protagonista del proprio percorso formativo, condividendone la responsabilità con il CPIA.

Tali istanze si pongono nella prospettiva del *lifelong learning* e degli obiettivi europei per l'istruzione degli adulti (Beacco et al., 2014), poiché gli adulti sono chiamati al proprio sviluppo personale e professionale, coniugando il successo formativo con la realizzazione della persona (Messuri, 2018; Richardson, 2012).

Appare importante supportare i CPIA come istituzioni e i e le docenti che vi insegnano e non lasciarli soli ad affrontare tale complessità. Diversi sono gli strumenti che la glottodidattica mette a disposizione (ad esempio, Diadori, Palermo e Troncarelli, 2009), tuttavia, il tema necessita di ulteriori approfondimenti poiché i CPIA sono ancora poco conosciuti persino dagli addetti ai lavori. Si configurano come enti dall'identità incerta e dove manca un percorso definito per chi vi insegna (Benedetti, 2018). Infatti, una delle sfide che pongono i CPIA è indubbiamente professionale (Poliandri e Epifani, 2020). Nella classe di concorso che consente l'accesso all'insegnamento nei corsi di livello A1 e A2 possono iscriversi insegnanti con differenti background formativi purché in possesso del titolo di abilitazione per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e primaria (Diploma magistrale ante 2001/2002 o Laurea a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria). Solo recentemente, nel 2016, è stata istituita la classe di concorso A23 – Lingua italiana per discenti di lingua straniera (alloglotti), il cui accesso richiede il conseguimento di titoli di specializzazione per l'insegnamento dell'italiano L2.

Supportare i e le docenti in percorsi di formazione pre- e in- servizio è essenziale a garanzia della qualità dell'offerta formativa. I bisogni formativi di docenti e studenti sono interconnessi: una formazione di qualità per gli adulti migranti può essere garantita solo da docenti qualificati e competenti (Gabrielli, 2020).

Le basi teoriche del lavoro di ricerca, oggetto della prima parte della tesi, sono raggruppabili in tre aree fondamentali, dunque tre capitoli collegati fra loro:

- le politiche di alfabetizzazione e inclusione della popolazione migrante in Italia e in Europa, con particolare riferimento al processo che ha portato alla nascita dei CPIA e al loro ruolo come istituzione scolastica autonoma dotata di un proprio organico e di un proprio assetto didattico;
- l'istruzione degli adulti e il *lifelong learning* nel loro percorso di sviluppo nel contesto europeo e italiano, approfondendo la definizione di adulto e il senso dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, per diventare cittadini e cittadine attivi e consapevoli. In quest'area sono anche considerate le riflessioni sul tipo di didattica adatta agli adulti, le sue tecniche e metodologie, e le competenze necessarie per apprendere per tutta la vita e per i e le migranti;
- l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano come Lingua Due (L2), approfondendo il ruolo della motivazione, dell'errore, le metodologie e le strategie didattiche della glottodidattica, fino alla valutazione. Viene considerato anche il valore della formazione e dell'aggiornamento dei e delle docenti di italiano come L2 nei CPIA italiani, professionisti/e che devono possedere competenze di diversi domini, metodologico, psicologico, didattico.

Per condurre il progetto di ricerca si è scelto di fare riferimento alla *Grounded Theory* (Strauss e Glaser, 1967), illustrata nella seconda parte della tesi. Ciò ha comportato una costante revisione del quadro teorico presentato, sulla base di quanto emergeva nel corso delle analisi dei dati, costruendo un confronto con la teoria che fosse utile all'interpretazione dei dati stessi.

Ulteriori scelte metodologiche riguardano la prospettiva dell'inclusione rispetto a quella dell'integrazione, per valorizzare la relazione tra persone e contesti, entrambi in costante evoluzione. Inoltre, si adotta la prospettiva interculturale, nel rispetto delle diversità linguistiche e culturali.

La seconda parte della tesi introduce la cornice metodologica generale che presenta una ricerca di tipo empirico-esplorativo (Lucisano, 2002; Benvenuto, 2015). I cinque capitoli che costituiscono la seconda parte, in-

fatti, esplorano il percorso della ricerca a partire dalla definizione degli obiettivi e del disegno per arrivare alla discussione dei risultati.

Il primo capitolo di questa sezione fornisce un quadro delle domande e degli obiettivi di ricerca, degli strumenti utilizzati per raccogliere i dati, delle basi metodologiche e delle fasi della ricerca. La ricerca utilizza metodi misti, avvalendosi di osservazioni, questionari, interviste.

Il secondo capitolo presenta la prima fase della ricerca, costituita dallo studio di caso condotto presso il CPIA 3 del Lazio a seguito del protocollo d'intesa stipulato tra il CPIA e il Dottorato di ricerca in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa. Lo studio di caso ha visto coinvolte otto classi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana di livello A1 e A2, conducendo osservazioni dirette, non partecipate, di tipo sistematico sia strutturate sia carta e matita e intervistando 4 docenti e 6 apprendenti.

Il terzo capitolo si addentra nella seconda fase della ricerca, esplorando il processo che – dall'analisi e dalla triangolazione dei dati dello studio di caso – ha consentito di costruire un questionario somministrato a livello nazionale grazie alla rete di CPIA RIDAP (Rete Italiana Istruzione degli Adulti). Sono analizzati i risultati del questionario in relazione alle aree: formazione professionale dei e delle docenti dei CPIA, bisogni formativi di docenti e apprendenti, offerta formativa, test di livello A2.

Il quarto capitolo focalizza le interviste semi strutturate condotte con docenti dei corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana di livello A1 e A2 nei CPIA italiani, indagando i bisogni formativi degli attori e delle attrici dei CPIA, le difficoltà e le buone pratiche, l'offerta formativa e il ruolo dei CPIA per l'inclusione della popolazione adulta migrante.

Il quinto capitolo nasce dall'esigenza dichiarata dai e dalle docenti di materiali didattici adeguati all'utenza dei CPIA. Sono, dunque, analizzati alcuni manuali per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano come L2 di livello A1 e A2 adottati nei CPIA italiani, illustrandone la struttura, le unità e la leggibilità di alcuni testi estratti. Considerando il carattere fortemente interculturale del contesto dei CPIA, sono indagati anche eventuali stereotipi che emergono dai manuali.

Le conclusioni consentono di triangolare le fonti dei dati e i metodi, cogliendo gli elementi di divergenza e convergenza rispetto ai bisogni formativi emersi, alle difficoltà e alle buone pratiche presenti nei CPIA e alle modalità di erogazione dell'offerta formativa che possono rispondere ai bisogni formativi. Sono esplorati, infine, limiti e prospettive della ricerca.

Parte prima

L'ALFABETIZZAZIONE DELLA POPOLAZIONE
ADULTA MIGRANTE

Capitolo primo

Politiche di istruzione e politiche di inclusione

I movimenti di persone attraverso i confini nazionali sono tanto antichi quanto lo stato nazione stesso, tuttavia mai prima d'ora nella storia delle migrazioni mondiali lo spostamento di gruppi diversi per lingua, religione, etnia e cultura è stato così rapido e numeroso, suscitando questioni inedite sui temi della cittadinanza, dei diritti, della democrazia e dell'educazione (Banks, 2009).

1.1. La nascita dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti

I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) fanno la loro prima comparsa nella legge finanziaria n. 296 del 2006 (art.1 comma 632):

Ferme restando le competenze delle regioni e degli enti locali in materia, in relazione agli obiettivi fissati dall'Unione europea, allo scopo di far conseguire più elevati livelli di istruzione alla popolazione adulta, anche immigrata con particolare riferimento alla conoscenza della lingua italiana, i centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti e i corsi serali, funzionanti presso le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, sono riorganizzati su base provinciale e articolati in reti territoriali e ridenominati "Centri provinciali per l'istruzione degli adulti". Ad essi è attribuita autonomia amministrativa, organizzativa e didattica, con il riconoscimento di un proprio organico distinto da quello degli ordinari percorsi scolastici, da determinare in sede di contrattazione collettiva nazionale, nei limiti del numero delle autonomie scolastiche istituite in ciascuna regione e delle attuali disponibilità complessive di organico.

Tale comma rappresenta un punto di svolta verso la costituzione dei CPIA per come sono strutturati oggi, ma si configura anche come ponte rispetto al passato consentendo un excursus sulle motivazioni che hanno portato alla riorganizzazione del sistema di istruzione italiano per gli adulti e le adulte.

1.1.1. *Prima dei CPIA: i Centri Territoriali Permanenti*

Il 29 luglio 1997, con l'ordinanza ministeriale n. 455, vengono istituiti i Centri Territoriali Permanenti (CTP) per l'istruzione e la formazione in età adulta, facendo seguito al dibattito culturale e politico italiano ed europeo in merito all'educazione degli adulti¹. Inizia ad essere, dunque, riconosciuta la centralità della formazione nello sviluppo della persona e si inizia a considerare l'educazione come un diritto anche in età adulta.

Appare significativo il ruolo del *Patto Formativo*, una negoziazione da svolgersi in fase di accoglienza che consente ai e alle docenti dei CTP di acquisire elementi di conoscenza allo scopo di fare emergere le risorse, i bisogni, le aspettative e gli interessi di ciascun iscritto/a. Dalla negoziazione emerge la definizione dello specifico percorso di istruzione e formazione, fissando obiettivi, metodologie e tempi atti a conseguirlo. Si cerca di raggiungere una maggiore flessibilità dell'offerta formativa, che valorizza le esperienze e le competenze pregresse di chi si iscrive ai corsi. Un processo che si pone chiaramente obiettivi di individualizzazione e corresponsabilità.

Tra i principi innovativi su cui si fonda il provvedimento troviamo infatti (ISFOL, 2006, p. 14):

- *flessibilità*, in riferimento agli accessi, all'organizzazione del lavoro, alle connotazioni funzionali dell'organico;
- *responsabilità*, da parte di tutti i soggetti coinvolti nelle attività di analisi, programmazione, coordinamento, realizzazione, ecc.;
- *interazione*, relativamente alla programmazione territoriale, alla professionalità degli operatori, alla realizzazione delle attività formative.

Nel commentare l'Ordinanza n. 455/97, Duccio Demetrio (1999) ne sottolinea proprio la portata innovativa e la possibilità di dar vita alla «quarta generazione dell'educazione degli adulti», con il definitivo superamento della sudditanza al modello scolastico.

¹ In particolare, come riportato dalla stessa ordinanza, si tiene conto delle: IV Conferenza Europea, *Verso una società dei saperi: orientamenti per una politica dell'educazione in età adulta*, 1996; conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea su *Una strategia per l'apprendimento durante tutto l'arco della vita*, 1996; conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea su *Lo sviluppo della comunità locale attraverso l'istruzione e la formazione*, 1997; conclusioni della V Conferenza Mondiale UNESCO *L'apprendimento in età adulta: una chiave per il XXI secolo*, 1997.

Tale normativa si propone di rispondere alla complessità dei fenomeni che investiranno il XXI secolo (la dispersione scolastica, l'inclusione della disabilità, l'inserimento nel mondo del lavoro, l'integrazione della popolazione migrante), aprendosi alla globalizzazione e alla flessibilità del mercato lavorativo (Colosio, 2015). Ci troviamo, infatti, all'interno di un processo di cambiamento – o almeno di un tentativo di avviare tale processo – del sistema scolastico italiano.

Sono gli anni del riconoscimento della responsabilità che ogni scuola ricopre nel processo formativo, dell'innalzamento del numero di anni necessari per l'obbligo scolastico, della riforma dell'esame di maturità, del sistema universitario.

Sebbene i CTP ricoprano nel tempo un ruolo fondamentale nella formazione e istruzione degli adulti italiani e stranieri, «l'azione dei CTP non riesce a dispiegare pienamente la portata innovatrice delle premesse che li avevano portati a nascere» (Colosio, 2015, p. 10).

Quali sono state, allora, le criticità riscontrate nei CTP? Quali gli elementi che hanno guidato i legislatori verso un'ulteriore riforma del sistema di istruzione degli adulti?

Trovare risposta a queste domande può risultare difficile, poiché le esperienze dei Centri Territoriali Permanenti sono state variegata e diversificate, affidando spesso alla sensibilità dei e delle docenti le iniziative di formazione e contribuendo a una frammentazione dell'offerta formativa (Cornacchia, 2013). Inoltre, il ruolo dei CTP relativamente alla popolazione migrante – e quello dei CPIA poi – è stato spesso vincolato ai mutamenti delle leggi e delle ordinanze che regolano i flussi migratori, lasciando – anche in questo caso – a chi insegna il compito di far fronte alle diverse esigenze.

Tuttavia, è possibile riscontrare alcune critiche mosse all'organizzazione dei CTP (Colosio, 2015):

- l'eccessiva rigidità dei percorsi formativi, che rendono l'offerta formativa dei CTP ancora troppo simile a quella dei percorsi di istruzione scolastica diurni;
- la mancanza di autonomia amministrativa, organizzativa e didattica dei CTP, aggregati prima alle scuole medie, poi agli istituti comprensivi, mantenendoli a volte in uno stato di subordinazione e di attenzioni residuali da parte dei dirigenti;
- l'assenza di un sistema di formazione a distanza, per la formazione o autoformazione degli utenti lontani dalle sedi;
- la carenza di un sistema di certificazione delle competenze organico e riconoscibile da ogni istituzione scolastica.

Ulteriori criticità sono riscontrate dallo stesso Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, dovute alla mancanza di «un disegno unitario, di un piano nazionale, di un'adeguata specializzazione e formazione delle professionalità, di un sistema di accreditamento delle competenze, di un sistema nazionale di certificazione, di una campagna di sostegno e comunicazione, di un dispositivo nazionale di monitoraggio e valutazione» (MIUR, 2003, p. 6).

Nello stesso documento, il MIUR riconosce l'importanza di futuri cambiamenti nel sistema dell'educazione e dell'istruzione in età adulta, affermando la necessità di realizzare «percorsi mirati a favorire l'acquisizione ed il mantenimento di quelle *competenze di base della popolazione adulta* indicate dal Consiglio Europeo di Lisbona del 2000 come patrimonio irrinunciabile di ciascun individuo» (p. VI).

L'inizio del nuovo millennio segna l'istituzione di importanti pilastri a livello nazionale ed europeo.

L'Accordo della Conferenza Unificata del 2 marzo 2000 (*Accordo tra Governo, Regioni, Province, Comuni e Comunità Montane per riorganizzare e potenziare l'educazione permanente degli adulti*) prefigura la costruzione di un sistema integrato per la formazione in età adulta, a livello nazionale, regionale e locale.

Nel 2000, si svolgono anche il Consiglio Europeo di Feira e quello, già citato, di Lisbona, in cui gli Stati Membri sono chiamati ad investire sulla formazione e l'apprendimento permanente. Viene, infatti, creato il Fondo Sociale Europeo (FSE) 2000-2006 per sostenere interventi nell'ambito del *lifelong learning*. Gli Stati Membri hanno dichiarato di aver investito circa 44 miliardi di euro in attività legate all'istruzione e alla formazione permanente, di cui 29 miliardi di euro finanziati dal FSE, coinvolgendo circa 33 milioni di cittadini e cittadine nei programmi dedicati a istruzione e formazione permanente (UE, 2010).

Prendendo atto che l'Europa è «indiscutibilmente entrata nell'era della conoscenza», nello stesso anno viene pubblicato anche il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (Commissione delle comunità europee, 2000), con l'obiettivo di «dare l'avvio ad un dibattito su scala europea su una strategia globale di attuazione dell'istruzione e della formazione permanente a livello sia individuale che istituzionale, in tutte le sfere della vita sia pubblica che privata» (p. 3), per promuovere la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità.

Per raggiungere tali obiettivi, il Memorandum contiene sei messaggi chiave: nuove competenze di base per tutti, maggiori investimenti nelle risorse umane, innovazione nelle tecniche d'insegnamento e di appren-

dimento, valutazione dei risultati dell'apprendimento, ripensare l'orientamento, l'apprendimento sempre più vicino a casa.

Parte di queste istanze innovative è accolta nel comma 632 dell'art. 1 della legge finanziaria n. 296 del 2006, con cui questo capitolo è stato aperto. La legge prescrive la riorganizzazione del comparto dell'istruzione in età adulta, rinominando i Centri Territoriali Permanenti e i corsi serali in Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), per l'appunto su base provinciale e non più territoriale, e attribuendo loro autonomia organizzativa, amministrativa e didattica e un proprio organico, distinto dagli altri cicli d'istruzione.

La legge n. 296 del 2006 viene attuata dal decreto del 25 ottobre 2007, che stabilisce l'istituzione dei primi CPIA entro il 2008 e la riorganizzazione completa entro il 2009:

ritenuto necessario procedere alla riorganizzazione dei Centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti e dei corsi serali funzionanti presso le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, ferme restando le competenze delle regioni e degli enti locali in materia, allo scopo di far conseguire più elevati livelli di istruzione alla popolazione adulta, anche immigrata, con particolare riferimento alla conoscenza della lingua italiana, nel quadro degli obiettivi fissati dall'Unione europea.

Tuttavia, l'anno successivo, la legge n. 133 del 2008 affida ad un apposito regolamento la ridefinizione dell'assetto organizzativo dei CPIA.

È l'inizio di un lungo iter burocratico e politico, costituito di rinvii e revisioni, che conduce – cinque anni dopo – al D.P.R. n. 263 del 29 ottobre 2012, pubblicato in Gazzetta Ufficiale nel febbraio 2013: *Regolamento recante le norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti, compresi i corsi serali*.

Al fine di avviare l'attuazione concreta del regolamento, viene istituito il Gruppo Tecnico Nazionale IDA (Istruzione Degli Adulti) con l'obiettivo di fornire contributi e approfondimenti sulle priorità indicate nel dpr 263/2012: percorsi di primo livello, di secondo livello e di istruzione nelle carceri, sugli strumenti di flessibilità (riconoscimento crediti, personalizzazione, fruizione a distanza) e sugli assetti organizzativi e gli accordi di rete. Il 31 luglio 2013 vede la luce il documento contenente le indicazioni per la realizzazione di progetti assistiti per il passaggio da CTP a CPIA a livello nazionale, denominato *10 Passi verso i CPIA*. Nell'anno scolastico 2013/2014 vengono, dunque, avviati nove progetti assistiti a livello nazionale per una prima applicazione del regolamento

che istituisce i CPIA, con il monitoraggio a cura del Gruppo Tecnico IDA.

Infine, nel mese di giugno 2015 vengono pubblicate le *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*, allegate al decreto interministeriale del 12 marzo 2015. Le Linee Guida sono state redatte sulla base delle proposte elaborate dal Gruppo Tecnico Nazionale per l'Istruzione degli Adulti e contengono indicazioni a sostegno dell'autonomia dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, con particolare riferimento all'assetto organizzativo, didattico e agli strumenti di flessibilità.

Siamo alla fine del percorso di passaggio dai Centri Territoriali Permanenti ai Centri Provinciali d'Istruzione degli Adulti. Quali sono, dunque, gli elementi di innovazione attribuibili ai CPIA?

1.1.2. Gli elementi di innovazione dei CPIA

I CPIA sono, quindi, identificati come:

una tipologia di istituzione scolastica autonoma, dotato di uno specifico assetto didattico e organizzativo, articolata in reti territoriali di servizio, di norma su base provinciale, nel rispetto della programmazione regionale (MIUR, 2015, p. 11).

Le normative che introducono e organizzano i Centri Provinciali d'Istruzione per gli Adulti rispondono ad alcune delle critiche mosse ai Centri Territoriali Permanenti. In particolare, la critica inerente alla mancanza di autonomia amministrativa, organizzativa e didattica dei CTP (aggregati prima alle scuole medie, poi agli istituti comprensivi) trova una risposta già nella legge n. 296 del 2006, ripresa successivamente nel dpr n. 263 del 2012 e nelle Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento del 2015. L'*autonomia* scolastica viene, infatti, riconosciuta ai CPIA, dotati di un proprio organico e organi collegiali, di un proprio Dirigente e personale ATA.

Il rinnovato *assetto didattico* rappresenta sicuramente la componente maggiore del cambiamento avvenuto nel passaggio da CTP a CPIA. I percorsi di istruzione per l'età adulta sono articolati su tre livelli e divisi in periodi didattici:

- percorsi didattici di primo livello, finalizzati al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione (primo periodo didattico) e della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione (secondo periodo didattico). I risultati degli apprendimenti sono descritti tenendo conto delle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*² e degli assi culturali³;
- percorsi di secondo livello, finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione tecnica, professionale o artistica. Sono articolati in tre periodi didattici che ripercorrono il primo biennio (primo periodo), il secondo biennio (secondo periodo) e l'ultimo anno dei corrispondenti ordinamenti degli istituti tecnici o professionali e sono realizzati con riferimento a conoscenze, abilità e competenze previste dai corrispondenti ordinamenti;
- percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana, destinati alla popolazione adulta migrante, 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'Europa⁴. I risultati di apprendimento tengono conto delle *Linee Guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana* elaborate dal MIUR (nota n. 454 del 2012). In particolare, le Linee Guida del 2015 illustrano i descrittori per gli esiti dei risultati di apprendimento del livello A1 e del livello A2, declinati in specifiche competenze, conoscenze e abilità negli ambiti dell'ascolto, della lettura, dell'interazione (scritta e orale) e del-

² In particolare, viene fatto riferimento alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE) e alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione di un Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (si veda il paragrafo 2.2.1).

³ Asse dei linguaggi, asse storico-culturale, asse matematico e asse scientifico-tecnologico, coerentemente con il Decreto Ministeriale n. 139 del 22 agosto 2007 (Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione).

⁴ Le specificità dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana saranno ulteriormente approfondite nel paragrafo successivo, 1.2 *Il processo di inclusione e alfabetizzazione della popolazione migrante*.

la produzione (scritta e orale). Tali percorsi hanno un orario complessivo di 200 ore, di cui 180 destinate all'attività didattica e 20 all'attività di accoglienza e orientamento.

Anche l'*assetto organizzativo* dei CPIA appare rinnovato rispetto alle criticità rilevate nei CTP.

In particolare, i CPIA vengono organizzati in *Reti Territoriali di Servizio*, caratterizzate da:

- unità amministrativa, che prevede l'articolazione del CPIA in sede centrale e sedi associate, individuate dalle Regioni, in cui si realizzano percorsi di primo livello e di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana;
- unità didattica, riferita alla collaborazione e agli accordi di rete tra CPIA e istituzioni scolastiche che realizzano i percorsi di secondo livello, individuando anche la Commissione per la definizione del patto formativo individuale;
- unità formativa, tramite cui il CPIA può stipulare accordi con enti locali e soggetti pubblici e privati finalizzati all'ampliamento dell'offerta formativa.

Inoltre, i CPIA vengono identificati come centri che svolgono attività di *Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo* (RS&S) in materia di istruzione in età adulta. Sono indicate come prioritarie le attività volte a valorizzare il ruolo del CPIA come struttura di servizio: a) la lettura dei fabbisogni formativi del territorio; b) costruzione di profili definiti sulla base delle necessità dei contesti sociali e di lavoro; c) interpretazione dei bisogni di competenze e conoscenze della popolazione adulta; d) accoglienza e orientamento; e) miglioramento della qualità e dell'efficacia dell'istruzione degli adulti. I CPIA si configurano quali luoghi di sviluppo del triangolo della conoscenza (istruzione, ricerca, innovazione).

Nelle Linee Guida del 2015 troviamo un ulteriore elemento innovativo: «la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona a partire dalla ricostruzione della sua individuale è la cifra innovativa del nuovo sistema di istruzione degli adulti».

Questa valorizzazione si sviluppa attraverso la personalizzazione del percorso sulla base di un *Patto formativo individuale*, definito previo riconoscimento dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali possedute dal corsista. Appare dunque fondamentale la fase di *Accoglienza e Orientamento*, sia quando precede il percorso formativo, sia in itinere. Sebbene queste funzioni fossero già previste nel 1997 tra quelle dei docenti, è solo nel 2012 che acquisiscono un tempo dedicato – pari al 10% del monte ore di ogni percorso.

Tale fase è essenziale al fine di individuare il livello del o della corsista – utilizzando anche test o prove strutturate – e per conoscere e valorizzare esperienze pregresse e bisogni formativi. In questo senso è possibile inserire nel Patto formativo un *Certificato di riconoscimento dei crediti per la personalizzazione del percorso*, che accerta il possesso di competenze formali, informali o non formali precedentemente acquisite dal/dalla corsista e si sviluppa nelle fasi di identificazione, valutazione e attestazione.

Per la personalizzazione dei percorsi, l'organizzazione dei CPIA fuoriesce dagli schemi di inserimento in classi per età e si costituisce tramite gruppi di livello, tenendo conto delle competenze possedute dagli e dalle apprendenti e degli obiettivi didattici.

Il Patto formativo individuale, sottoscritto dal/dalla corsista e da un rappresentante del CPIA, contiene: dati anagrafici, periodo didattico di iscrizione, elenco delle competenze riconosciute come crediti, monte ore complessivo del piano di studi, quadro orario, durata della fruizione del piano di studi personalizzato.

Tra le condizioni necessarie e irrinunciabili per il riconoscimento dei crediti e la personalizzazione del percorso è la progettazione per *Unità di Apprendimento* – di cui le Linee Guida contengono uno schema – intese come insieme di conoscenze, abilità e competenze correlate a livelli e periodi didattici, stabilendo la quota oraria relativa a ciascuna competenza.

Tra gli strumenti di *flessibilità* dei CPIA rispetto ai corsi tradizionali, oltre alle fasi di *Accoglienza e Orientamento* e al *Certificato di riconoscimento dei crediti per la personalizzazione del percorso* (illustrati come antecedenti e costituenti il Patto Formativo), rientra la *Fruizione a Distanza*. Il nuovo sistema di istruzione in età adulta prevede, infatti, che l'apprendente possa fruire a distanza una parte del periodo didattico del percorso, fino ad un massimo del 20% del monte ore, ad esclusione della fase di accoglienza e orientamento iniziali e delle prove in itinere e conclusive del percorso. A tal fine, è necessario che ogni CPIA identifichi un modello di fruizione a distanza adeguato alle proprie risorse, contesto e utenza; progetti unità di apprendimento fruibili a distanza; predisponga modalità di valutazione e monitoraggio dei percorsi a distanza.

Tali aspetti contribuiscono a rendere i percorsi sostenibili chi si iscrive, in termini di impegni orari e di frequenza (Porcaro, 2014).

1.2. Il processo di inclusione e alfabetizzazione della popolazione migrante

Parlare di inclusione e alfabetizzazione della popolazione adulta migrante all'interno delle istituzioni scolastiche italiane implica affrontare un insieme di complesse tematiche dal punto di vista sociale, economico, politico. Infatti, l'inclusione linguistica degli adulti rientra nel più ampio processo di inclusione sociale, del quale può essere considerata un prerequisito per la costruzione di comunità coese (Gabrielli, 2020).

Si sceglie, in questa sede, un approccio pedagogico improntato all'inclusione più che all'integrazione. Infatti,

in un'ottica prevalentemente centrata sull'integrazione, si corre il rischio di aspettarsi che sia il solo soggetto destinatario del cosiddetto intervento, in questo caso il soggetto migrante, a doversi trasformare per avvicinarsi quanto più possibile alla società accogliente, a volte anche nell'ambito di quei contesti educativi che ne costituiscono spesso una delle porte d'ingresso (Zoletto, 2018, p. 35).

Un approccio inclusivo si concentra maggiormente sulle relazioni tra apprendente e contesto sociale in cui si inserisce, entrambi in continua evoluzione, e richiama al principio di responsabilità collettiva per creare spazi equi per tutti. Il concetto di inclusione non è ascrivibile ad un unico modello, ma «si riferisce ad una posizione teorica di fondo che intende porre fine ad ogni forma di segregazione e di esclusione sociale, istituzionale ed educativa» (Canevaro, Malaguti, 2014, p. 99). Appare evidente che tale prospettiva non riguarda solo categorie predefinite, ma può essere estesa ad ogni persona (Canevaro, Malaguti, 2014) poiché la diversità di ognuno diviene condizione caratterizzante nella società (e nella scuola), comportando un adattamento del sistema scolastico all'eterogeneità degli alunni e delle alunne (non viceversa) (Pavone, 2012).

Sarebbe auspicabile un binomio virtuoso integrazione-inclusione, in cui possa realizzarsi un adattamento reciproco, fluido, tra persone e società.

Un'ulteriore considerazione in merito alla prospettiva assunta riguarda il dibattito tra i termini *multicultura* e *intercultura*. Una disamina approfondita della letteratura scientifica sui due termini e le loro definizioni viene fornita da Catarci (2015). Da un punto di vista temporale, il primo termine a fare la sua comparsa, tra il 1960 e il 1970 nei Paesi an-

glofoni, è *multicultura*. Nel 1971 il Canada è stata la prima nazione a adottare ufficialmente un approccio multiculturale, riconoscendo il valore e la dignità di ogni cittadino indipendente dalle origini culturali, linguistiche e religiose.

Per quanto riguarda l'ambito educativo, l'educazione multiculturale viene definita come

'a movement designed to change schools, colleges, and universities so that students from diverse racial, ethnic, cultural, language, social, class, and religious groups will experience equal educational opportunity' (Banks, 2008: 393). Furthermore, it also supports students from all groups to develop democratic attitudes needed to function effectively in culturally diverse communities (Banks, 2008 in Catarci, 2015, p. 2).⁵

Diverse critiche, però sono state poste all'educazione multiculturale, in particolare sottolineando la differenza tra equità e uguaglianza, poiché quest'ultima non sempre garantisce giustizia (Grant, 1997). Altre critiche riportate da Catarci riguardano l'assenza di una prospettiva abbastanza critica (Thayer-Bacon et al., 2003), la necessità di una comprensione più profonda di come le strutture sociali, culturali e politiche modellino le persone e le loro percezioni (Steinberg, Kincheloe, 2009).

Più recentemente si sviluppa, quindi, la prospettiva interculturale, che identifica un processo positivo di interazioni – come richiama il prefisso *inter* – tra vari gruppi etnici (Catarci, 2015) e che è stata definita dall'UNESCO come

a 'dynamic' concept which 'refers to evolving relations between cultural groups. Interculturality presupposes multiculturalism and results from intercultural exchange and dialogue on the local, regional, national or international level' (UNESCO, 2006 in Catarci, 2015, p. 4)⁶.

⁵ «Un movimento rivolto al cambiamento delle scuole, degli istituti superiori, delle università in modo che gli studenti di diversi gruppi etnici, culturali, linguistici, sociali, classi e religiosi possano sperimentare pari opportunità educative» (Banks, 2008, 393). Inoltre, supporta gli studenti di tutti i gruppi allo sviluppo di un atteggiamento democratico necessario in funzione dell'efficacia in comunità culturalmente diverse (Banks, 2008 in Catarci, 2015, p. 2) [Traduzione dell'autrice].

⁶ Un concetto dinamico che si riferisce all'evolversi delle relazioni tra gruppi culturali. L'intercultura presuppone il multiculturalismo e si sviluppa dagli scambi in-

Lo sviluppo recente dell'intercultura risponde proprio alla necessità di garantire equità nel processo educativo, poiché un sistema educativo iniquo è il riflesso di una società non equa (Figueroa, 1991).

Infatti,

l'educazione è interculturale quando tiene conto della pluralità /diversità linguistica e socioculturale a livello dell'organizzazione, dei contenuti del programma di studio e dei metodi di insegnamento. Indipendentemente dalla presenza fisica delle persone di origine socioculturale differente, l'idea essenziale è di rispettare ogni espressione socioculturale e linguistica (Santerini, 2012, p. 120).

Come propone Balboni (2008), la multiculturalità può essere interpretata come dato etno-sociale, l'interculturalità come scelta politica e culturale.

In quest'ottica, i CPIA, quali istituzioni scolastiche statali, rivestono un ruolo centrale nei processi di inclusione, non solo per le relazioni sociali delle persone migranti, ma anche per le ricadute sulla coesione sociale (Virgilio, 2018) e sulla percezione del capitale umano come risorsa per la crescita e il benessere della società (Lodigiani e Sarli, 2017; Zanfrini, 2015), considerando che il 71% dell'utenza dei 131 CPIA italiani è costituita da persone con cittadinanza non italiana (Poliandri e Epifani, 2020). La dimensione linguistica appare particolarmente rilevante nella costruzione di una nuova identità sociale e di un dialogo efficace tra popoli e culture differenti, tale da diventare una responsabilità sociopolitica e educativa per i paesi accoglienti (Maddii, 2004, Beacco, 2008). L'alfabetizzazione assume un significato profondo, non legato solo all'insegnamento di una tecnica ma anche all'acquisizione di una competenza utile per agire nel mondo (Borri, 2019).

È essenziale lo sviluppo di politiche inclusive interculturali per assicurare a tutti i gruppi di cittadini e cittadine i diritti umani e di cittadinanza (Gundara, 2012; Catarci, 2015). Tale tema non può essere presentato in maniera lineare poiché implica un costante cambiamento delle risposte ai bisogni delle persone migranti e della società (ALTE, 2016) per favorire l'inclusione sociale.

terculturali e dal dialogo a livello locale, regionale, nazionale o internazionale (UNESCO, 2006 in Catarci, 2015, p.4) [Traduzione dell'autrice].

I CPIA possono rappresentare un luogo privilegiato in cui promuovere l'inclusione tramite il riconoscimento di una pluralità di esperienze, percorsi, competenze, fornendo opportunità educative che accompagnino i corsisti e le corsiste verso una cittadinanza attiva. Le istituzioni scolastiche, quali luoghi dell'integrazione sono «un presidio cruciale nella società, a difesa di una democrazia pluralista, solidale e inclusiva» (Catarci, 2014, p. 72).

Ancora oggi, tuttavia,

il sistema dei CPIA – tanto a livello nazionale (rapporti tra i ministeri e tra i funzionari ministeriali e la politica) quanto a livello locale (rapporti con le Prefetture e con enti del terzo settore che collaborano nella gestione del flusso degli immigrati) – è soggetto a rischi, incertezze e tensioni, dovuti ai cambiamenti di quadro politico e agli indirizzi del Ministero dell'Interno (Pitzalis, 2019, p.40).

In questo complesso processo, i CPIA possono diventare centri di sperimentazione di buone pratiche, tentando di rispondere alle sfide poste dai cambiamenti politici e sociali. Infatti, l'eterogeneità dei contesti educativi contemporanei costituisce una prova per la ricerca e l'intervento nei contesti interculturali (Catarci, Fiorucci, 2015; Tarozzi, 2015; Loiodice, Ulivieri, 2017; Portera, Grant, 2017; Zoletto, 2018). Questa eterogeneità caratterizza in diversi modi l'utenza che si rivolge ai CPIA, contraddistinta da differenze per età, genere, contesto socioeconomico, status lavorativo, background scolastico e lavorativo: non esiste una figura del *migrante tipico* (Beacco, Krumm, Little, 2017). Certamente possono essere riscontrati degli aspetti che accumulano gli e le apprendenti migranti, nel loro essere persone adulte che vivono, lavorano, agiscono socialmente nel Paese ospitante, partecipano alla vita civica in un contesto plurilingue (Susi, 1991; Demetrio, Favaro, 1992; Maddii, 2004; Minuz, 2005). Alcuni di loro sono analfabeti, non sanno leggere e scrivere nella loro lingua madre, o con bassa scolarità ed è per loro necessario un percorso di alfabetizzazione oltre che di apprendimento della lingua italiana (Borri et al., 2014). Altri possiedono già una capitale umano e di esperienze formative, che può e deve essere valorizzato nel Paese di arrivo (Colombo, 2019). Le necessità di chi apprende devono essere coniugate tenendo in considerazione tale pluralità di percorsi ed esperienze.

All'eterogeneità si aggiunge la difficoltà legata al carattere fluttuante e instabile nel tempo dell'utenza che si rivolge ai CPIA (Pitzalis, 2019), che genera spesso percorsi discontinui e sconnessi.

Tali fattori di difficoltà rappresentano allo stesso tempo una sfida ed una risorsa per l'inclusione sociale. In questo senso, il ruolo della conoscenza linguistica come strumento di inclusione sociale appare riconosciuto a livello nazionale e comunitario, tanto che il raggiungimento del livello linguistico A2 può rappresentare un *lasciapassare per l'Italia* (Sergio, 2011).

1.2.1. Il raggiungimento del livello linguistico A2

Il sistema educativo è ritenuto una leva fondamentale nelle politiche di inclusione delle persone migranti, spesso però in ottica assimilativa e votata al guadagno di forza lavoro (Colombo, 2019). Infatti, l'impatto della formazione e dell'alfabetizzazione della popolazione migrante appare limitato e in molti paesi dell'OCSE la popolazione straniera mostra un divario di apprendimento rispetto alla popolazione nativa, sia tra migranti di prima generazione sia tra minori e giovani di seconda generazione (OECD, 2016; EC/EACEA/Eurydice, 2019; Santagati, Colussi, 2019).

Il sistema formativo rappresenta solo una componente della complessa relazione che si instaura tra «chi parte, chi resta in Patria e chi accoglie o potrebbe accogliere migranti e rifugiati» (GEMR, 2018, p. 11).

In quest'ottica e nella prospettiva dell'educazione e dell'istruzione in età adulta, l'istruzione viene descritta da Colombo (2019) come un *diritto-dovere* per ognuno e per ogni Stato: essere informati, consapevoli e competenti è un diritto e un obbligo per la partecipazione attiva alla società e offrire tali possibilità a tutti e tutte è un impegno che tutti gli Stati devono assumersi. Le persone migranti possiedono tali diritti-doveri indipendentemente dal luogo in cui auspicano la realizzazione del proprio progetto di vita e gli Stati dovrebbe consentire il raggiungimento degli obiettivi di inclusione, anche se spesso la persona migrante è «così presa dagli impegni lavorativi e familiari da avere opportunità veramente residuali per dedicarsi alla frequenza di una formazione e ciò denota una mortificazione delle opportunità formative» (European Migration Network - ENM, 2013, p. 111), una perdita di capitale umano e sociale e – in prospettiva economica – un danno per tutti e tutte.

La presenza della popolazione migrante sembra, dunque, sfidare i CPIA anche per la sua priorità di inserirsi al più presto in ambito lavorativo, non legata al desiderio di formazione e conoscenza.

Le motivazioni che spingono alcuni utenti all'iscrizione ai corsi di italiano L2 erogati dai CPIA sono, infatti, legate all'acquisizione del permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo.

Il permesso CE per soggiornanti di lungo periodo è subentrato dall'8 gennaio 2007 alla "carta di soggiorno" e, a differenza di quest'ultima, viene rilasciato a tempo indeterminato a chi possiede un permesso di soggiorno da almeno cinque anni; la cittadinanza italiana può invece essere richiesta dopo dieci anni dall'ottenimento del permesso CE per soggiornanti di lungo periodo (Sergio, 2011).

Tale permesso di soggiorno CE di lungo periodo è stato introdotto con il decreto n.3 dell'8 gennaio 2007, che dava attuazione alla direttiva europea 2003/109/CE relativa allo status di cittadini di Paesi terzi soggiornanti di lungo periodo.

La legge n. 94 del 2009 (*Disposizioni in materia di pubblica sicurezza*) ha previsto che per ottenere il rilascio del permesso di soggiorno di lungo periodo la persona migrante debba dimostrare la conoscenza della lingua italiana ad un livello minimo A2 secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER) per la conoscenza delle lingue approvato dal Consiglio d'Europa⁷. Per dimostrare la conoscenza della lingua italiana a livello A2 è necessaria una delle seguenti azioni:

- ottenere una certificazione rilasciata da uno degli Enti Certificatori riconosciuti dal Ministero degli Affari Esteri e dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (Università per Stranieri di Perugia, Università per Stranieri di Siena, Università degli Studi Roma Tre, Società Dante Alighieri);
- possedere un titolo di studio conseguito in Italia;
- dimostrare che si sta frequentando un corso di studi, un dottorato o un master in un'università italiana;

⁷ Nell'aprile del 2020 il QCER è stato rivisto, modificando e implementando anche i descrittori dei livelli di apprendimento rispetto alla versione del 2001. Tale documento fornisce uno schema descrittivo completo della competenza linguistica e una serie di livelli comuni di riferimento (da A1 a C2), definiti in scale di descrittori, e più opzioni per la progettazione di curricula e programmi per la promozione dell'educazione plurilingue e interculturale.

- dimostrare di aver frequentato un corso di italiano presso un CPIA, al termine del quale venga attestato il raggiungimento del livello A2 del QCER;
- attestare che l'ingresso in Italia è avvenuto per svolgere le seguenti attività: dirigente o personale qualificato di società, professore universitario, traduttore o interprete, giornalista o dipendente di organi di stampa;
- superare il test di conoscenza di lingua italiana di livello A2.

Le procedure di svolgimento del test sono disciplinate dalla Legge Maroni (decreto n. 134 dell'11 giugno 2010), che considera il livello A2 come un livello «che consente di comprendere frasi ed espressioni di uso frequente in ambiti correnti» (art. 2, comma 1) e che perciò si attesta ad un livello inferiore a quello che il QCER identifica come dominato dall'*independent user* (Sergio, 2011) – mentre l'A2 viene definito come livello di sopravvivenza (*waystage*):

il parlante non nativo di livello A2, per quanto riguarda gli usi sociali della lingua, risulta comunque in grado di concludere semplici transazioni nei negozi, negli uffici postali o nelle banche; di dare semplici informazioni di viaggio; di usare i mezzi di trasporto pubblico: autobus, treni e taxi; di chiedere informazioni di base, chiedere e indicare il percorso, comperare i biglietti, chiedere e fornire merci e servizi di uso quotidiano (QCER, 2002 in Sergio, 2011).

Gli aspetti organizzativi per la gestione del test sono stabiliti dall'Accordo Quadro del 16 novembre 2010 fra Ministero degli Interni e MIUR: i test possono essere svolti presso i CPIA individuati dalle Prefetture, dove saranno formate commissioni specifiche per lo svolgimento delle prove presiedute dal dirigente scolastico e composte da almeno due docenti di italiano L2. Alle commissioni individuate è affidato il compito di redazione delle prove, di somministrazione e di valutazione. L'intera procedura si svolge secondo il *Vademecum*⁸ diffuso dal MIUR e sulla base delle linee guida definite dagli Enti certificatori nel *Sillabo A2*⁹, coerentemente con il *Quadro Comune Europeo di Riferimento*.

⁸ *Vademecum* (ai sensi della nota n. 8571 del 16 dicembre 2010 del Ministero dell'Interno). Indicazioni tecnico-operative per la definizione delle prove che compongono il test, criteri di assegni del punteggio e durata del test.

⁹ Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in Italiano L2: livello A2, a cura degli Enti Certificatori dell'Italiano L2, disponibile online:

La visione che emerge dal *Sillabo A2* si caratterizza per la funzione sociale attribuita alla lingua:

conoscere l'italiano a livello A2, dunque, è possedere quella competenza che può permettere di comunicare in situazioni abituali nel contesto del nostro paese, sia in quanto agenti sociali che in quanto parlanti interculturali (p. 7).

Nel *Sillabo A2* sono riportate sinteticamente le competenze per il livello A2 identificate dal QCER (tab. 1).

Comprensione		Parlato		Scritto
Ascolto	Letture	Interazione	Produzione orale	Produzione scritta
Capisce parole ed espressioni di uso molto frequente relative a ciò che lo riguarda direttamente (per es. informazioni di base sulla sua persona e sulla sua famiglia, acquisti, geografia locale e lavoro). Afferra l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.	Sa leggere testi molto brevi e semplici e trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menu e orari. Comprende lettere personali semplici e brevi.	Riesce a comunicare in compiti semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni su argomenti e attività consuete. Partecipa a brevi conversazioni, anche se di solito non capisce abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione.	Sa usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la sua famiglia ed altre persone, le sue condizioni di vita, la sua carriera scolastica e il suo lavoro attuale (o il più recente).	Sa scrivere semplici appunti e brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati. Riesce a scrivere una lettera personale molto semplice (per es., per ringraziare qualcuno).

Tab. 1 - Descrizione generale delle competenze per il livello A2 (adattato da QCER: 34-35, in *Sillabo A2*, p. 11)

Anche le *Linee Guida Ida per il passaggio al nuovo ordinamento* del 2015 descrivono quelli che dovrebbero essere i risultati di apprendimento al

<https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-A2.pdf> (ultimo accesso 28/02/2021).

termine dei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, declinati in competenze, conoscenze e abilità negli ambiti dell’ascolto, della lettura, dell’interazione orale e scritta, della produzione orale e scritta. Per il livello A1 sono considerati domini come se stessi, la famiglia, l’ambiente e i bisogni fondamentali; per l’A2 anche i contesti di vita sociali, culturali e lavorativi (tab. 2).

Livello A1	Livello A2
<p>Comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Presentare se stesso/a e altri, porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). Interagire in modo semplice purché l’interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.</p>	<p>Comprendere le frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Comunicare in attività semplici e di routine che richiedono un solo scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.</p>

Tab. 2 - Risultati di apprendimento al termine dei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (Linee Guida Ida per il passaggio al nuovo ordinamento, 2015)

La formulazione di un test basato su queste indicazioni e sul QCER dovrebbe, dunque, prevedere la verifica di competenze orientate all’azione, più che la misurazione di aspetti micro-linguistici – evitando l’utilizzo di semplici e tradizionali quesiti grammaticali.

Come detto, al momento l’elaborazione dei test è delegata ai CPIA, che ne redigono uno per ogni sessione. Questo ha comportato una proliferazione di test, che si affiancano, inoltre, alle prove per le certificazioni elaborate dagli Enti certificatori. Sarebbe auspicabile (come già espresso da Sergio nel 2011) provare ad ottenere una maggiore omogeneità nei test.

Il *Vademecum* specifica la struttura dei test e contiene un facsimile, che dovrebbe prevedere e valutare: la comprensione orale e scritta e la capacità di interazione. Risulta assente, soprattutto rispetto a quanto ipotizzato nel *Sillabo A2*, la prova di produzione orale.

Proprio l'assenza della prova orale, che appare fondamentale nella prospettiva di inclusione sociale, rappresenta una delle critiche rivolte all'obbligatorietà del test di italiano L2.

Anche un'ulteriore differenza tra il *Sillabo A2* e il *Vademecum* ha attirato alcune critiche: l'innalzamento della soglia per passare il test dal 60% previsto nel *Sillabo* all'80% previsto nel *Vademecum*.

Critiche meno specialistiche e tecniche hanno riguardato l'esistenza stessa del test di italiano, considerato uno strumento che favorisce una politica assimilazionista, piuttosto che integrativa o inclusiva (Sergio, 2011). Nella prospettiva interculturale auspicata precedentemente, la diversità rappresenta un valore, nel rispetto di ogni espressione socioculturale e linguistica.

Certamente, l'obbligatorietà di un test di italiano L2 evidenzia la percezione che la conoscenza e la competenza linguistica sia un fattore primario per l'inclusione, pur mostrandosi come strumento controverso. Allo stesso modo, la motivazione pragmatica (l'ottenimento del permesso di soggiorno CE, Sergio, 2011) che porta la popolazione migrante ad iscriversi ai corsi di italiano L2 presso i CPIA può rappresentare sia un ostacolo sia un'opportunità per l'inclusione sociale. Se da un lato esiste il rischio di portare ad iscriversi persone non realmente interessate al percorso di crescita e sviluppo personale (auspicato dal *lifelong learning* e che rientra nel diritto-dovere all'istruzione), dall'altro è possibile che dopo l'iscrizione maturi una motivazione personale e sociale. Appare necessario fare «in modo che la formazione linguistica degli immigrati non sia ridotta al solo livello richiesto dal test» (Favaro, 2016, p.5), ma che possa garantire un'offerta formativa di qualità.

Un'ultima criticità si riscontra nel mancato riconoscimento sia del superamento del test di livello A2 sia della frequenza nei corsi di italiano L2 erogati dai CPIA come certificazione del livello linguistico spendibile nei contesti lavorativi e d'istruzione. Una prerogativa che, per ora, è data solo alla certificazione rilasciata dagli Enti certificatori, nonostante l'impegno profuso nei CPIA (Marcucci, 2016).

1.3. Politiche di alfabetizzazione e inclusione in Europa

In apertura di questo capitolo si è considerato quanto il dibattito europeo sull'educazione degli adulti, nativi e migranti, abbia contribuito nel lento processo che ha portato alla nascita dei CPIA in Italia. Appare

opportuno approfondire la prospettiva europea sull'alfabetizzazione della popolazione adulta migrante mediante i documenti più recenti, senza alcuna pretesa di costruire un quadro esaustivo. Per costruire un terreno fertile per un'Europa sempre più multiculturale e interculturale è fondamentale un sistema educativo in grado di assicurare pari opportunità indipendentemente dal retroterra culturale (Catarci, 2015).

Il XXI secolo ha visto un incremento del numero di Paesi europei che hanno introdotto la conoscenza della lingua e della società come requisito nelle politiche di inclusione e immigrazione. Lo sviluppo di tali competenze viene indicato dai paesi membri dell'Unione Europea come uno degli obiettivi fondamentali, come dichiarato nell'*Agenda comune per l'integrazione*: «ai fini dell'integrazione sono indispensabili conoscenze di base della lingua, della storia e delle istituzioni della società ospite; mettere gli immigrati in grado di acquisirle è fondamentale per un'effettiva integrazione¹⁰».

Negli ultimi venti anni, molti paesi europei hanno inserito il requisito linguistico e di conoscenza civica per la cittadinanza, la residenza e/o l'ingresso nel paese. Come mostrato in un recente rapporto stilato dal Consiglio d'Europa e dall'*Association of Language Testers in Europe – ALTE* (Rocca et al., 2020)¹¹ e collegandoci alle critiche analizzate anche nel contesto italiano, si evidenzia il rischio che la richiesta di un requisito linguistico possa rappresentare un ostacolo all'inclusione sociale poiché

le componenti linguistiche sono una componente importante dell'integrazione, ma non possono rappresentare una precondizione per l'integrazione, dal momento che acquisire la lingua è potenzialmente un processo che dura una vita (Thalgott, 2017, p. V).

Il rapporto presenta i requisiti linguistici indicati dagli Stati membri in un survey online promossa dal Consiglio d'Europa e dall'ALTE ed evidenzia che attualmente il livello linguistico richiesto varia sensibil-

¹⁰ Commissione delle Comunità Europee, *Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni. Un'agenda comune per l'integrazione. Quadro per l'integrazione dei cittadini di paesi terzi nell'Unione Europea*, Bruxelles, 1.9.2005, COM (2005) 389.

¹¹ Rocca, L., Hamnes Carlsen, C., Deygers, B. (2020). *Linguistic Integration of adult migrants: requirements and learning opportunities. Report on the 2018 Council of Europe and ALTE survey on language and knowledge of society policies for migrants*. Council of Europe.

mente tra i diversi Paesi. Anche le politiche di alfabetizzazione differiscono notevolmente, anche nell'offerta di corsi di lingua gratuiti.

Al momento della raccolta dei dati, nel 2018, solo 7 dei 41 Stati membri¹² che hanno partecipato non richiedevano l'attestazione di un determinato livello linguistico per l'ingresso e/o la cittadinanza: 33 Stati membri ponevano il requisito per l'accesso alla cittadinanza, 21 per il permesso di soggiorno di lunga durata, 13 per quello temporaneo e 10 per l'ingresso nel Paese.

I livelli linguistici, ove il requisito è necessario, sono espressi in riferimento al già citato QCER. In particolare, prima dell'ingresso è generalmente indicato un livello A1; per il permesso di soggiorno temporaneo i livelli maggiormente richiesti sono l'A1 e l'A2; per il permesso di soggiorno di lunga durata il requisito viene esteso fino al B1, mentre per la cittadinanza fino al B2.

	Pre- ingresso	Permesso temporaneo	Permesso di lunga durata	Cittadinanza
Albania				Non specificato
Andorra				
Armenia				Non specificato
Austria	A1	A2	A2	B2
Belgio (olandese)				A2
Belgio (francese)			A2	A2
Bulgaria				
Cipro			A2	
Croazia				Non specificato
Danimarca			B1	B2
Finlandia				B1
Francia	A1	A1	A2	B1
Germania	A1	A1	B1 (solo ascolto e parlato)	B1
Grecia		A2	A2	B2

¹² Albania, Andorra, Armenia, Austria, Belgio (lingua olandese), Belgio (lingua francese), Bulgaria, Cipro, Croazia, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Islanda, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Moldavia, Monaco, Nord Macedonia, Norvegia, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Romania, Russia, San Marino, Serbia, Slovacchia, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Turchia, Ungheria.

Irlanda				
Islanda			Non specificato	B1
Italia		A2 (solo parlato)	A2	B1
Lettonia				Non specificato
Lituania	Non specificato		Non specificato	Non specificato
Lussemburgo			A2	A2 (parlato) B1 (ascolto)
Malta		Non specificato	Non specificato	Non specificato
Moldavia				B2
Monaco				
Nord Macedonia	Non specificato		Non specificato	Non specificato
Norvegia			A1	A2 (solo parlato)
Paesi Bassi	A1	A2	A2	A2
Polonia				B1
Portogallo			A2	A2
Repubblica Ceca			A1	B1
Romania	A1	A1		A1
Russia			A2	A2
San Marino				
Serbia				
Slovacchia				Non specificato
Slovenia				A2
Spagna				A2
Svezia				
Svizzera			A1 (comprensione e produzione scritta) A2 (orale)	A2 (comprensione e produzione scritta) B1 (orale)
Turchia	A1	A1		Non specificato
Ungheria	Non specificato	Non Specificato		Non specificato

Tab. 3 – Requisiti linguistici negli Stati membri dell'UE partecipanti alla survey del 2018 (Rocca et al., 2020)

Il rapporto riconosce l'importanza di ampliare le ricerche scientifiche ed empiriche sull'argomento ed esorta all'utilizzo di test standardizzati, la cui validità ed efficacia possa essere controllata. Sembrano assenti, infatti, ricerche che dimostrino che a livelli maggiori di competenza linguistica corrisponde una maggiore inclusione sociale. Sembra importante la divisione fatta da alcuni paesi tra competenza linguistica nella comprensione e produzione orale e in quella scritta, poiché proprio la seconda dipende maggiormente dalle variabili individuali e dal retroterra formativo delle persone migranti prima dell'ingresso nei Paesi ospitanti. Proprio la competenza orale rispecchia maggiormente i bisogni educativi della popolazione migrante, nel processo di inclusione nella società. Dovrebbero essere i bisogni formativi l'elemento su cui focalizzare i test di lingua, affinché possa realmente rappresentare uno degli strumenti di inclusione sociale, restituendo alle persone migranti un feedback sulle competenze acquisite e da incrementare che possa essere utile nella vita quotidiana (ALTE, 2020).

Per quanto riguarda la conoscenza civica e della società, l'attestazione è richiesta da quasi metà dei paesi partecipanti alla *survey* e riguarda spesso la storia, la geografia, la costituzione, i costumi e le tradizioni dei Paesi accoglienti.

Una criticità messa in luce dal rapporto del 2020 è che in 9 casi su 10 il test di conoscenza civica si svolge nella lingua del paese accogliente, richiedendo implicitamente competenze di lettura e comprensione del testo, spesso in misura persino superiore a quelle richieste dal livello QCER indicato dal paese accogliente come requisito linguistico.

Quasi tutti gli Stati membri che hanno risposto alla *survey*, offrono corsi di lingua per i migranti finanziati e monitorati dai governi, gratuiti nella metà dei casi. Il monte ore dei corsi si aggira in media sulle 250 ore, ma può estendersi anche oltre le 500 in alcuni Stati membri (raramente fino a 1000). All'interno di questi corsi, i gruppi vulnerabili (minori, rifugiati, analfabeti) e le loro specifiche esigenze sono considerati di rado. In particolare, viene sottolineata l'esigenza e l'assenza di corsi di alfabetizzazione per migranti analfabeti nella loro lingua madre, affinché possano sviluppare le competenze di letto-scrittura utili al superamento dei test di lingua e di conoscenza civica.

Nella sua panoramica sull'utilizzo dei test di lingua e di conoscenza civica in Europa, il rapporto del 2020 evidenzia un incremento sostanziale nel numero di Paesi che hanno adottato e istituito requisiti linguistici nelle politiche di inclusione negli ultimi decenni. In riferimento ai livelli

linguistici richiesti, mentre nel 2007 un solo Paese prevedeva il raggiungimento del B2, oggi il numero è salito a 4.

High-quality language assessments can be helpful for migrants if used to encourage and guide them in developing their language proficiency according to their real-life needs and different abilities. When used in migration and integration policies, however, it appears that tests are often used as if they measure integration, willingness to integrate or success in the integration process. The direct relationship between societal integration and language proficiency alone is not sustained by research (Rocca et al., 2020, p. 61)¹³.

Appare, dunque, una critica alle politiche di integrazione che utilizzano i test linguistici e di conoscenza civica e sociale come misura della capacità di una persona migrante di essere inclusa (soprattutto riguardo i test che precludono l'ingresso in un Paese), non considerando le diverse opportunità che ogni migrante ha incontrato nel suo percorso e le numerose variabili che hanno un impatto sulla competenza linguistica. Quando tali competenze linguistiche sono parte delle politiche migratorie, dovrebbero essere accompagnate da opportunità eque per gli e le apprendenti, che tengano conto delle loro precedenti esperienze educative, dei loro bisogni e delle capacità individuali (*ibidem*, p. 62).

Il Rapporto arriva a dichiarare il QCER come impropriamente utilizzato (*mis-used*) poiché è stato sviluppato dal Consiglio d'Europa per promuovere il plurilinguismo, il rispetto per la diversità, la mobilità e la comunicazione oltre i confini (North et al., 2018) e appare paradossale che uno strumento per promuovere l'idea di un'Europa multilingue possa essere utilizzato per legittimare politiche monolingue, come strumento di controllo e limitazione dell'immigrazione (Bruzos et al., 2017).

Tali considerazioni si pongono in continuità con la *Raccomandazione Europea 2034* (2014), proposta dall'Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa (*Integration tests: helping or hindering integration?*). La Rac-

¹³ Test linguistici di alta qualità possono essere utili per i migranti se utilizzati per incoraggiarli e guidarli nello sviluppo di competenze linguistiche che rispecchiano i loro bisogni nella vita quotidiana e le loro differenti abilità. Quando utilizzati nelle politiche migratorie e di integrazione, tuttavia, questi test sembrano essere utilizzati come misura dell'integrazione, della volontà di integrarsi o di successo nel processo di integrazione. La relazione diretta tra integrazione sociale e competenza linguistica non è supportata da evidenze scientifiche (Rocca et al., 2020, p. 61) [traduzione dell'autrice].

comandazione prende atto di quanto la conoscenza del Paese ospitante possa favorire il processo di inclusione sociale e che questo è il presupposto che guida i Paesi membri verso l'introduzione di test di conoscenza linguistica e civica; tuttavia, evidenzia il ruolo discriminatorio che questi test potrebbero avere e riconosce che i livelli del QCER sono nati per identificare un livello linguistico, non per indicare un grado di inclusione. L'esortazione, dunque, è a studiare maggiormente il fenomeno, focalizzando – dove possibile – differenti metodologie rispetto all'uso dei test.

La già citata Association of Language Testers in Europe (ALTE) ha tentato di promuovere buone pratiche per la strutturazione e somministrazione dei test linguistici (2020) e cercato di indagare come i test possano andare incontro alle esigenze dei migranti, considerandone l'impatto sulle loro vite e i risultati attesi e inattesi (2016).

L'esortazione – in vista dell'inclusione sociale della popolazione migrante – è a focalizzare le opportunità di apprendimento, piuttosto che l'utilizzo di test. Quest'ultimi, quando presenti, dovrebbero essere costruiti mediante standard di qualità e seguendo le linee guida pubblicate dalle associazioni internazionali di *language testing* (ALTE; ILTA; EALTA¹⁴), garantendo equità.

In quest'ottica, in Italia, appare fondamentale il ruolo dei CPIA, la cui frequenza dei corsi può costituire un'occasione di apprendimento e avvicinamento al Paese ospitante e di esonero dalla certificazione di livello linguistico A2.

¹⁴ Association of Language Testers in Europe, ALTE; International Language Testing Association, ILTA; European Association for Language Testing and Assessment, EALTA.

Capitolo secondo

Istruzione in età adulta e *lifelong learning*

L'angolo privilegiato di osservazione dei cambiamenti culturali, che nella fase di espansione del secolo scorso era costituito dalla scuola, è oggi diventato la popolazione in età adulta (Vertecchi, 2010, p. 17).

Possono iscriversi ai CPIA le persone adulte migranti, anche in possesso di titoli di studio conseguiti nei Paesi d'origine, ai percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana. Inoltre, possono iscriversi coloro che hanno compiuto il sedicesimo anno di età e che non sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, ferma restando la possibilità di iscriversi anche per coloro che hanno compiuto il quindicesimo anno di età, a seguito di accordi specifici tra regioni e uffici scolastici regionali, nei limiti dell'organico assegnato e in presenza di particolare e motivate esigenze.

Tale complessità dell'utenza dei CPIA italiani rende necessario focalizzare le necessità sia della popolazione adulta sia della popolazione migrante, spesso riunite in quello che è un pubblico nuovo che pone istanze nuove (Cacchione e Russo, 2018).

2.1. Un tentativo di definizione: età adulta e istruzione in età adulta

Introducendo un capitolo sull'istruzione in età adulta in Italia, appare importante provare a definire chi sia *l'adulto* e quali fattori – ambientali, culturali, sociali – influiscono su tale definizione.

La definizione risulta complessa poiché caratterizzata da instabilità temporale e geografica (Demetrio, 2003), intrecciando parametri anagrafici, fisiologici, socioeconomici. Tappe di vita considerate come indicative dell'ingresso nell'età adulta (trovare lavoro, avere dei figli, ecc.) sono oggi espressione di un percorso individuale (Demetrio, 1990), come dimostrato dal diffondersi dell'espressione *giovani adulti* che testimonia una contaminazione tra fasi della vita un tempo delineate e chiaramente percepibili (Marescotti, 2018).

Recentemente è stata sempre più riconosciuta una crisi dell'età adulta, una crisi antropologica che interroga l'adulto sulla sua identità e il suo progetto (Cornacchia, 2016). Si è sviluppata un'importante riflessione intorno al concetto di età adulta che ha riguardato sia le vite *normali* – auspicabili e prevedibili in un dato contesto e momento – sia le vite *non normali* e fuori dai canoni. L'*adulto* sembra essersi trasformato da identità unica a plurale, da lineare a complesso (Tramma, 2016).

Si assiste al venir meno del modello ideale di stabilità e sicurezza, in quell'età che è tempo di bilanci (Demetrio, 1995):

il cambiamento profondo della persona è possibile, ed è l'appuntamento fisiologico della vita adulta [...]. L'appuntamento ha piuttosto tutto l'aspetto di una crisi: la vita ci richiama a fare il punto e a decifrare quell'esigenza di novità che per alcuni versi ci sollecita ma per molti altri ci inquieta (Grandi, 2013, p. 11 in Cornacchia, 2016).

L'apprendimento in età adulta, infatti, trae origine da esperienze di vita e come risposta ad ostacoli, conflitti o interessi e curiosità, soprattutto in situazioni di incertezza o di cambiamento (TreLLLe, 2010), oggi sempre più diffuse.

Tale crisi e i mutamenti che hanno coinvolto l'età adulta rimandano all'ambito di ricerca pedagogica che indaga i processi di formazione e apprendimento durante questa età.

La prima terminologia utilizzata in Italia per parlare del percorso di apprendimento in età adulta è stata quella di *educazione degli adulti*. Una denominazione che è stata, però, immediatamente messa in discussione, costituendo quella che Federighi (2018) definisce una babele terminologica:

- educazione dell'adulto, che pone l'accento sul singolare e l'individualità del soggetto;
- educazione permanente, in riferimento al processo continuo di apprendimento;
- educazione permanente degli adulti;
- educazione o formazione continua, aprendo la diaframma tra educazione e formazione, dove la seconda richiama una logica più aziendale;
- pedagogia degli adulti, in riferimento alla didattica dell'educazione degli adulti e in contrasto con l'andragogia (Knowles, 1984);

- *lifelong learning*, l'apprendimento lungo tutto l'arco di vita, spesso usato come sinonimo di educazione/formazione permanente;
- *lifewide learning*, che estende il percorso di apprendimento non solo lungo tutto l'arco di vita ma anche trasversalmente attraverso diversi luoghi e contesti;
- *adult learning*, il più recente nella sua comparsa nei documenti della Comunità Europea;
- istruzione degli adulti, termine adottato nel nome Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti e che fa riferimento all'apprendimento in contesti formali.

Compiendo, dunque, un *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia* (Benedetti, 2018), fino alla metà del secolo scorso, il processo di apprendimento e formazione terminava con l'ottenimento di un lavoro, di una stabilità (Erikson, 1978) che garantiva il raggiungimento della maturità (Cacchione e Russo, 2018). Solo negli anni successivi il mercato del lavoro ha iniziato a richiedere una sempre maggiore flessibilità, che porta a mantenere costanti le opportunità di formazione nell'arco di vita, come ricorda la definizione di lifelong learning data dall'associazione TreLL-Le:

Lifelong Learning (LLL) fa riferimento a una pratica sociale da generalizzare e a un comportamento individuale da promuovere: continuare ad apprendere lungo tutto l'arco della vita (formazione permanente) (TreLLLe, 2010, p. 14).

L'attenzione all'arco di vita evidenzia quanto il lifelong learning sia legato al percorso di apprendimento che inizia dall'infanzia e si conclude al termine della vecchiaia. Un percorso che può avvenire in molteplici contesti, formali, informali e non formali, configurandosi come diritto e come dovere. Oltre a riconoscere l'importanza dell'apprendimento permanente, si dovrebbero fornire eque opportunità che consentano alle persone di realizzare il proprio potenziale ed elevare sempre più le proprie aspirazioni e aspettative (TreLLLe, 2010). Viene, dunque, posto in primo piano il soggetto, con le sue peculiari motivazioni, bisogni e scelte. Al centro del processo di apprendimento troviamo la conoscenza della persona, la sua storia, le sue esperienze di lavoro e di studio, insieme agli obiettivi conoscitivi, accompagnando la persona adulta in formazione nell'integrazione delle nuove conoscenze con quelle già acquisite (Benedetti, 2019).

L'educazione degli adulti, dunque, appare in una nuova prospettiva: «ciò che è cambiato e che sta cambiando è una consapevolezza di fondo: educarsi in età adulta non è più un qualcosa che, di per sé, separa alcuni adulti da altri, ma qualcosa che, al contrario, taglia trasversalmente la condizione adulta» (Marescotti, 2016). La trasversalità riguarda contesti e situazioni della vita adulta, ampliando lo sguardo dell'educazione degli adulti a una molteplicità di ambiti ai quali è attribuita una valenza trasformativa (Marescotti, 2016).

2.1.1. *La nascita dell'educazione degli adulti in Italia*

Le sfide culturali dei nostri tempi richiedono un'educazione intesa come sviluppo del potenziale umano, condivisione dei valori e come esperienza personale, ricercando libertà e autonomia. L'idea di apprendimento in età adulta e della sua personalizzazione è presente già nella filosofia antica e l'accezione del *lifelong learning* sembra poter creare un legame con il passato (Cacchione e Russo, 2018; Calzone, 2019).

Demetrio attribuisce all'educazione in età adulta una trentina d'anni (Cornacchia, 2014). Tale prospettiva potrebbe essere ampliata, facendo risalire l'avvio del dibattito sull'educazione degli adulti agli anni Settanta del secolo scorso (Cornacchia, 2014; Federighi, 2018). Senza pretesa di esaustività nell'analizzare le complesse dinamiche di quel periodo storico, l'immagine generalmente utilizzata è quella del boom economico, della ripresa dopo le guerre mondiali, della nascita dei primi poli industriali. A questi fanno seguito implicazioni sociali e demografiche, i flussi migratori interni (dalle campagne alle città industriali e dal sud al nord Italia) e i problemi di identità culturale e analfabetismo delle persone adulte. I cambiamenti industriali e aziendali appaiono strettamente legati all'educazione in età adulta, ad esempio nella richiesta di manodopera specializzata, delle nuove tecnologie che richiedono nuove conoscenze e competenze per adeguarsi alle novità del sistema produttivo (Cornacchia, 2014).

Le risposte alla crescente domanda educativa sono arrivate sia dal Ministero della Pubblica Istruzione, con iniziative di acculturazione delle masse popolari (ad esempio con il programma televisivo *Non è mai troppo tardi* del maestro Alberto Manzi e con l'istituzione dei corsi serali), sia dal fronte dirigenziale con la nascita dei sindacati e con la concessio-

ne delle 150 ore di permessi per il completamento degli studi¹⁵ (Cornacchia, 2014).

A livello accademico, diversi studiosi e studiose cercano già nel dopoguerra alcune risposte alle nuove necessità formative della popolazione adulta italiana, consentendo l'ingresso dell'educazione degli adulti nelle università (Federighi, 2018). Si dovrà però attendere il 2001, con l'attuazione del Decreto n. 509 del 1999, per assistere all'attivazione di corsi di laurea in educazione degli adulti.

Entrambi gli autori, Federighi e Cornacchia, nel ripercorrere la storia dell'educazione degli adulti in Italia evidenziano una dicotomia.

Il primo riscontra due diversi pubblici, cui fanno riferimento due diverse modalità ed epistemologie di educazione degli adulti: da un lato i soggetti da formare all'innovazione e alla creatività, rafforzando le politiche educative con interventi per lo sviluppo del capitale umano e della produttività; dall'altro i soggetti o i gruppi vulnerabili cui destinare le opportunità minime necessarie alla sopravvivenza e all'inclusione sociale e lavorativa. L'autore richiama la *teoria dei due popoli*, in cui l'educazione degli adulti considera i soggetti o come bisognosi di recupero o come élite (Borghi, 1951).

A questi due pubblici, il secondo autore sembra far corrispondere due prospettive: la prima, definita *umanistica*, guarda all'adulto come soggetto educabile ed imposta il discorso pedagogico sul concetto di persona, intenzionalità, finalità. La seconda prospettiva, definita *economicistico-organizzativa*, focalizza maggiormente le motivazioni per cui le persone adulte apprendono, le necessità e il modo in cui le competenze apprese potranno essere sfruttate. A queste si affiancano rispettivamente criteri di natura trasmissiva o azioni che toccano l'adulto nella sua natura introspettiva (Demetrio, 2011). L'autore prosegue il percorso di analisi di queste dicotomie richiamando la scelta di campo espressa da Aureliana Alberici: da una parte l'insieme «di azioni orientate all'acquisizione di abilità strumentali e tecniche, intese anche nei termini di un'alfabetizzazione spesso più rispondente a bisogni legati alle logiche di mercato della società – comunque eteronomi rispetto ai soggetti che apprendono» e dall'altra quella dei «processi di sviluppo delle competenze di natura complessa che si richiamano alla capacità di riflessione, alla dimensione proattiva del pensiero e al pensiero critico».

¹⁵ Legge 20 maggio 1970, n. 300.

Entrambi gli autori propongono, infine, un superamento di tali dicotomie.

Cornacchia richiama la teoria economica del *capability approach* del premio Nobel Sen, basata sulle capacità delle persone (e dei lavoratori e lavoratrici) di poter essere e poter agire in libertà, in condizioni favorevoli, per migliorare il proprio tenore di vita. Ne risulta un'economia umanizzante, centrata su un'idea di sviluppo integrale della persona, che può dare continuità al processo educativo anche quando si coniuga nei contesti lavorativi.

Federighi fa riferimento al concetto di Pubblico espresso da Dewey e da Habermas (1971), come

il risultato di un processo nel corso del quale un insieme di individui, facendo uso della ragione, si appropria della sfera pubblica controllata dall'autorità e la trasforma in una sfera dove la critica si esercita contro il potere dello Stato. Sul piano storico e politico il Pubblico è identificato con il risultato di un processo educativo e organizzativo che sta alla base dell'esercizio della libertà nell'educazione (Federighi, 2018, p. 14).

Si richiama, dunque, la riflessione di Dewey sulla società democratica, definita come quella società che permette a tutti i suoi membri di partecipare a pari condizioni e che assicura un riadattamento flessibile delle istituzioni mediante lo scambio delle forme di vita associata. Alla base di questa società, l'educazione deve saper formare le menti al cambiamento sociale.

Gli attori e le attrici coinvolti nell'educazione degli adulti sono, dunque, parte di un processo trasformativo che consente di realizzare un progetto di vita. Soggetti che si riappropriano della libertà di agire e migliorare la propria condizione.

Educare in età adulta, in questo senso, significa comprendere quali dinamiche hanno portato alla richiesta di determinate competenze o saperi, quali processi generano l'analfabetismo in età adulta. La legge italiana n. 92 del 2012, infatti, definisce l'apprendimento permanente come una attività «intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale» (art. 4, comma 51). Come evidenziato da Costa (2016), a sancire il collegamento tra apprendimento permanente e diritto di cittadinanza è l'art. 1 del d.lgs. n. 13/2013 che afferma che: «la Repubblica

(...) promuove l'apprendimento permanente, quale diritto della persona e assicura a tutti pari opportunità di riconoscimento e valorizzazione delle competenze comunque acquisite in accordo con le attitudini e le scelte individuali e in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale».

Emerge una visione in cui l'apprendimento è una chiave di partecipazione sociale e diritti di cittadinanza, che comporta però anche dei rischi (Longworth, 2006): i gruppi sociali deboli potrebbero non avere l'opportunità di partecipazione al percorso di educazione permanente, aumentando il divario e l'emarginazione.

In questo senso, l'educazione in età adulta nei CPIA, o meglio l'istruzione, può rappresentare il contesto che fornisce opportunità e strumenti per rispondere ad una motivazione di carattere pratico (l'ottenimento del permesso di soggiorno) ma anche per rispondere all'esigenza di realizzazione e miglioramento di un progetto di vita, a garanzia dei diritti di cittadinanza.

2.2. Le politiche europee per l'istruzione in età adulta

Come evidenziato già nel primo capitolo in riferimento all'istituzione dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, il dibattito europeo in merito alla formazione e all'istruzione in età adulta rappresenta una spinta promotrice per l'Italia.

A partire dal giugno 1949 l'Unesco ha dichiarato il proprio impegno per l'educazione degli adulti nella Conferenza Internazionale sull'educazione degli adulti di Elsinör, seguita nel 1960 dalla Seconda Conferenza Internazionale, tenutasi a Montreal, con il tema *Educazione degli Adulti in un mondo che cambia*. La conferenza offre opportunità di indagine del percorso dell'educazione in età adulta nella decade precedente e di formulare piani che vadano incontro agli obiettivi per il futuro, ribadendo che:

Education must continue in adult life. Planned in an atmosphere of freedom and enlisting the active participation of those who benefit from it, education is a vital factor in the social, economic and political development of all peoples, and

a process essential to the implementation of the principles of the Universal Declaration of Human Rights¹⁶ (Unesco, 1960, p. 5).

Ci troviamo, dunque, ad una tappa simbolica nel riconoscimento dell'educazione in età adulta come ambito di ricerca, studio e lavoro strutturato, che non si limita al recupero scolastico. Si fa riferimento, infatti, alle attività e alle opportunità educative e culturali in ogni ambito e momento di vita. Vengono identificate le metodologie, gli attori coinvolti, i rapporti con le altre discipline (educazione dei giovani, psicologia, ecc.) e di rete (ad esempio con le organizzazioni non-profit), riconoscendo la dimensione delle politiche pubbliche e private volta a garantire l'accesso all'educazione (Federighi, 2018), infatti:

Nothing less will suffice than that people everywhere should come to accept adult education as a normal, and that governments should treat it as a necessary, part of the educational provision of every country¹⁷ (Unesco, 1960, p. 9).

La tappa successiva viene raggiunta nel 1972, quando si svolge a Tokyo la Terza Conferenza Internazionale sull'Educazione degli Adulti. L'educazione in età adulta viene sempre più riconosciuta come necessaria sia nella formazione professionale sia per partecipare attivamente alla vita culturale e sociale. A tal fine, tutti i livelli devono essere presi in considerazione – dalla pre-alfabetizzazione alla formazione sul lavoro – mettendo al centro i bisogni e i desideri degli apprendenti.

Nonostante le prospettive auspicate dalla conferenza nel 1960, molti governi sembravano ancora riluttanti nel considerare l'educazione in età adulta come parte del sistema educativo nazionale, come testimoniato anche dai pochissimi finanziamenti destinati a tali progetti. Inoltre, una grandissima parte di persone adulte rimaneva ancora fuori dal percorso, soprattutto la popolazione con un basso livello di scolarizzazione, che maggiormente ne avrebbe necessitato.

¹⁶ L'educazione deve continuare in età adulta. Pianificata in un'atmosfera di libertà e coinvolgendo la partecipazione attiva di coloro che ne beneficiano, l'educazione è un fattore vitale nello sviluppo sociale, politico ed economico di ogni persona, e un processo essenziale per implementare i principi della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani [trad. a cura dell'autrice].

¹⁷ È necessario che le persone accettino l'educazione degli adulti come norma, e che i governi la considerino come essenziale e come parte dell'offerta educativa di ogni nazione [trad. a cura dell'autrice].

Nei documenti conclusivi della conferenza emerge il riferimento al *lifelong learning*, come un concetto guida per le politiche educative degli anni futuri poiché l'obiettivo dell'educazione deve essere quello di permettere alla persona di diventare se stessa. Si avvia un cambiamento della prospettiva d'indagine, che porterà alla proclamazione del 1996 Anno Europeo del *Lifelong Learning* (tradotto in italiano come Anno Europeo dell'educazione e della formazione permanente) con lo scopo di «promuovere lo sviluppo personale e lo spirito di iniziativa delle persone, la loro integrazione nella vita attiva e nella società, la loro partecipazione al processo decisionale democratico e la loro capacità di adeguamento ai cambiamenti economici, tecnologici e sociali», come sottolineato nell'articolo 1 della decisione del Consiglio d'Europa n. 95/2493. I temi centrali per l'Anno Europeo del *Lifelong Learning* sono:

1. l'importanza di un'educazione di elevata qualità, disponibile per tutti e tutte senza discriminazioni di alcun tipo;
2. la promozione della vocazione alla formazione per qualificare i e le giovani, come condizione per una transizione alla vita lavorativa e come base per lo sviluppo personale, per l'adattamento al mercato lavorativo e per ottenere equità di opportunità per uomini e donne;
3. la promozione di formazione e educazione continue, di qualità assicurata, per rispondere alle richieste del mercato e della società;
4. le motivazioni individuali per il *lifelong learning* e per lo sviluppo di tale apprendimento, soprattutto per i gruppi di persone che ne hanno maggiore necessità;
5. una maggiore cooperazione nel settore dell'educazione e della formazione tra le istituzioni e il settore economico;
6. la crescita della consapevolezza dei partners sociali della proposta e della partecipazione alle opportunità di *lifelong learning*;
7. la crescita della consapevolezza dei genitori dell'educazione e della formazione di minori nella prospettiva del *lifelong learning*;
8. lo sviluppo di una dimensione europea dell'educazione e della formazione iniziale e permanente, aumentando la consapevolezza nei cittadini europei per le attività dell'UE riguardo il riconoscimento di qualifiche e titoli tra gli Stati membri e la promozione delle abilità linguistiche.

Durante il 1995 si svolgono iniziative e lavori di preparazione per l'Anno Europeo del *Lifelong Learning*, tra i quali si ricorda il Libro bianco su Istruzione e Formazione: *Insegnare e Apprendere. Verso la società conoscitiva*, che risponde agli articoli 126 e 127 del trattato di Maastricht che

stipulano, rispettivamente, che «la Comunità contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione», e che «la Comunità attua una politica di formazione professionale che rafforza ed integra le azioni degli Stati membri».

Le proposte del Libro Bianco mirano a: incoraggiare l'acquisizione di nuove conoscenze; avvicinare la scuola all'impresa, lottare contro l'esclusione; promuovere la conoscenza di tre lingue europee; porre su un piano di parità gli investimenti materiali e gli investimenti nella formazione. Inizia ad aprirsi un discorso sulle competenze e sul rapporto che deve crearsi tra mondo del lavoro e istruzione, per rispondere alla disoccupazione, alla globalizzazione e al processo di informatizzazione.

Tali istanze sono accolte anche dalla Commissione Internazionale dell'Educazione, presieduta da Delors. Il rapporto del 1996, *Learning: the treasure within* (tradotto in italiano come *Nell'educazione un tesoro*), considera l'educazione come uno dei mezzi principali per promuovere lo sviluppo umano, riducendo la povertà, l'esclusione, l'ignoranza. A tal fine viene riconosciuto il concetto di apprendimento attraverso la vita come chiave per il ventunesimo secolo, per rispondere ad un mondo in costante e rapido cambiamento.

Nel decennio che va dal 1996 al 2006 il Parlamento Europeo e il Consiglio d'Europa avviano un percorso generale di riflessione sull'educazione permanente che «produrrà un riorientamento strategico delle politiche di istruzione e formazione degli adulti» (Lupoli, 2012, p.19). Nei documenti elaborati si intrecciano temi legati all'occupabilità, l'imprenditorialità, l'adattabilità e le pari opportunità, giungendo all'indicazione di obiettivi per contrastare la disoccupazione, congiuntamente al recupero culturale del drop-out, l'inclusione socioculturale delle fasce marginali, l'accoglienza della popolazione migrante e la promozione della società interculturale (Lupoli, 2012).

Nel 1997 viene organizzata ad Amburgo la Quinta Conferenza dell'Unesco, sul tema *Prospettive e proposte per l'educazione degli adulti*. La dichiarazione finale della conferenza ribadisce che solo la partecipazione sociale e il rispetto dei diritti umani possono consentire di affrontare le sfide del futuro e che lo strumento indispensabile per un'attiva partecipazione sociale è proprio l'educazione degli adulti: «per promuovere il valore della democrazia, della giustizia, dell'uguaglianza fra i diversi per favorire il progresso scientifico sociale ed economico, per costruire un mondo dove la cultura della pace e del dialogo sostituiscono la violenza» (articolo 2).

In questo senso, l'educazione degli adulti viene considerata in tutte le attività e in tutte le età, dall'infanzia alla vecchiaia, richiedendo una sinergia sistemica e assumendo una prospettiva multidimensionale poiché «le esigenze attuali e del mondo del lavoro costringono l'individuo ad aggiornare di continuo le proprie conoscenze e migliorare le proprie abilità» (articolo 8).

Viene fatto, dunque, riferimento all'apprendimento formale e non formale: «l'educazione degli adulti include l'insieme dei processi di apprendimento, formale e non, attraverso i quali gli adulti sviluppano la loro abilità, arricchiscono le conoscenze tecniche e professionali e le orientano secondo le loro necessità» (articolo 3).

La tappa successiva viene raggiunta nel 2000 quando si svolgono i già citati Consigli Europei di Feira e di Lisbona che hanno – rispettivamente – invitato gli stati membri a identificare strategie coerenti e misure pratiche per favorire la formazione permanente e stabilito l'obiettivo strategico di far diventare l'Europa, entro il 2010, «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale» (successivamente definita come Strategia di Lisbona). Per promuovere l'occupabilità e l'inclusione sociale viene proposto un investimento nelle conoscenze e nelle competenze dei cittadini e delle cittadine in tutte le fasi della loro vita, adattando la formazione ai bisogni. Si constata, infatti, che la realizzazione degli obiettivi economici richiede anche la realizzazione simultanea di obiettivi sociali, culturali e personali (Allulli, 2015).

Prendendo atto che l'Europa è «indiscutibilmente entrata nell'era della conoscenza», nello stesso anno viene pubblicato anche il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (Commissione delle comunità europee, 2000), con l'obiettivo di «dare l'avvio ad un dibattito su scala europea su una strategia globale di attuazione dell'istruzione e della formazione permanente a livello sia individuale che istituzionale, in tutte le sfere della vita sia pubblica che privata» (p. 3), per promuovere la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità.

Con il termine cittadinanza attiva si intende «se e come le persone partecipano a tutti gli ambiti della vita sociale ed economica, le opportunità e i rischi che devono affrontare nel tentativo di farlo, e la misura in cui esse ritengono di appartenere e di poter intervenire nella società in cui vivono». Per occupabilità «la capacità di trovare e mantenere l'occupazione, che non è solo una dimensione di base della cittadinanza attiva, ma è anche la premessa determinante per il raggiungimento della

piena occupazione e migliorare la competitività e la prosperità nella 'nuova economia'».

Per raggiungere tali obiettivi, il Memorandum contiene sei messaggi chiave: nuove competenze di base per tutti, maggiori investimenti nelle risorse umane, innovazione nelle tecniche d'insegnamento e di apprendimento, valutazione dei risultati dell'apprendimento, ripensare l'orientamento, l'apprendimento sempre più vicino a casa.

L'ottobre del 2000, con il Memorandum, segna l'avvio di concrete politiche di raccordo tra l'apprendimento lungo tutto l'arco di vita con l'apprendimento degli strumenti culturali che consentono di decodificare la complessità che attraversa i versanti della vita sociale, esercitando i diritti/doveri di cittadinanza (Lupoli, 2012).

Per rispondere alla sfida del XXI secolo – come auspicato nel 2000 dal Consiglio Europeo di Lisbona – di rendere entro il 2010 l'Europa un'economia basata sulla conoscenza, nel 2001 il Consiglio Europeo adotta la relazione *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione* in cui sono concordati alcuni obiettivi strategici comuni per aumentare *qualità e efficacia* dei sistemi di istruzione e formazione; facilitare l'*accesso* ai sistemi; *aprire* al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione.

La prospettiva sul *lifelong learning* viene ampliata ancora nel 2001 da una Comunicazione della Commissione Europea (*Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*) che ne rielabora la definizione, riferendosi all'apprendimento permanente come: «qualsiasi attività avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale». L'ampiezza della definizione attira l'attenzione anche sulle attività dell'apprendimento formale, non formale e informale. Per attuare il *lifelong learning* appare necessario: valorizzare la formazione, compiere azioni di informazione e orientamento, investire tempo e denaro, strutturare un'offerta formativa vicina ai discenti, garantire lo sviluppo di competenze di base e di didattiche innovative.

Il Consiglio Europeo di Barcellona, nel 2002, stabilisce l'obiettivo di «rendere l'istruzione e la formazione in Europa un punto di riferimento a livello mondiale per il 2010»¹⁸. A tale obiettivo, fa seguito il Consiglio

¹⁸ Dichiarazione dei Ministri europei dell'istruzione e Formazione Professionale e della Commissione europea, riuniti a Copenaghen il 29 e 30 novembre 2002, su una

dell'Unione Europea sulle questioni riguardanti *l'Istruzione e Formazione Professionale (VET)* che emana a Copenaghen una Dichiarazione volta a promuovere una maggiore cooperazione in tali ambiti. Viene introdotto il metodo della *Cooperazione rafforzata nell'Istruzione e Formazione professionale (VET)*, per incoraggiare un maggior numero di individui a fare un più ampio uso di opportunità di apprendimento professionale, in qualsiasi ambito (Allulli, 2015). In particolare, vengono individuate quattro priorità: rafforzare la dimensione europea dell'Istruzione e Formazione Professionale; trasparenza, informazione, orientamento; riconoscimento delle competenze e delle qualifiche; garanzia della qualità.

La risoluzione del Consiglio del 27 giugno 2002 sull'apprendimento permanente ribadisce che l'apprendimento permanente deve essere inteso come

qualsiasi attività di apprendimento intrapresa nelle varie fasi della vita allo scopo di migliorare le conoscenze, capacità e competenze in una prospettiva personale, civica, sociale o occupazionale. In questo contesto i principi che presiedono all'apprendimento permanente dovrebbero essere: riconoscere che l'individuo è il soggetto dell'apprendimento, sottolineando l'importanza di reali pari opportunità, e garantire la qualità dell'apprendimento.

Sempre nel 2002 nella Comunicazione della Commissione Europea *Parametri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione: seguito al Consiglio europeo di Lisbona* sono riprese le risoluzioni del consiglio di Lisbona del 2000 e di Barcellona del 2002 e sono indicati dei parametri di riferimento (*benchmack*) riferiti a obiettivi concreti e raggruppati in sei settori:

- investimenti per istruzione e formazione;
- abbandono scolastico;
- laureati in matematica, scienze e tecnologia;
- popolazione che ha portato a termini la propria istruzione secondaria superiore;
- competenze fondamentali;
- apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

In particolare, in merito all'ultimo parametro, si auspica che entro il 2010 il livello medio UE di partecipazione all'apprendimento lungo tutto

maggiore cooperazione europea in materia di Istruzione e Formazione Professionale, *La Dichiarazione di Copenaghen*.

l'arco della vita raggiungerà almeno il 15% della popolazione attiva adulta (fascia d'età fra i 25 e i 64 anni) e in nessun paese la partecipazione sarà al di sotto del 10%.

Gli indicatori sono strumenti chiave per rendere operativo il monitoraggio dei progressi compiuti verso gli obiettivi fissati per il 2010, consentendo un confronto tra i Paesi europei. Una prima analisi di questi indicatori viene compiuta nel 2003 e confluisce nella comunicazione *Istruzione e formazione 2010: l'urgenza delle riforme per riuscire nella strategia di Lisbona*. Tale documento riconosce le difficoltà nel raggiungimento dei benchmark identificati dalla strategia di Lisbona e nel 2001, soprattutto in merito alla partecipazione dei cittadini e delle cittadine all'istruzione e alla formazione permanente, all'abbandono scolastico e all'esclusione sociale. Suonando il campanello d'allarme, la comunicazione identifica delle leve per riuscire nel raggiungimento della strategia di Lisbona:

- concentrare le riforme e gli investimenti sui punti chiave, in base alle priorità politiche di ogni Nazione, promuovendo investimenti pubblici e privati. Un fattore determinante per riuscire è l'attrattiva della professione di insegnante e formatore, che deve essere rafforzata, gratuita e d'impatto sulle carriere;
- fare dell'apprendimento permanente una realtà concreta, definendo strategie sistemiche e concrete che mirino soprattutto al coinvolgimento dei gruppi svantaggiati, sensibilizzandoli ai benefici dell'istruzione;
- costruire l'Europa dell'istruzione e della formazione, definendo un quadro europeo per le qualifiche e le competenze da acquisire al termine dei percorsi di istruzione.

I temi affrontati dal gruppo di lavoro riguardano in particolare: le competenze di base; l'insegnamento delle lingue; lo sviluppo di competenze nell'ambito delle ICT; il miglior utilizzo delle risorse; la mobilità e la cooperazione europea; l'open learning; la cittadinanza attiva e l'inclusione; la formazione dei formatori e delle formatrici; il sistema di crediti europeo per la formazione professionale; la validazione dell'apprendimento non formale. Di fronte a tali preoccupazioni e campanelli d'allarme, la Commissione nomina un gruppo di lavoro, presieduto da Kok, con l'obiettivo di monitorare le strategie di *lifelong learning* da attuare.

Ancora nel 2003 la Decisione del Consiglio Europeo relativa a *Orientamenti per le politiche degli Stati Membri a favore dell'occupazione* richiama i tre obiettivi delle politiche per l'occupazione: piena occupazione, qualità e produttività sul posto di lavoro, coesione e inclusione sociale. La si-

nergia tra le politiche di occupazione e l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita appare necessaria per lo sviluppo del capitale umano.

Nel 2004 il Parlamento Europeo adotta la Comunicazione della Commissione Europea *La nuova generazione dei Programmi di istruzione e formazione comunitari dopo il 2006* e la precedente Comunicazione *Sfide e mezzi finanziari dell'Unione allargata 2007-2013*. Viene proposto un programma integrato per il *lifelong learning* che incorpori «l'insieme dei progetti già esistenti promossi per supportare specifiche attività nel campo dell'istruzione e della formazione nel contesto della strategia dell'apprendimento permanente»¹⁹ (tra cui il Programma Socrates e Leonardo, il Programma E-learning, l'iniziativa Europass e il Programma Erasmus). L'obiettivo è quello di creare una maggiore sinergia fra i diversi campi di azione dei sistemi di istruzione e formazione e di offrire modalità più coerenti ed efficienti di allocazione delle risorse finanziarie, in vista di un ampliamento degli Stati aderenti all'Unione Europea e di un'identità economico-sociale, in un mondo multiculturale.

Il Programma Integrato persegue i seguenti obiettivi:

- rafforzare il contributo dell'apprendimento permanente ai fini dello sviluppo personale, della coesione sociale, della cittadinanza attiva, della pari opportunità;
- contribuire allo sviluppo della qualità del *lifelong learning* e promuovere l'innovazione;
- rendere accessibili e attraenti e di qualità le opportunità dell'apprendimento permanente tra gli Stati membri; contribuire ad aumentare la partecipazione all'apprendimento permanente da parte delle persone di ogni età;
- promuovere la creatività, la competitività, l'occupabilità e la crescita di uno spirito imprenditoriale;
- promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica; divulgare risultati, prodotti e processi innovativi e scambi di esperienze;
- rafforzare il ruolo dell'apprendimento permanente nel creare un senso di cittadinanza europea ed incoraggiare la tolleranza e il rispetto per gli altri e per le altre culture;
- promuovere la cooperazione nell'assicurare la qualità in tutti i settori dell'istruzione e della formazione in Europa.

¹⁹ <https://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1397>

Per gli Stati membri significa continuare a perseguire l'obiettivo di divenire un riferimento per la qualità a livello mondiale e a realizzare il processo di modernizzazione dei sistemi di *welfare* e di istruzione e formazione.

Parallelamente al Sistema Integrato, si avvia una riflessione su quali siano le competenze necessarie per la promozione dell'apprendimento permanente, che porteranno all'istituzione del *Lifelong Learning Programme*. Il Programma viene avviato dal Consiglio Europeo per raggiungere gli obiettivi prefissati dalla strategia per lo sviluppo dell'Istruzione e Formazione Professionale individuata a Barcellona e Copenaghen, in sintonia con la strategia più generale di promozione dell'apprendimento permanente. Il Programma d'azione comunitaria nel campo dell'apprendimento permanente, o *Lifelong Learning Programme (LLP)*, è stato istituito con decisione del Parlamento europeo e del Consiglio il 15 novembre 2006 (decisione n. 1720/2006/CE) e ha riunito al suo interno tutte le iniziative di cooperazione europea nell'ambito dell'Istruzione e della Formazione dal 2007 al 2013, ampliando il Sistema Integrato avviato nel 2004. L'obiettivo generale del programma riprende le dichiarazioni dei Consigli Europei del ventennio precedente e della Strategia di Lisbona, considerando l'apprendimento permanente come uno strumento per raggiungere una società basata sulla conoscenza, promuovendo la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità.

Il Programma affianca e supporta i programmi educativi degli Stati membri che ne mantengono la gestione e la responsabilità, in rispetto del Trattato dell'Unione dove si afferma che «la Comunità contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione» (art. 149) e che «la Comunità attua una politica di formazione professionale che rafforza ed integra le azioni degli Stati membri» (art. 150). Sono organizzati quattro sottoprogrammi (Comenius, Erasmus, Leonardo, Grundtvig), un programma trasversale e il programma Monnet.

Un'altra tappa del 2006 per le politiche europee adottate in questo settore è la Comunicazione della Commissione europea dal titolo *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, che esorta gli Stati membri a promuovere l'educazione in età adulta. La Comunicazione riconosce che nonostante l'attenzione normativa e politica data al *lifelong learning*, nell'atto pratico l'educazione in età adulta non ha sempre goduto del riconoscimento che merita in termini di visibilità, priorità e risorse.

La Comunicazione prende direttamente in considerazione anche il tema delle migrazioni e dell'inclusione sociale, affermando che:

L'educazione degli adulti può contribuire a far sì che l'immigrazione (...) possa compiersi in modo da risultare vantaggiosa sia per i lavoratori migranti che per il paese di accoglienza. La maggior parte dei nuovi immigrati, anche coloro con un elevato livello di competenze, ha infatti notevoli esigenze in termini di conoscenze linguistiche e integrazione culturale. Inoltre, dal momento che le loro competenze vengono spesso sottovalutate e non riconosciute al giusto livello, le loro capacità non vengono pienamente sfruttate sul mercato del lavoro.

Vengono individuati cinque messaggi chiave:

- eliminare gli ostacoli alla partecipazione delle persone adulte ai percorsi di apprendimento permanente, che rimane ancora limitata;
- garantire la qualità dell'educazione in età adulta, con attenzione allo sviluppo professionale iniziale del personale docente;
- riconoscimento e convalida dei risultati dell'apprendimento, nel contesto del quadro europeo delle competenze e delle qualifiche;
- investire nella popolazione che invecchia e nella popolazione migrante, garantendo investimenti e riconoscendone il ruolo sociale;
- indicatori e benchmark, necessari per la trasparenza e l'attendibilità dei dati.

L'anno successivo, nel 2007, il *Piano d'azione in materia di educazione degli adulti*: è sempre il momento di imparare esorta nuovamente gli Stati ad attuare i cinque messaggi chiave della Comunicazione del 2006, mediante il Fondo Sociale Europeo e il Lifelong Learning Programme, concentrandosi soprattutto su coloro che sono svantaggiati a causa di un basso livello di istruzione, di competenze professionali insufficienti e/o di competenze inadeguate ai fini di una proficua inclusione nella società.

Nel 2008 l'apprendimento permanente rimane ancora un'area da migliorare (Doc. 5723/08) e viene emanata la Risoluzione *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente* che identifica come linee di azione: favorire l'acquisizione della capacità di orientamento nell'arco della vita; favorire l'accesso di tutti i cittadini e tutte le cittadine ai servizi di orientamento; rafforzare la garanzia di qua-

lità dei servizi di orientamento; incoraggiare il coordinamento e la cooperazione dei vari soggetti a livello nazionale, regionale e locale.

Ormai prossimi alla scadenza del programma europeo *Educazione e Formazione 2010*, tra il 2009 e il 2010 vengono promosse due strategie con obiettivo al 2020.

Il primo intervento europeo è il quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (*Education and Training 2020 – Istruzione e Formazione 2020*), che offre l'opportunità di sviluppare le migliori pratiche in materia di politica dell'istruzione, raccogliere e diffondere conoscenze e promuovere riforme della politica in materia di istruzione. Il quadro strategico persegue quattro obiettivi:

- fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà;
- migliorare la qualità ed efficacia dell'istruzione e della formazione;
- promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva;
- incoraggiare la creatività e l'innovazione, compreso lo spirito imprenditoriale, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.

Rispetto all'obiettivo dell'apprendimento permanente viene ribadito che entro il 2020 almeno il 15% della popolazione adulta dovrebbe partecipare all'apprendimento permanente.

Il secondo intervento europeo è la *Strategia Europa 2020*, che a sua volta succede a quella approvata a Lisbona. Nonostante gli sforzi, gli obiettivi di Lisbona sono stati raggiunti solo parzialmente e l'Unione Europea si trova ad affrontare una nuova sfida. La Strategia Europa 2020 ne condivide alcuni aspetti e presenta tre priorità:

- crescita intelligente: sviluppare un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione;
- crescita sostenibile: promuovere un'economia più efficiente sotto il profilo delle risorse, più verde e più competitiva;
- crescita inclusiva: promuovere un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale.

Sono individuati anche cinque obiettivi misurabili:

- il 75% delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni deve avere un lavoro;
- il 3% del PIL dell'UE deve essere investito in ricerca e sviluppo (R&S);

- i traguardi concordati in materia di clima/energia devono essere raggiunti (compreso un incremento del 30% della riduzione delle emissioni se le condizioni lo permettono);
- il tasso di abbandono scolastico deve essere inferiore al 10% e almeno il 40% di giovani deve essere laureato;
- 20 milioni di persone in meno devono essere a rischio di povertà.

La Commissione presenta sette iniziative faro per catalizzare i progressi relativi a ciascun tema prioritario:

- L'Unione dell'innovazione, per migliorare le condizioni generali e l'accesso ai finanziamenti per la ricerca e l'innovazione, stimolando la crescita e l'occupazione.
- *Youth on the move*, per migliorare l'efficienza dei sistemi di insegnamento e agevolare l'ingresso di giovani nel mercato del lavoro.
- Un'agenda europea del digitale, per accelerare la diffusione dell'internet ad alta velocità e sfruttare i vantaggi di un mercato unico del digitale per famiglie e imprese.
- Un'Europa efficiente sotto il profilo delle risorse, per favorire il passaggio a un'economia a basse emissioni di carbonio, incrementare l'uso delle fonti di energia rinnovabile, promuovere l'efficienza energetica.
- Una politica industriale per l'era della globalizzazione, onde migliorare il clima imprenditoriale e favorire lo sviluppo di una base industriale solida e sostenibile in grado di competere su scala mondiale.
- Un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro, onde modernizzare i mercati occupazionali e consentire alle persone di migliorare le proprie competenze in tutto l'arco della vita al fine di aumentare la partecipazione al mercato del lavoro.
- La *Piattaforma europea contro la povertà* per garantire coesione sociale e territoriale in modo tale che le persone vittime di povertà ed esclusione sociale possano vivere in condizioni dignitose e partecipare attivamente alla società.

A metà del percorso delineato, nel 2015, Relazione congiunta del Consiglio e della Commissione (*Nuove priorità per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione*) ribadisce che

istruzione e formazione forniscono agli individui la conoscenza, le capacità e le competenze che permettono loro di crescere e influire sulle proprie situazioni ampliando le loro prospettive, dotandoli di quanto necessario per avere successo nella vita, gettando le fondamenta per una cittadinanza attiva e i valori democratici e promuovendo l'inclusione, l'equità e l'uguaglianza.

La relazione fornisce un monitoraggio del raggiungimento degli obiettivi preposti ed evidenzia che permangono sfide importanti da affrontare. A tal fine sono individuati sette pilastri che appaiono strettamente connessi all'apprendimento permanente: *conoscenze, capacità e competenze* significative e di alta qualità, sviluppate grazie all'apprendimento permanente, con particolare attenzione ai risultati dell'apprendimento per l'occupabilità, l'innovazione, la cittadinanza attiva e il benessere; *istruzione inclusiva*, uguaglianza, equità, non discriminazione e promozione delle competenze civiche; *istruzione e formazione aperte e innovative*, anche attraverso una piena adesione all'era digitale; *forte sostegno* agli insegnanti, ai formatori, ai dirigenti scolastici e ad altro personale del settore dell'istruzione; *trasparenza e riconoscimento di competenze e qualifiche* per facilitare la mobilità di studenti e lavoratori; *investimenti sostenibili*, qualità ed efficienza dei sistemi di istruzione e formazione.

Tale scenario appare coerente con i 17 obiettivi enunciati dall'ONU nell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU. Sono individuati obiettivi comuni, che riguardano tutti i Paesi e tutti gli individui: nessuno ne è escluso, né deve essere lasciato indietro lungo il cammino necessario per portare il mondo sulla strada della sostenibilità. In particolare, l'obiettivo 4, *Garantire a tutti (e tutte) un'educazione di qualità, equa e inclusiva e promuovere il lifelong learning*, richiede un impegno importante sulla base delle nuove sfide ed emergenze educative.

In questa prospettiva si pone anche il GRALE – *Global Report on Adult Learning and Education* dell'UNESCO, alla sua quarta versione nel 2019, che considera quanto i diversi Paesi hanno recepito le Raccomandazioni sull'Istruzione e l'Educazione degli Adulti (RALE). Il rapporto si pone l'obiettivo di non lasciare nessuno indietro, infatti

it is obvious that not everyone has the same opportunity to access and benefit from adult learning and education. Not everyone has the same chance to get a

decent job, develop their competences and capabilities, improve their lives or contribute to the communities in which they live and work²⁰ (p.12).

Il rapporto identifica la partecipazione all'educazione e all'istruzione in età adulta come occasioni di mobilità sociale, riconoscendo però che le popolazioni fragili e svantaggiate sono proprio quelle escluse dai percorsi educativi. Si presenta, dunque, una denuncia dell'ingiustizia sociale e si analizzano le pratiche positive che hanno ridotto le barriere per la partecipazione delle fasce di popolazione svantaggiate, considerandone le implicazioni politiche.

2.2.1. *Le competenze per l'apprendimento permanente*

La definizione della parola *competenza* appare particolarmente complessa²¹. In questa sede appare interessante indagare il ruolo attribuito alle competenze rispetto all'apprendimento permanente, proseguendo il percorso di approfondimento sulle politiche europee per l'apprendimento permanente, che appaiono fondamentali per sviluppare una cittadinanza attiva. Le *Linee guida ministeriali per la certificazione delle competenze del primo ciclo di istruzione* (allegate alla CM n. 3 del 13/02/2015) prendono in considerazione alcuni documenti europei.

Nel 1997 l'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico – OECD Organisation for Economic Co-operation and Development) avvia il progetto *Definizione e Selezione delle Competenze* (DeSeCo), terminato nel 2003. Il progetto DeSeCo tenta di trovare una definizione condivisa delle competenze e di trovare le competenze chiave per lo sviluppo della società e degli individui (OECD, 2002). La definizione di competenza data è «capacità di adempiere alle richieste complesse in un particolare contesto attivando prerequisiti psicosociali» (Rychen-

²⁰ È ovvio che non tutti hanno le stesse opportunità di accedere e beneficiare dell'educazione e dell'apprendimento per adulti. Non tutti hanno la stessa possibilità di ottenere un lavoro decente, di sviluppare le proprie competenze e abilità, di migliorare le proprie vite o di contribuire alle comunità in cui vivono o lavorano [trad. a cura dell'autrice].

²¹ Non è oggetto della presente trattazione approfondire la complessità della definizione del termine "competenza" e alla distinzione tra competenze e abilità (si rimanda, ad esempio, ad Allulli, 2015; Benadusi e Molina, 2018; OECD, 2002).

Salganik, 2007, p. 85 nelle Linee Guida, p. 4). Il progetto definisce, per la prima volta, anche le competenze chiave:

competenze individuali che contribuiscono a una vita realizzata e al buon funzionamento della società, elementi essenziali in diversi ambiti della vita e importanti per tutti gli individui. Coerentemente con il concetto ampio di competenze, ogni competenza chiave è una combinazione di capacità cognitive, atteggiamenti, motivazione ed emozione e altre componenti sociali correlate (Ry-chen-Salganik, 2007, 96 nelle Linee Guida, pp. 4-5).

Nel 2005 il Parlamento europeo emana le Raccomandazioni sulle *Competenze chiave per l'istruzione e la formazione durante tutto l'arco della vita*, riprese nel 2006 dalla più conosciuta Raccomandazione sulle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

Tale raccomandazione trae origine dal percorso già battuto nel contesto europeo in termini di *lifelong learning* e di occupabilità, riconoscendo che «ciascun cittadino dovrà disporre di un'ampia gamma di competenze chiave per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione» (p. 4).

Le competenze vengono qui definite come

una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione (p. 4).

Viene, inoltre, specificata la definizione di competenze chiave, come «quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione».

Le otto competenze chiave sono le seguenti:

- comunicazione nella madrelingua: capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, emozioni, fatti e opinioni sia oralmente che per iscritto;
- comunicazione nelle lingue straniere: come sopra, ma comprende abilità di mediazione (ossia riassumere, parafrasare, interpretare o tradurre) e di comprensioni interculturale;
- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia: solida padronanza sicura delle competenze aritmetico-matematiche, comprensione del mondo naturale e capaci-

- tà di applicare le conoscenze e la tecnologia ai bisogni umani percepiti (quali la medicina, i trasporti o le comunicazioni);
- competenza digitale: uso sicuro e critico della tecnologia dell'informazione e della comunicazione in ambito lavorativo, nel tempo libero e per comunicare;
 - imparare a imparare: capacità di gestire efficacemente il proprio apprendimento, sia a livello individuale che in gruppo;
 - competenze sociali e civiche: capacità di partecipare in maniera efficace e costruttiva alla vita sociale e lavorativa e di impegnarsi nella partecipazione attiva e democratica, soprattutto in società sempre più differenziate;
 - spirito di iniziativa e imprenditorialità: capacità di trasformare le idee in azioni attraverso la creatività, l'innovazione e l'assunzione del rischio, nonché capacità di pianificare e gestire dei progetti;
 - consapevolezza ed espressione culturale: capacità di apprezzare l'importanza creativa di idee, esperienze ed emozioni espresse tramite una varietà di mezzi quali la musica, la letteratura e le arti visive e dello spettacolo.

Le Raccomandazioni sono degli atti non vincolanti con i quali le istituzioni comunitarie invitano i destinatari a seguire un determinato comportamento. Congiuntamente, tra il 2006 e il 2009, alle Raccomandazioni sul le competenze chiave per l'apprendimento permanente vengono emanate anche le raccomandazioni per: lo sviluppo di un *Quadro europeo per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (European Qualification Framework - EQF)*; l'introduzione di una metodologia per il trasferimento dei crediti per l'Istruzione e la Formazione Professionale (*European Credit system for Vocational Education and Training - ECVET*); la definizione di un *Quadro di riferimento per l'assicurazione di qualità (European Quality Assurance Reference framework for Vocational Education and Training - EQAVET)*.

Il Consiglio dell'Unione Europea nel novembre 2011 ha adottato *l'Agenda Europea per l'Apprendimento per gli Adulti (EAAL)*, i cui obiettivi principali sono: occupabilità, inclusione sociale, cittadinanza attiva e sviluppo personale, in continuità con la strategia Europa 2020. Viene riconosciuto, infatti, che rimane ancora molto da fare «riguardo all'offerta di seconde opportunità e all'acquisizione delle competenze di base, quali l'alfabetizzazione e l'alfabetizzazione numerica, ma anche le competenze

digitali» e riguardo all'apprendimento per migranti, per giovani che abbandonano la scuola, inoccupati e NEET, per le persone con disabilità e per le persone più anziane. L'Agenda si riferisce ad azioni da applicare in un periodo tra il 2012 e il 2014, ma nella visione ampliata del percorso che condurrà al 2020. Tra le azioni proposte si evidenzia quella riguardante l'invito a condurre studi inerenti all'istruzione in età adulta in modo da ottenere un monitoraggio basato sulle evidenze.

La Comunicazione della Commissione Europea del 2012 (*Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*) riprende tale invito per promuovere gli interventi necessari sulla base di dati concreti. La Comunicazione si lega al dibattito sulle competenze prendendo in considerazione la costruzione di abilità per il XXI secolo (di base e trasversali) tra le sfide che l'Europa deve affrontare. Ulteriori sfide individuate sono: stimolare l'apprendimento aperto e flessibile; promuovere la collaborazione e i partenariati. Ampia attenzione è rivolta alle tematiche dell'alfabetizzazione linguistica, come strumento di mobilità internazionale e in termini di occupabilità, e alle competenze digitali.

Tra il 2011 e il 2012 viene condotto il programma PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*), ideato dall'OCSE e finalizzato alla valutazione delle competenze della popolazione adulta, utile anche per suggerire e realizzare azioni di policy efficaci per lo sviluppo e il mantenimento di tali competenze. L'indagine statistica misura le competenze di *literacy*, *numeracy* e *problem solving* (in contesti altamente tecnologici) possedute dagli adulti tra i 16 e i 65 anni in 24 Stati membri aderenti al primo ciclo di indagine, 33 al secondo ciclo (2014/2015) e 39 al terzo ciclo (2017/2018)²². Un questionario strutturato indaga anche come vengono utilizzate tali competenze e quali sono i fattori che possono influire sul loro sviluppo (mediamente il confronto con la sezione anagrafica e di indagine socioeconomica).

La *literacy* è definita come: «l'interesse, l'attitudine e l'abilità degli individui ad utilizzare in modo appropriato gli strumenti socio-culturali, tra cui la tecnologia digitale e gli strumenti di comunicazione per accedere a, gestire, integrare e valutare informazioni, costruire nuove conoscenze e comunicare con gli altri, al fine di partecipare più efficacemente alla vita sociale». La *numeracy* è definita come «l'abilità di accedere a, utilizzare, interpretare e comunicare informazioni e idee matematiche,

²² Il campione minimo di rispondenti per ciascun Paese è di 4500 adulti.

per affrontare e gestire problemi di natura matematica nelle diverse situazioni della vita adulta» (Di Francesco, 2014).

Il rapporto del 2013 (*Skills Outlook*) e il rapporto del 2016 (*Skills Matter. Further results from the survey of adult skills*) presentano i risultati dell'indagine e viene ricordato che

Skills transform lives, generate prosperity and promote social inclusion. Without the right skills, people are kept at the margins of society, technological progress does not translate into economic growth, and enterprises and countries can't compete in today's globally connected and increasingly complex world²³ (OECD, 2013, p. 26).

Dai risultati emerge che in Europa il 18,5% delle persone adulte in media ha poche competenze di *literacy* e il 22,7% ha basse competenze di *numeracy*. Una persona adulta su quattro dichiara di non possedere competenze informatiche o ha fallito il test PIAAC sulle ICT²⁴.

Tale programma ha evidenziato l'istruzione in età adulta quale problema europeo e italiano, rafforzando anche il dibattito politico.

L'Agenda Europea viene rinnovata nel 2016, quando la Commissione del Parlamento Europeo emana la *Nuova Agenda per le Competenze per l'Europa*, in cui si legge che «le competenze portano all'occupabilità e alla prosperità. Chi è dotato delle giuste competenze può aspirare a occupazioni di qualità ed esprimere appieno le proprie potenzialità in qualità di cittadino attivo». Tuttavia, «settanta milioni di europei non possiedono adeguate competenze di lettura e scrittura e un numero ancora maggiore dispone di scarse competenze matematiche e digitali, situazione che li espone al rischio di disoccupazione, povertà ed esclusione sociale».

Le iniziative principali promosse dalla Nuova Agenda sono: accrescere la qualità e la pertinenza della formazione delle competenze (in parti-

²³ Le competenze trasformano le vite, generano prosperità e promuovono l'inclusione sociale. Senza le giuste competenze, le persone sono tenute ai margini della società, il progresso tecnologico non si traduce nella crescita economica, e le imprese e i paesi non possono competere nell'odierno mondo globalmente connesso e sempre più complesso [trad. dell'autrice].

²⁴ Per un'analisi approfondita dei risultati internazionali si rimanda ai rapporti dell'OECD (2013; 2016; 2019) e il rapporto della Commissione europea/EACEA/Eurydice (2015), mentre per un'analisi specifica dei risultati italiani si rimanda, tra gli altri, a: Roma, 2014; Di Francesco, 2014; Di Francesco et al., 2016, e ai materiali pubblicati da ISFOL (2014; 2013; 2012).

colare alfabetizzazione linguistica, numerica e informatica); rendere le competenze e le qualifiche più visibili e comparabili (con riferimento all'*European Qualifications Framework – EQF*); favorire l'analisi del fabbisogno di competenze, la documentazione e le scelte professionali consapevoli.

Sempre nel 2016 viene pubblicata la Risoluzione del Consiglio Europeo sui *percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti*. La Risoluzione raccomanda agli Stati membri di garantire l'accesso a percorsi di miglioramento delle competenze delle persone adulte con basso livello, individuando le categorie target e i gruppi prioritari. A tal fine, andrebbe istituito un processo di convalida delle competenze già acquisite e un'offerta formativa flessibile e personalizzata. Sarebbero da incentivare anche le azioni di rete e partenariato, soprattutto in termini di occupabilità. Pertanto, vanno promosse azioni di sensibilizzazione e orientamento e gli Stati membri dovrebbero prevedere un monitoraggio della qualità dei percorsi.

L'ultimo atto di questo approfondimento sulle competenze per il lifelong learning si ha nel 2018 con la Raccomandazione del Consiglio relativa alle *competenze chiave per l'apprendimento permanente*, che ricorda che gli Stati membri dovrebbero «sostenere il diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi e assicurare a tutti le opportunità di sviluppare le competenze chiave». Inoltre, si raccomanda di:

- sostenere lo sviluppo delle competenze chiave, di base, personali e sociali, nelle STEM (scienze, tecnologia, ingegneria e matematica), digitali e linguistiche;
- facilitare l'acquisizione delle competenze chiave grazie all'utilizzo delle buone pratiche a sostegno di tale processo (approcci e metodologie, collaborazioni di rete, convalida di competenze pregresse);
- incorporare nell'istruzione, nella formazione e nell'apprendimento le ambizioni degli obiettivi di sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite;
- presentare relazioni sulle esperienze e sui progressi conseguiti nel promuovere le competenze chiave in tutti i settori dell'istruzione e della formazione.

Le competenze individuate sono otto:

- 1) competenza alfabetica funzionale, la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta;

- 2) competenza multilinguistica, la capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare;
- 3) competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria, le capacità di applicare alla vita quotidiana e ai suoi problemi il ragionamento matematico-scientifico;
- 4) competenza digitale, l'utilizzare le tecnologie digitali con dimestichezza e spirito critico per apprendere, lavorare e partecipare alla società;
- 5) competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera;
- 6) competenza in materia di cittadinanza, a capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale;
- 7) competenza imprenditoriale, capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri;
- 8) competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali, la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture e tramite tutta una serie di arti e altre forme culturali.

In Italia, tali normative sono recepite già nel 2007 nel decreto n. 139 del 22 agosto 2007, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, che individua otto competenze chiave di cittadinanza, che dovrebbero essere possedute da ogni individuo:

- *Imparare ad imparare*: organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale e informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro;
- *Progettare*: elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti;
- *Comunicare*:

- comprendere messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali);
- rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali);
- *Collaborare e partecipare*: interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri;
- *Agire in modo autonomo e responsabile*: sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità;
- *Risolvere problemi*: affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline;
- *Individuare collegamenti e relazioni*: individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica;
- *Acquisire ed interpretare l'informazione*: acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

2.2.2. Le competenze della popolazione adulta migrante

Come evidenziato nel primo capitolo, non è possibile parlare di popolazione adulta migrante come di un unico insieme, caratterizzato da elementi comuni. Infatti, si tratta di una popolazione eterogenea, dal punto di vista del background culturale, delle esperienze educative e lavorative.

Nel 2015 la Comunicazione della Commissione Europea *Un'agenda europea sulla migrazione* ricorda che

misguided and stereotyped narratives often tend to focus only on certain types of flows, overlooking the inherent complexity of this phenomenon, which impacts society in many different ways and calls for a variety of responses²⁵.

I dati dell'OCSE (2018) evidenziano che molte persone migranti con bassi livelli di istruzione hanno tassi di disoccupazione simili a quelli dei loro pari nativi. Appare, invece, più alto il tasso di disoccupazione di migranti con alti livelli di istruzione rispetto a quello dei pari nativi e, anche quando tale popolazione migrante ha un impiego, il 50% di loro è più qualificato di quanto il lavoro svolto richiederebbe. Per le persone migranti, dunque, sembra difficile trovare un impiego corrispondente alle proprie qualifiche e la maggioranza occupa posti di lavoro associati a uno status economico basso.

A partire dalle indagini PIAAC sono state considerate le risposte di persone native e migranti e sembra che queste differenze nel lavoro possano essere solo in parte spiegate dalla barriera linguistica. Infatti, persistono anche a parità di competenze di *literacy* e *numeracy*.

In media, le persone adulte migranti possiedono competenze minori rispetto alle persone native, ma il distacco varia tra i diversi Paesi Ocse, da un massimo di 50 punti (in Svezia e Finlandia) ad un minimo di 8 (ad esempio a Singapore). Anche all'interno dello stesso Paese le caratteristiche personali delle persone migranti provocano forti oscillazioni nei livelli di competenze registrati dall'indagine.

Dall'indagine emerge anche la forte richiesta della popolazione migrante di partecipare a programmi di formazione, affiancata però dalle

²⁵ Le narrazioni stereotipate e fuorviate tendono spesso a focalizzare solo un certo tipo di flussi, guardando alla complessità inerente questo fenomeno, che impatta la società su vari livelli e richiede una verità di risposte [trad. a cura dell'autrice].

barriere di natura finanziaria o di impegni familiari e lavorativi che ne ostacola la partecipazione. L'indagine segnala una minore partecipazione della popolazione migrante alle opportunità di *lifelong learning* rispetto a quella nativa.

Un ulteriore elemento di rilievo è il ruolo del Paese d'origine in cui è stato svolto il percorso di istruzione, che potrebbe portare ad un riconoscimento delle qualifiche tenendo conto di questi risultati. In questo senso, non solo la qualità dei percorsi formativi ha un'incidenza nell'integrazione nei Paesi ospitanti, ma anche la vicinanza della lingua madre alla lingua seconda. Anche l'età di arrivo nel paese ospitante rappresenta un elemento di differenziazione nella popolazione migrante.

Naturalmente, l'indagine ha l'obiettivo di fornire una guida per le politiche europee e dei Paesi OCSE, che dovrebbero tenere in considerazione le persone migranti e le caratteristiche personali in termini di competenze, lavoro, esperienze, Paese d'origine, percorso di istruzione.

Guardando all'Italia, più del 40% delle persone migranti che hanno risposto all'indagine PIAAC si collocano a livelli bassi di competenze (contro il 25% dei nativi), livelli in cui gli individui non sono capaci di estrarre informazioni da testi lunghi e complessi ma solo da testi brevi e su argomenti familiari. Il tempo di permanenza in Italia sembra avere un impatto fondamentale sulle competenze (Virgilio, 2018).

Come già evidenziato nel rapporto italiano PIAAC (ISFOL, 2014), gli anni di permanenza in Italia rappresentano una variabile che produce un impatto significativo sulle competenze: al crescere degli anni di permanenza cresce la media dei punteggi conseguiti nelle prove di *literacy*; si passa da un punteggio medio di 207 per i migranti recenti a un punteggio di 232 per i migranti stabili. Analizzando la percentuale dei low skilled fra i migranti recenti e i migranti stabili si evidenzia una maggiore presenza di low skilled fra i migranti presenti in Italia da meno di 5 anni: 58,1% contro il 39,8% dei migranti presenti in Italia da più di 5 anni. Altra analisi che rileva l'importanza del tempo di permanenza e quindi della maggiore conoscenza e uso della lingua italiana è data dalla lettura del dato dei low skilled in funzione del titolo di studio posseduto: tra i migranti recenti low skilled quasi un 8% dichiara di possedere un titolo di studio superiore al diploma mentre tra i migranti stabili low skilled la percentuale di chi possiede un diploma è solo dell'1,6%. I dati mostrano quindi come i risultati raggiunti dagli immigrati siano particolarmente legati alla padronanza d'uso della lingua italiana e che grazie ad una maggiore integrazione si può raggiungere un progressivo miglioramento delle abilità linguistiche e delle possibilità di esprimere al meglio le proprie competenze. La formazione è uno dei driver fondamentali

per lo sviluppo e il consolidamento delle competenze» (Di Francesco, Amendola, Mineo, 2016, p. 59).

2.3. Quale istruzione per l'età adulta? Metodologie e strategie didattiche

L'istruzione in età adulta può costituire un fattore di promozione della mobilità sociale e di miglioramento della propria condizione di vita, fornendo una seconda opportunità per la realizzazione del proprio progetto. In questo senso, rappresenta un elemento di democratizzazione della società (Colosio, 2015), colmando un vuoto percepito dal soggetto per la realizzazione come individuo. Anche questa opportunità, tuttavia, è strettamente legata a fattori come la provenienza geografica, il genere, l'età, l'alfabetizzazione di base. Decisamente eterogenei, infatti, sono i percorsi di vita che portano gli e le apprendenti in età adulta a bussare alle porte del CPIA, manifestando la necessità di un processo di formazione e istruzione. Vanno considerati, inoltre, i possibili ostacoli al percorso di formazione, i tempi, i vincoli, le risorse a disposizione.

Il dibattito iniziato con l'educazione degli adulti e proseguito con il *lifelong learning* e l'istruzione degli adulti, pone il soggetto al centro del processo di apprendimento per tenere conto della pluralità di bisogni, come evidenziato dalla sottoscrizione del Patto Formativo nei CPIA, che consente di stipulare un accordo in cui viene assunta la corresponsabilità del processo di insegnamento-apprendimento.

Come ricorda Colosio (2015, p. 43), questa pratica deve molto non solo alla prospettiva europea del *lifelong* e del *lifewide learning*, ma anche all'andragogia – disciplina che si occupa dell'educazione e dell'istruzione degli adulti, ideata da Malcolm Knowles.

Vengono, inoltre, individuati sei presupposti specifici dell'apprendimento in età adulta, basati sulla peculiarità dei bisogni e degli interessi di questa età:

1. Il bisogno di conoscenza

Decidendo di affrontare un'esperienza di apprendimento, le persone adulte valutano l'utilità e i benefici che ne potranno trarre. Il o la docente diventa un facilitatore per l'acquisizione della consa-

pevolezza dei saperi e delle competenze posseduti e di quelli da acquisire, evidenziandone i vantaggi.

2. *Il concetto di sé*

In età adulta si manifesta il bisogno di essere riconosciuti come indipendente e autonomi, un bisogno che deve essere rispettato dal docente per garantire all'apprendente di partecipare attivamente al processo formativo.

3. *Il ruolo dell'esperienza precedente*

L'esperienza pregressa influenza la formazione e il soggetto che apprende si confronta continuamente con essa. Questo aspetto è ciò che contribuisce in maniera maggiore a rendere eterogenea una classe composta da persone adulte. Per questo sono suggerite alcune tecniche che valorizzano le esperienze pregresse e la partecipazione degli adulti, come le discussioni di gruppo, le simulazioni, il problem solving, attività laboratoriali.

4. *La disponibilità ad apprendere*

La persona adulta che apprende seleziona ciò di cui sente di aver bisogno per il suo progetto di vita e lavorativo, rapportandosi continuamente alla vita quotidiana.

5. *L'orientamento verso l'apprendimento*

Tale aspetto è legato a quello precedente e al successivo: la persona adulta è ben disposta ad apprendere quando sono proposti stimoli e conoscenze impiegabili nella vita quotidiana. I contenuti possono e devono essere calati nel loro contesto di applicazione, evidenziandone l'utilità nel contesto di vita. La persona adulta deve essere disposta a modificare l'architettura della propria conoscenza.

6. *La motivazione*

Nonostante le persone adulte siano spinte ad iscriversi a corsi di formazione e apprendimento spesso da motivi pratici ed esterni (condizioni lavorative, ecc.), la spinta motivazionale più potente rimane quella interna, ad esempio un incremento dell'autostima, della qualità di vita, della soddisfazione personale. Mantenere alta la motivazione appare essenziale, ma complesso in una classe di adulti poiché ognuno possiede motivazioni interne ed esterne differenti. In questo caso, è necessario personalizzare e individua-

lizzare i percorsi. Balboni (2008) evidenzia anche la necessità di supportare la motivazione consentendo all'apprendente di misurare costantemente la successione degli obiettivi e del percorso.

Emerge, dunque, quello che viene definito un approccio utilitaristico alla lingua (Minuz, 2005), per cui i contesti formali di apprendimento devono prendere in carico anche le forme di auto-educazione e valorizzare i contesti non formali di apprendimento (Alberici, 2002). In questo modo, l'insegnamento di una disciplina dovrebbe costituirsi come una riorganizzazione dei saperi già acquisiti, attraverso una interazione riflessiva. La motivazione iniziale, inoltre, ha bisogno di essere sostenuta, soprattutto nei CPIA. Appare rilevante, infatti, una discontinuità nella frequenza delle persone adulte migranti iscritte ai CPIA, sia per motivi oggettivi (trasferimenti, impegni lavorativi o familiari) che soggettivi. Secondo Vedovelli (2002) la ragione sarebbe la percezione della raggiunta capacità da parte del migrante di poter gestire le situazioni comunicative della vita quotidiana.

Insegnare a persone adulte richiede di tenere conto di tali specificità legate all'età, attivando metodi per sviluppare percorsi di apprendimento personalizzati e autonomi, consolidando l'interesse degli studenti e delle studentesse:

tra i metodi che rispondono a queste caratteristiche ci sono quelli incentrati sulla scoperta, più o meno guidata, del sé: metodi ad orientamento narrativo, ad approccio autobiografico o basati sul bilancio delle competenze. In tutti questi casi, l'identità dell'adulto, il vissuto personale e lavorativo, le aree di forza e di potenziamento vengono ri-costruite e ri-contestualizzate con l'aiuto di un insegnante/esperto per inserirle nel nuovo orizzonte formativo e di crescita personale (Cacchione e Russo, 2018).

Balboni (2008) distingue le tecniche destinate ad apprendenti in età adulta tra quelle che:

- pongono l'apprendente di fronte alla sua competenza, per esempio il dettato autocorrettivo, il cloze, l'accoppiamento parole-immagini e gli esercizi con forme di incastro;
- portano l'apprendente a interagire con i pari, soprattutto quando basate sulla simulazione, come il *role play*, la drammatizzazione, il dialogo. In questo caso va tenuto in considera-

zione che le persone adulte possono essere restie a performance da realizzare davanti a un pubblico;

- pongono l'apprendente a confronto diretto con l'insegnante, in particolare nella correzione degli errori, nella valutazione, nella comunicazione;
- fanno *giocare* la persona adulta, mediante attività ludiche (Beggotti, 2006; Dalloiso, 2007).

In una società caratterizzata dalla complessità e dall'incertezza (Morin, 2016), si deve essere capaci di gestire l'imprevisto e l'incerto e trasformarli in opportunità (Damiani, 2011). L'istruzione in età adulta può potenziare le competenze per fronteggiare il disorientamento (Accorsi, 2013).

Per rispondere a questa complessità, il rapporto dell'Indire, *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia*, propone l'utilizzo di metodologie attive che diano spazio a compiti e quesiti reali (Schenetti, Salvaterra, Rosini, 2015), poiché non è sufficiente accumulare conoscenze ma sentirsi in grado di dominare tali conoscenze, creando connessioni e cogliendo gli aspetti essenziali dei problemi (Messuri, 2018). In questo modo sarà possibile utilizzare conoscenze e abilità già acquisite adattando le procedure a contesti diversi (Mortari, 2010). Il rapporto considera il progresso personale delle persone adulte tramite la formazione con un diritto-dovere per l'emancipazione personale ma anche per il progresso della società: promuovere il successo formativo non si limita al contesto scolastico ma riguarda la realizzazione della persona in tutti i suoi ruoli sociali (Messuri, 2018).

Capitolo terzo

L'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano come Lingua Due

3.1. L'insegnamento dell'italiano come L2

Il bisogno di comunicare nella lingua della società ospite ha radici nel desiderio di riconoscimento come persone, uscendo dallo status sociale di straniero/estraneo. In questo senso la comunicazione è considerata come strumento principale per conseguire un riconoscimento valoriale e affettivo (Bonifazi et al., 2019), contribuendo alla realizzazione del progetto migratorio, anche in termini lavorativi.

Questo bisogno si manifesta anche in risposta alle sfide del XXI secolo e a quelle delle società complesse e globalizzate che lo caratterizzano. Anche la *glottodidattica* e l'insegnamento della lingua italiana sono chiamati a rispondere a queste sfide, consentendo a ognuno di scegliere cosa essere, in modo che la lingua non sia una barriera che costringe al silenzio (Balboni, 2008): «la scuola deve porre ogni studente in condizione di scoprire (...) la dimensione massima possibile di compimento del proprio potenziale» (Margiotta, 1997, p.12).

La globalizzazione, infatti, incrementa il divario tra chi possiede livelli maggiori o minori di competenza linguistica, fondamentale per partecipare nella società della conoscenza e dell'informazione.

Come descritto da Balboni (2008), nel suo *Le sfide di Babele*, l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda è mutato insieme al mutare della società e il focus si è spostato:

- dalla lingua come sistema alla lingua in atto;
- dall'oggetto dell'apprendere, la lingua, al soggetto che apprende, lo studente;
- dalla logica deduttiva a quella induttiva;
- dal ruolo di docente-giudica a quello di docente-facilitatore.

Mutano, poi, le tecniche e le strategie didattiche, i modelli operativi, i materiali e gli strumenti, con l'entrata in campo del digitale.

3.1.1. *L'educazione linguistica e la competenza comunicativa*

Nella tradizione italiana, a partire dalla fine degli anni Settanta, educazione linguistica significa il complesso delle azioni educative nell'ambito delle lingue (materna, seconda, straniera, classica, d'origine, ecc.).

Balboni (2014) apre così la sua definizione di *educazione linguistica*, prima di approfondirne gli aspetti legati ai due termini che la compongono. Il riferimento è alla lingua come strumento del pensiero e come facoltà umana, e all'etimologia del termine educazione (*e-ducere*, dunque *rendere attuale quel che è potenziale*).

È necessario definire anche i termini legati all'insegnamento delle lingue (Balboni, 2008):

- lingua straniera, una lingua che viene studiata in una zona in cui non è presente, se non nel contesto scolastico;
- lingua seconda, presente sia nel contesto scolastico che nell'ambiente esterno, mira all'inclusione nel Paese in cui la lingua è parlata;
- lingua etnica, la lingua della comunità d'origine di una persona, quando non è la lingua materna (ad esempio nel caso di figli e figlie di persone migranti, che parlano la lingua del Paese in cui sono nati o vivono e le lingue dei genitori in casa).

Per Balboni, la lingua rappresenta l'elemento fondamentale dell'educazione linguistica e assume diversi significati, ognuno dei quali ha un ruolo per la glottodidattica:

- a) il mezzo per raggiungere uno scopo (pragmalinguistica);
- b) l'espressione dei rapporti nei ruoli sociali e l'indicatore di appartenenza a un gruppo (sociolinguistica);
- c) la forma, che può essere sonora (fonologia), scritta (grafemica), un insieme di forme (morfologia), di relazioni (sintassi), di parole (lessico). Tale forma si presenta in un testo (linguistica testuale);
- d) l'espressione di una cultura (antropolinguistica ed etnolinguistica);
- e) lo strumento del pensiero;
- f) lo strumento di espressione.

In più scritti (Balboni, 2008; 2011; 2014) l'autore definisce tre finalità generali, o mete, dell'educazione linguistica:

- 1) *culturizzazione*, cioè la conoscenza e il rispetto di modelli culturali e di valori di civiltà dei paesi dove si parla la lingua straniera;

- 2) *socializzazione*, cioè la possibilità di avere relazioni sociali usando la lingua straniera;
- 3) *autopromozione*, cioè la possibilità di procedere nella realizzazione del proprio progetto di vita avendo maggiore conoscenza del mondo e delle persone e diventando sempre più autonomi.

A queste mete l'autore associa la *competenza comunicativa*, resa popolare da Hymes nel 1972, ampliando il concetto chomskyano di competenza linguistica.

Negli anni Settanta anche altri studiosi e studiose (ad esempio Halliday, 1976) si occupano di competenza comunicativa e dell'importanza del contesto nella competenza linguistica. Negli anni Ottanta la competenza comunicativa viene riconosciuta come processo dinamico che utilizza abilità e competenze per raggiungere degli obiettivi. Candlin (1986, p. 40 in Novello 2014, p. 58), la descrive come «a coming together of organized knowledge structures with a set of procedures for adapting this knowledge to solve new problems of communication that do not have ready-made and tailored solutions»²⁶.

Sapere la lingua e i linguaggi non verbali, saper fare lingua e saper fare con la lingua costituiscono i saperi necessari alla competenza comunicativa, definita come: «una realtà mentale che si realizza nel mondo, in eventi comunicativi realizzati in contesti sociali dove si usa l'italiano per compiere un'azione, per raggiungere uno scopo» (Balboni, 2014, p. 6).

Per *competenza linguistica* si intende il sapere la lingua, nei suoi contenuti lessicali e grammaticali. Esiste poi una *competenza extralinguistica*, che investe i linguaggi non verbali, la cinesica, la prossemica, la vestemica, l'oggettemica.

Le abilità primarie (ricettive, produttive e interattive) e le abilità secondarie (che combinano in maniera diversa le abilità primarie) rientrano nel saper fare lingua, dunque nella *padronanza*.

Infine, la *competenza socio-pragmatica e culturale* consente di saper fare con la lingua, usandola nelle interazioni.

Considerando il ruolo della lingua quando studiata o insegnata come lingua seconda, appare centrale la componente socio-pragmatica e culturale della lingua. Nelle relazioni umane, infatti, ogni persona è in contatto con se stessa, con gli altri e con il mondo (Balboni, 2008). Ai tre domini l'autore fa corrispondere delle funzioni linguistiche:

²⁶ Un insieme di strutture di conoscenza organizzata per risolvere nuovi problemi di comunicazione che non hanno soluzioni già pronte [trad. a cura dell'autrice].

- al primo dominio (Io) si associa la funzione personale, che si realizza quando lo studente esprime la propria soggettività, parla di sé, del proprio stato fisico o emotivo, ecc.;
- al secondo dominio (Io e te) sono affiancate le competenze interpersonale (nelle interazioni sociali) e regolativo-strumentale (per regolare il comportamento, dare e chiedere istruzioni, consigli, ecc.);
- al terzo dominio (Io e il mondo) vengono associate le funzioni referenziale (per descrivere, dare o chiedere informazioni e spiegazioni), metalinguistica (per chiedere o fornire informazioni e spiegazioni sulla lingua), poetico-immaginativa (propria dei generi letterari, per produrre particolari effetti o introdurre mondi immaginari).

Tale funzione consente dunque di relazionarsi con l'ambiente circostante, comunicando, interagendo, apprendendo le norme di comportamento che si riferiscono ad una determinata cultura. La componente culturale è componente essenziale della situazione, come individuato da Malinowsky e Firth (Balboni, 2008, p.63).

Nell'educazione linguistica devono essere presi in considerazione i fattori culturali che influenzano la comunicazione, verbali, non verbali e che fanno riferimento al sistema valoriale della cultura. Tra questi Balboni individua il concetto di tempo, in riferimento sia alle differenze nel calendario e nelle stagioni tra diverse Nazioni, ma anche ai concetti legati al tempo, come il valore attribuito alla puntualità, ai silenzi, ai tempi vuoti, al valore culturale dell'*andare dritto al punto* per risparmiare tempo prezioso oppure nell'affiancare conversazioni di lavoro a momenti conviviali.

I valori influiscono sulla comunicazione anche in relazione ai concetti di gerarchia, di rispetto degli status e dei ruoli (ad esempio nelle formalità con cui ci si rivolge ad un capo, ad un anziano, ecc.), alle consuetudini e agli usi in occasioni pubbliche.

La comunicazione passa, naturalmente, anche attraverso il linguaggio e i codici non verbali, collegandosi alla competenza extralinguistica. La gestualità può assumere significati diversi a seconda della cultura di riferimento, così come alcuni suoni o odori emessi. I codici non verbali investono anche l'abbigliamento, quale strumento comunicativo, ad esempio in situazioni formali o non formali.

La competenza comunicativa nella comunicazione interculturale aiuta nella consapevolezza di quando poter interrompere l'interlocutore, quando ringraziare, come regolare il tono di voce, come utilizzare

l'ironia e il sarcasmo, quali titoli utilizzare per riferirsi alle persone, quanto avvicinarsi ad una persona per entrare in contatto senza turbarla, ecc. Tali aspetti sono spesso ignorati dall'insegnamento delle seconde lingue, ma nelle società globalizzate e complesse appaiono fondamentali per la comunicazione efficace.

3.1.2. *Le competenze linguistico-comunicative nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*

Le competenze che investono l'insegnamento dell'italiano L2 sono presentate anche nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009), già citato in relazione all'attestazione del livello linguistico A2 nei CPIA. Già nella versione del 2002, infatti, veniva presentata la consapevolezza della difficoltà di «affrontare l'enorme complessità del linguaggio umano scomponendo la competenza linguistica nelle sue variabili» (QCER, 2002, p. 2), poiché «tutte le competenze proprie dell'essere umano contribuiscono, in un modo o nell'altro, alla capacità di comunicazione del soggetto» (QCER, 2002, p. 125).

Il QCER, nel suo aggiornamento del 2020, identifica le competenze linguistico-comunicative:

- 1) Competenza linguistica: repertorio linguistico generale; ampiezza del lessico; correttezza grammaticale; padronanza del lessico; padronanza fonologica; padronanza ortografica.
- 2) Competenza sociolinguistica: appropriatezza sociolinguistica.
- 3) Competenza pragmatica: flessibilità; turni di parola; sviluppo tematico; coerenza e coesione; precisione; fluenza.

Diadori, Palermo e Troncarelli, nel loro *Manuale di didattica dell'italiano L2* (2009), tracciano la strada che ha portato all'evoluzione del concetto di competenza linguistica, dal Novecento al modello proposto nel QCER. In particolare, da una competenza grammaticale (incentrata sulla conoscenza della grammatica) si è passati alla competenza comunicativa espressa da Balboni, giungendo alla competenza multiculturale del QCER in cui le competenze linguistiche si intersecano a quelle generali e dove prevale il ruolo attribuito al nesso lingua-cultura.

Le competenze analizzate nel QCER sono qui prese in considerazione, integrandole con gli spunti tratti dal dibattito sull'insegnamento dell'italiano L2.

Le competenze linguistiche comunicative vengono divise in competenza *linguistica*, competenza *sociolinguistica* e competenza *pragmatica*.

Della competenza linguistica fanno parte: *Repertorio* (suddiviso in: Repertorio morfosintattico, in seguito rinominato *Repertorio linguistico generale*, e *Ampiezza del lessico*); *Controllo* (suddiviso in: *Correttezza grammaticale* e *Padronanza del lessico*), *Padronanza fonologica* e *Padronanza ortografica* (QCER, 2020, p. 141).

La *competenza fonologico-ortografica* fa appunto riferimento alla padronanza fonologica e a quella ortografica. Può essere supportata dall'ascolto, dalla lettura e dal riconoscimento di coppie di parole o frasi brevi che richiamano l'attenzione su suoni, accenti, intonazioni, doppie, suoni aperti e chiusi – anche grazie al supporto delle tecnologie digitali. Una particolare attenzione deve essere posta a non decontestualizzare tali attività, percepite spesso come un corpo estraneo al percorso didattico.

La *competenza grammaticale* considera la morfologia e la sintassi, risorse di cui la lingua dispone per formare parole, per modificare alcuni tratti (genere, numero), per combinare le parole in frasi (Diadori, Palermo e Troncarelli, 2009). La selezione e la sequenza dei contenuti grammaticali dovrebbero seguire gli obiettivi comunicativi e le tappe dell'apprendimento.

La *competenza lessicale* si basa sui parametri di ampiezza del lessico (la quantità) e padronanza del lessico (la qualità). Come evidenziato da Diadori, Palermo e Troncarelli, nella lingua italiana è stato individuato un vocabolario di base composto da 7000 parole. Questo è stato a sua volta scomposto in vocabolario fondamentale (le parole più frequenti), vocabolario di alto uso, vocabolario di alta disponibilità (non molto frequenti ma rilevanti dal punto di vista semantico). Quando la competenza lessicale progredisce, la padronanza assume maggior importanza rispetto all'ampiezza, poiché consente di riconoscere il valore semantico (ad esempio gli usi figurati, le connotazioni, le accezioni delle parole), quello morfologico e derivativo e quello sintattico (utile per la costruzione delle frasi).

Per quanto riguarda la competenza sociolinguistica, questa «è relativa alla conoscenza e alle abilità implicate nella dimensione sociale dell'uso linguistico» (QCER, 2020, p. 148), dal momento che la lingua è un fenomeno socioculturale. Rientrano in questa competenza le modalità di utilizzo delle forme di cortesia, l'utilizzo di un registro adeguato, l'uso di espressioni idiomatiche.

La competenza pragmatica, infine, riguarda l'uso effettivo della lingua nella co-costruzione del discorso e dei principi d'uso della lingua. I messaggi devono essere strutturati e adattati al contesto (competenza discorsiva), utilizzati per realizzare funzioni comunicative (competenza funzionale), progettati tenendo conto di copioni interazionali (competenza di pianificazione).

3.2. L'apprendimento dell'italiano come L2

Come visto sia approfondendo il ruolo dei CPIA nell'alfabetizzazione della popolazione adulta migrante, sia indagando le dimensioni dell'educazione linguistica, l'attenzione nel processo di insegnamento-apprendimento si sposta sull'apprendente. Torna ad essere centrale il soggetto che apprende, con i suoi bisogni, motivazioni, aspettative, ecc. Infatti,

Abbandonare il paese di origine, la famiglia e gli affetti, i punti di riferimento sociali e territoriali, la casa e i ritmi di vita, il clima e le abitudini alimentari, l'ambiente culturale e religioso, i linguaggi e i registri comunicativi conosciuti, così come perdere il senso di autonomia, il senso di sé e della propria identità, le competenze ed il riconoscimento sociale acquisito in tutto l'arco della vita, pongono l'immigrato in una condizione di incertezza. I suoi bisogni sono molteplici, in continua evoluzione e in stretto rapporto di interdipendenza tra loro: non è quindi possibile analizzarli in modo segmentato senza tener conto del loro continuo intersecarsi (Massara, 2001, p. 187).

Tenere conto di tale complessità è d'obbligo: in ogni gruppo di apprendenti sono presenti persone di diversa provenienza, con diversi livelli di competenza, diverse motivazioni e bisogni e diverse sono le condizioni in cui avviene l'apprendimento (Balboni, 2008). La proposta di Balboni è quella di prendere in considerazione un approccio ecologico (Bronfenbrenner, 1986), in cui rientrano il microsistema (la scuola, la famiglia); il mesosistema (le relazioni tra i diversi microsistemi); l'esosistema (i contesti che influenzano il soggetto pur non avendone esperienza diretta); il macrosistema (le istituzioni, la comunità, la società, ecc.). Deve essere, tuttavia, riconosciuta la difficoltà nell'articolare una proposta didattica in un gruppo di apprendenti composto da numerosi allievi e allieve.

I modelli teorici dell'apprendimento linguistico di una seconda lingua individuano tre componenti essenziali nel processo (Brumana, 2010): le caratteristiche dell'apprendente, l'input dall'ambiente esterno, le modalità e la qualità dell'interazione comunicativa. Sono così affiancati fattori individuali e fattori ambientali e sociali, che possono influenzare l'apprendimento linguistico.

Infatti, «nella prospettiva non è più l'insegnamento a determinare l'apprendimento, ma sono le modalità di acquisizione linguistica ad orientare le scelte metodologiche e le pratiche didattiche» (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009, p. 92).

Per quanto riguarda l'acquisizione linguistica, i riferimenti teorici (Balboni, 2008) si basano sulla:

- neurologia, in riferimento alla lateralizzazione e alle differenze tra i due emisferi destro e sinistro;
- psicologia, che approfondisce il modo di lavorare e di elaborare le informazioni dei due emisferi, studiando anche i meccanismi della memoria;
- neurolinguistica, che attribuisce l'elaborazione del linguaggio all'emisfero sinistro e studia come vengono elaborati i diversi messaggi dai due emisferi.

In questo contesto appaiono centrali la bimodalità e la direzionalità studiate da Danesi (1988; 1998): per bimodalità si intende il coinvolgimento di entrambe le aree del cervello – destra e sinistra – nella comunicazione linguistica, integrandole affinché la mente sia interamente coinvolta nel processo di acquisizione linguistica. La direzionalità riguarda la direzione dall'emisfero destro a quello sinistro che entra in gioco nella bimodalità. Danesi (1994) sostiene che nell'apprendimento di una L2 si parta dall'emisfero destro poiché si fa riferimento a conoscenze di carattere generale per poi procedere all'emisfero sinistro con attività specificamente linguistiche.

La comprensione e la produzione linguistica sono attività neurologiche biologicamente complesse, che coinvolgono più funzioni e più strutture cerebrali.

Diversi autori identificano i paradigmi teorici di riferimento per l'apprendimento linguistico (Favaro, 2002; Balboni, 2008; Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009).

Tra le prime teorie viene annoverato il comportamentismo, introdotto nella didattica linguistica da Bloomsfield, a partire dagli studi di Skinner. Nella prospettiva comportamentista l'apprendimento linguistico consiste nell'acquisizione di abitudini senso-motorie, inconscie, asso-

ciando una particolare risposta ad un determinato stimolo, proveniente dall'ambiente. L'imitazione di quanto percepito dall'ambiente, la frequenza con cui si propone uno stimolo e il rinforzo – ovvero il feedback positivo o negativo che segue la risposta allo stimolo – favoriscono l'acquisizione di abitudini linguistiche.

Secondo Chomsky (1959), la teoria comportamentista riesce a dare solo una descrizione parziale del processo di apprendimento che non può essere ridotto a un comportamento appreso per imitazione e con la pratica (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009). L'autore ritiene che l'apprendimento sia il risultato di un processo mentale creativo – si introduce dunque la creatività – dato dall'innata predisposizione umana a imparare le lingue. Il meccanismo di acquisizione delle lingue viene definito LAD (*Language Acquisition Device*). La *competence* è l'attitudine personale a generare il linguaggio, mentre la *performance* è l'attitudine a realizzare concretamente le manifestazioni linguistiche.

Viene ipotizzata l'esistenza di una Grammatica Universale, che consente di discriminare tra i principi comuni a tutte le lingue. Nell'acquisire una L2 l'apprendente ha a disposizione sia il meccanismo di conoscenza innata, sia la conoscenza specifica della lingua madre e dei principi universali.

L'impostazione cognitivista di Chomsky focalizza maggiormente il ruolo dell'apprendente e meno l'ambiente e l'input che ne deriva.

Proprio all'ambiente pone maggiore attenzione la teoria socio-interazionista. Infatti, anche se l'apprendimento linguistico riguarda soprattutto il singolo, la comunicazione linguistica è un fatto sociale. Ad esempio, nello sviluppo del linguaggio del bambino è l'interazione tra adulto/a e bambino/a a supportare l'apprendimento. La risposta e lo stimolo dato dall'adulto costituisce il LASS (*Language Acquisition Support System*), teorizzato da Bruner (1983).

L'importanza all'input ambientale è data anche nell'acquisizione di una seconda lingua, processo in cui l'interazione tra soggetto e parlante nativo è costituito da continui aggiustamenti e dalla negoziazione dei significati (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009).

La funzione dell'input è approfondita nella SLAT (*Second Language Acquisition Theory*) di Stephen Krashen (1981; 1985). L'autore distingue tra acquisizione e apprendimento: la prima è un processo inconscio e involontario che agisce sulla memoria a lungo termine, il secondo è un processo razionale e consapevole basato sulla memoria a medio termine, dunque una competenza provvisoria.

La base fondamentale della teoria è la necessità di un input (che consiste in tutte le frasi e le parole che vengono ascoltate), che deve essere comprensibile affinché venga interiorizzato e acquisito come *intake*.

Una condizione per l'acquisizione dell'input è che questo sia collocato ad un livello immediatamente successivo rispetto al livello di competenza già acquisito (ordine naturale), dunque un livello $i+1$. Tale condizione appare vicina al concetto vygotkijano di area di sviluppo prossimale, dove:

i: è il compito linguistico o comunicativo che si è già in grado di compiere;

$+1$: è l'area di sviluppo prossimale.

Informazioni linguistiche ed extralinguistiche supplementari possono arricchire il contesto e favorire la comprensione dell'input.

Una seconda condizione utile all'acquisizione linguistica è lo *spegnimento* del filtro affettivo. Il filtro affettivo rappresenta una difesa dell'apprendente, che si attiva in presenza di stati d'ansia, stress, scarsa autostima, sensazione di non saper apprendere. Questo regola l'atteggiamento dell'apprendente verso il processo linguistico e colloca gli input nella memoria a breve termine.

Lo spostamento di attenzione dai processi mentali (cognitivismo) alla dimensione sociale dell'apprendimento (interazionismo) si sviluppa ulteriormente nel costruttivismo, per cui la conoscenza è costruita attivamente dal soggetto e socialmente condivisa (Diadori, Palermo e Troncarelli, 2009). Jonassen (1994) considera la conoscenza come basata su una negoziazione interna e sociale, a carattere situato (connessa alla situazione in cui si sviluppa) e correlata ai fattori affettivi (motivazioni, bisogni, ecc.). Sono richiamate, dunque, le zone di sviluppo prossimale in cui accrescere la conoscenza linguistica.

In quest'ottica l'apprendimento consiste nel prodursi di rappresentazioni multiple della conoscenza, sviluppando abilità metacognitive che focalizzano il processo piuttosto che il prodotto (Diadori, Palermo e Troncarelli, 2009).

Significativi per l'apprendimento di una seconda lingua appaiono anche i modelli di Cummins e Schumann (Brumana, 2010).

Secondo il primo modello (Cummins, 2001; 2005) la prima lingua e la seconda lingua parlate da un soggetto hanno delle competenze sottostranti comuni, anche se utilizzano canali differenti nella comunicazione. La metafora utilizzata per spiegare il concetto è quella di un iceberg a due punte, che sotto la superficie appartengono allo stesso blocco. L'area sommersa rappresenta un sistema operativo comune a diverse lingue, in

cui si manifestano le associazioni tra concetti, rappresentazioni, parole, immagini, che appartengono alle due lingue.

Schumann (1978) attribuisce importanza alla cultura, oltre che alla lingua e alla vicendevoles influenza. Le variabili sociali e le variabili individuali (tra cui quelle affettive) influiscono sull'apprendimento della seconda lingua, evidenziando il rapporto tra inclusione e alfabetizzazione.

3.2.1. *L'errore e l'interlingua*

La nozione di errore è stata coinvolta in un processo di rivalutazione del significato. Da forma deviante (Diadori, Palermo e Troncarelli, 2009), stigmatizzata, l'errore diventa una manifestazione di apprendimento, un segnale che l'apprendente sta elaborando le informazioni e formulando ipotesi.

Lo studio delle forme scorrette può contribuire all'analisi dei processi di apprendimento utilizzati per l'apprendimento di una seconda lingua. A diversi stadi dell'apprendimento corrispondono diverse formulazioni di regole e di ipotesi, con una propria versione della grammatica definita *interlingua*.

Tale termine è stato introdotto da Selinker nel 1972 «per designare la competenza parziale e transitoria di chi apprende una L2» (Diadori, Palermo e Troncarelli, 2009, p. 96). L'apprendimento della lingua viene considerato come un continuum di ristrutturazione e ricreazione (Corder, 1983): la ristrutturazione avviene con la graduale trasformazione della L1 ed è segnalata da errori di transfer, la ricreazione riguarda la formulazione di ipotesi sul funzionamento della L2 ed è caratterizzata da errori di sviluppo. Quando il continuum si arresta e le ipotesi sbagliate non vengono corrette si va incontro alla fossilizzazione. Tale fenomeno può essere legato a diversi fattori, tra cui la mancanza di motivazione a migliorare la propria padronanza linguistica, poiché si viene compresi nonostante l'errore. Alcuni e alcune apprendenti, infatti, mirano ad una padronanza strumentale dell'italiano di base (*Basic Interpersonal Skill – BICS*) da utilizzare nel contesto extrascolastico in cui inserirsi per comunicare. La lingua dello studio (*Cognitive and Academic Language Proficiency – CALP*) richiede una padronanza maggiore della lingua, delle sue forme e caratteristiche stilistiche.

La lingua viene, dunque, appresa secondo un processo a spirale che procede per approssimazioni successive alla lingua-obiettivo (Balboni, 2008). In quest'ottica si è sviluppata la linguistica acquisizionale, che

studia soprattutto l'apprendimento della L2 in contesti spontanei, evidenziando la presenza di fasi nel percorso di acquisizione – comuni a tutte e tutti gli apprendenti indipendentemente dalla L1.

Per quanto riguarda l'acquisizione dell'italiano come L2 sono state identificate alcune sequenze di acquisizione della morfologia verbale (Giacalone Ramat, 2003; De Marco, 2005):

presente/infinito > (ausiliare) + participio passato > imperfetto >
futuro > condizionale > congiuntivo

Nel primo stadio appare, dunque, una forma simile alla terza persona singolare del presente indicativo. Successivamente il participio passato consente di esprimere anche il valore temporale, ampliato poi dall'uso dell'imperfetto e del futuro.

L'ordine viene definito implicazionale, poiché se l'interlingua possiede una forma, ne fanno parte tutte quelle che la precedono nella sequenza.

In linea generale, vengono apprese prima le strutture più ricorrenti e salienti della L2 (Diadori, Palermo e Troncarelli, 2009), più utili e frequenti (Chini, 2000). Le forme linguistiche meno frequenti, più complesse e meno versatili sono definite *marcate* (Giacalone Ramat, 2003) e vengono apprese successivamente.

Le sequenze evolutive dell'interlingua dipendono anche dalle abilità procedurali acquisite dall'apprendente. Pienemann (1998) propone la teoria della processabilità, per cui ad ogni stadio cognitivo l'apprendente dispone di procedure di elaborazione cognitive, acquisite gradualmente e con ordine implicazionale (ognuna costituisce un prerequisito per la successiva).

Nonostante siano presenti fasi e sequenze, l'interlingua presenta una variabilità, poiché dipende dall'individuo a livello intersoggettivo – varia da persona a persona – e intrasoggettivo – varia nello stesso apprendente in base al contesto, allo stile, alla situazione di formalità.

Per un o una docente di italiano L2, conoscere l'interlingua appare fondamentale poiché consente di valutare l'output e il modo di esprimersi dell'allievo o dell'allieva, selezionando di conseguenza i successivi input. Le lingue, in questo modo, possono trasformarsi da apprese (tramite lo studio) in acquisite (interiorizzate). Affinché questo avvenga è necessario non violare la gradualità e le sequenze di acquisizione di una lingua seconda (Mocciaro, 2014).

3.2.2. *La motivazione*

La motivazione può essere considerata come (Mariani, 2012, p. 2)

un sistema complesso e multidimensionale costituito da una rete integrata di rapporti tra, da una parte, un insieme di costrutti personali, cognitivi e affettivi che gli individui elaborano nelle interazioni sociali e, dall'altra parte, i contesti immediati e più generali in cui gli individui stessi si trovano ad agire.

Secondo l'autore esiste una relazione tra la motivazione degli e delle apprendenti, il contesto scolastico ed extrascolastico, le relazioni instaurate nei contesti, l'oggetto di studio e il processo di apprendimento. Citando il modello di Gardner e Lambert (1972), la motivazione linguistica viene influenzata da: una dimensione interpersonale/affettiva (motivazione integrativa) che è data da una disposizione positiva verso una lingua e una cultura oggetto di studio e dal desiderio di contatto con i parlanti di tale lingua; una dimensione strumentale, che riflette gli stimoli esterni che influiscono sulla disponibilità a parlare una lingua.

Tale contrapposizione tra motivazione integrativa e strumentale viene ampliata dalla società globalizzata, dove le lingue non ricoprono solo una funzione strumentale o di contatto tra persone, ma sono influenzate dai contesti educativi, dai media, dalle politiche di inclusione.

La lingua può rappresentare, infatti, una manifestazione dell'identità personale e collettiva, collegata al bisogno di appartenenza ad un gruppo. In questo senso, la motivazione integrativa e la motivazione strumentale si pongono in continuità poiché la necessità di integrarsi rappresenta anche una motivazione strumentale. Mariani ritiene che siano diversi gli aspetti della motivazione ad apprendere, in particolare sono citate le aspettative di successo (basate sull'analisi dei propri punti di forza e di debolezza), il valore che gli studenti e le studentesse attribuiscono al compito da apprendere.

La motivazione è stata posta in relazione all'apprendimento delle lingue già da tempo. Titone nel 1973 ha proposto un modello egodinamico in cui la persona individua una strategia per imparare la lingua e, una volta individuata, entra in contatto con essa; se il feedback risulta positivo si verifica una ricaduta sull'ego e il percorso continua, altrimenti si prospetta un'interruzione (Novello, 2014, p. 82).

A partire dal 1994, Balboni propone un modello utile per indagare come sia possibile sostenere la motivazione di chi apprende una lingua seconda.

Il modello si basa su tre fattori: dovere, bisogno e piacere.

Il dovere può rappresentare una prima motivazione che spinge le persone ad iscriversi ad un corso di lingua; tuttavia, è possibile che una motivazione basata strettamente sul dovere faccia innescare il filtro affettivo e faccia restare le informazioni apprese nella memoria a breve termine.

Il bisogno porta una motivazione legata soprattutto all'emisfero sinistro del cervello, razionale e consapevole. Affinché questa motivazione si attivi è necessario che il bisogno sia percepito dal soggetto e che sia mantenuto nel tempo. Se il bisogno si estingue, altrettanto fa la motivazione.

Il piacere lega la motivazione all'emisfero destro e può arrivare a coinvolgere il sinistro. Il piacere deve essere sostenuto dall'insegnante, proponendo attività che stimolino l'apprendente ma che siano fattibili (riprendendo la nozione di area di sviluppo prossimale). Le attività pertanto devono essere varie e sfidanti, e – come visto anche in merito all'interlingua – anche l'errore nel percorso di apprendimento non deve essere demonizzato.

I tre fattori devono quindi essere sostenuti, creando una motivazione che – a partire dal dovere di iscriversi ad un corso di italiano L2 e al riconoscimento del proprio bisogno di conoscere la lingua per realizzare il progetto di vita – sia supportata dal piacere dell'apprendimento (Balboni, 2008). Se l'apprendente trova conferma di questo modello tripolare, è possibile promuovere l'idea che imparare la lingua sia utile e stimolante, anche quando imposta dalle istituzioni. Nel 2013, l'autore aggiorna questo modello triangolare, immaginando un continuum tra i tre fattori, a conferma della loro reciprocità.

A partire dai dati neuro-biologici, il modello di *stimulus appraisal* di Schumann (2004) si basa sul ruolo che gioca l'emozione nel processo cognitivo. Il cervello, infatti, coglie gli stimoli e procede ad un *appraisal*, una valutazione e apprezzamento che consente di decidere se accettare l'input e interiorizzarne gli elementi. Il cervello seleziona sulla base di cinque motivazioni: novità, attrattiva, funzionalità rispetto ai bisogni, realizzabilità, sicurezza psicologica e sociale. Quest'ultimo punto richiama l'esistenza del filtro affettivo e del ruolo che può giocare nella memorizzazione.

Caon (2006, 2008) evidenzia il ruolo della motivazione intrinseca, da stimolare attraverso i contenuti; le metodologie; la relazione.

L'insegnante deve attuare diverse strategie per supportare la motivazione in base all'analisi dei bisogni dei propri studenti, coinvolgendone anche la sfera affettiva.

L'insegnante, inoltre, può sfruttare quelle che sono riconosciute come caratteristiche motivanti dei compiti di apprendimento (Mariani, 2012):

- la rilevanza del compito rispetto ai bisogni dell'apprendente, alle sue precedenti esperienze, ai suoi interessi, all'uso che potrà farne nel contesto esterno;
- l'attenzione e il coinvolgimento, stimolando curiosità;
- varietà, di materiali, metodologie, tecniche;
- equilibrio tra facilitazione e autonomia, collocandosi in quella zona che consente di percepire il compito come una sfida ottimale;
- autoregolazione strategica, capendo le strategie più efficaci per raggiungere il compito;
- feedback e autovalutazione, utile per comprendere i punti di forza e le aree di miglioramento.

Nella prospettiva della differenziazione e dell'individualizzazione, il piacere dell'apprendimento può essere supportato anche dalla considerazione dell'insegnante dei diversi tipi di intelligenza (Torresan, 2008), dunque dei punti di forza e debolezza dell'apprendente. Anche gli stili di apprendimento e i tratti di personalità devono essere tenuti in considerazione sia per comprendere l'attitudine degli studenti, sia per sostenere il piacere dell'apprendimento (Balboni, 2008).

3.3. La didattica dell'italiano come L2

Introducendo le strategie, le metodologie, le tecniche efficaci per la didattica dell'italiano L2, è utile considerare il modello di Hymes (1974), riassunto dall'acronimo *SPEAKING*.

La S richiama il *setting*, inteso come spazio culturale in cui sono immersi docenti e studenti e come spazio fisico, in considerazione del ruolo che l'ambiente e l'aula rivestono nel processo di apprendimento.

La P considera i *partecipanti* al percorso di formazione e apprendimento, docenti e apprendenti.

La E riguarda i fini (*ends*) sottesi alle attività didattiche, che ancor più nel caso delle persone adulte devono essere condivisi tra chi insegna e chi apprende.

La A considera gli *atti* comunicativi (le spiegazioni, le ricapitolazioni, le ironie, ecc.), guardando agli effetti sulla pratica didattica.

La K fa riferimento alla chiave (*key*), intesa come chiave psicologica e relazionale che caratterizza gli scambi comunicativi.

La I di *instruments*, gli strumenti, che facilitano la didattica in aula e guidano le scelte didattiche.

La N riguarda la variabile sociolinguistica e relazione delle *norme* che regolano l'interazione.

La G richiama i *generi* comunicativi, come l'impostazione di lezioni basate sul monologo dell'insegnante, sulla visione o l'ascolto di materiale autentico, sui lavori di coppia o di gruppo.

La programmazione dell'azione didattica costituisce una componente essenziale dell'apprendimento e dell'insegnamento dell'italiano L2 e rappresenta un'attività complessa ed implica diverse scelte sul piano formativo e metodologico (Diadori, Palermo e Troncarelli, 2009). Definire il syllabo (cosa insegnare), gli obiettivi (a quale scopo), i materiali, le procedure e i sussidi (come insegnare) sono le basi della progettazione di un percorso didattico (Lavinio, 2000).

Le finalità del progetto didattico hanno una valenza educativa. Tra queste, Balboni (2008) identifica la *culturizzazione*, cioè la conoscenza e il rispetto dei modelli culturali e dei valori del Paese dove si parla la lingua insegnata; la *socializzazione*, quindi la possibilità di usare la lingua per intessere relazioni sociali; l'*autopromozione*, con la possibilità di utilizzare la lingua per realizzare il proprio progetto di vita.

In quest'ottica si pone anche il QCER, che indica come meta da raggiungere con l'insegnamento delle lingue lo sviluppo del plurilinguismo e del pluriculturalismo.

La progettazione didattica si sviluppa in fasi (Diadori, Palermo e Troncarelli, 2009), a partire dall'analisi del contesto e delle risorse disponibili. È bene, infatti, indagare le specificità dell'istituzione, la disponibilità di mezzi e spazi utili alla didattica. In questa prima fase è utile anche analizzare il livello di competenze in ingresso degli e delle apprendenti e i loro bisogni formativi, a partire anche dall'età e dall'esperienza pregressa.

Secondo Balboni (2008) si dovrebbe tenere conto dei:

- bisogni pragmatici futuri, sulla base dei modelli glottodidattici e del contesto in cui verrà spesa la conoscenza;
- bisogno di imparare ad imparare, raggiungendo l'autonomia linguistica;

- bisogni dell'apprendente in quanto tale, che, come visto, costituiscono anche la base della motivazione ad apprendere.

Sono quindi identificati diversi livelli di generalità dei bisogni formativi (Tarone e Yule, 1989; Ciliberti, 1994, in Diadori, Palermo e Troncarelli, 2009):

- livello globale, verte sulle situazioni in cui gli studenti useranno la lingua;
- livello retorico, prende in considerazione l'organizzazione dell'informazione nei tipi di testi e discorsi che si presentano nelle situazioni individuate;
- livello grammaticale-retorico, individua le forme retoriche utilizzate nei testi;
- livello grammaticale, indaga la frequenza con cui le forme retoriche sono usate.

Sulla base di quanto emerso dalle prime fasi della progettazione, si procede a strutturare il sillabo, l'insieme di conoscenze e abilità stabilendone la sequenza e l'ordine nel percorso di apprendimento.

I sillabi si distinguono in sillabi proposizionali (con una struttura a spirale che consente di tornare su differenti aspetti in diversi momenti), sillabi formali (organizzati secondo criteri linguistici), sillabi funzionali (che si basano sulle esigenze degli apprendenti), sillabi processuali (in cui lo studente partecipa al processo decisionale).

Durante e al termine del percorso didattico è importante inserire delle fasi di verifica, utili alla riprogettazione e alla revisione del percorso.

3.3.1. *Le abilità di comprensione e produzione*

La *comprensione* è il processo alla base delle attività di ascolto e di lettura. Nel 1970, Goodman la definisce come *psycholinguistic guessing game*, poiché non dipende solo dagli input linguistici ma anche dai processi cognitivi che costituiscono una «grammatica dell'anticipazione» (Balboni, 2008, p. 114). Un testo, letto o ascoltato, è tanto più comprensibile quanto più è prevedibile attraverso degli schemi noti senza ricorrere all'esplorazione di tutta la propria conoscenza lessicale.

La grammatica dell'anticipazione è guidata da alcuni processi logici, ad esempio a partire da come si sviluppano le proposizioni (come nella sequenza dei predicati), la sintattica (come per la concordanza tra articoli e sostantivi), di coerenza testuale, di inferenze e di genere testuale.

Ci sono poi processi analogici, gestiti principalmente dall'emisfero destro, che consentono di anticipare metafore, figure retoriche, modi di dire.

Tra le tecniche e le attività suggerite per lo sviluppo delle abilità di comprensione troviamo i cloze e i collegamenti testo-immagini. Per verificare tali abilità sono consigliate le domande aperte, le check-list, le domande a risposta multipla (Balboni, 2008).

La *produzione* orale e scritta segue un percorso che parte dalla concettualizzazione, dal reperimento delle idee per esempio attraverso il brainstorming, passa per la progettazione del testo scritto o orale, fino alla sua realizzazione.

Per sviluppare la produzione orale, sono spesso utilizzati i monologhi o i dialoghi di coppia o di gruppo, partendo da un argomento dato. Nel mondo contemporaneo, fondamentale appare coniugare la comprensione e la produzione orali nell'abilità di interazione. Fuori dall'aula, sarà necessario conoscere non solo la lingua ma anche le convenzioni comunicative, il registro, la pragmatica. A tal scopo possono essere utilizzate le tecniche e attività come la drammatizzazione, il *roleplay*, il dialogo a catena o aperto.

Per la produzione scritta esistono moltissime forme di generi testuali, da selezionare in base al livello linguistico di chi apprende. Alcune attività possono prevedere anche abilità di manipolazione dei testi scritti, come il dettato, la stesura di appunti, il riassunto o la traduzione di testi (Balboni, 2008).

3.3.2. *La grammatica nell'italiano L2*

Alcuni studi (Spaliviero, 2018) indagano come la grammatica rappresenti una delle maggiori difficoltà nell'apprendimento di una seconda lingua per gli studenti e le studentesse, che la definiscono spesso *noiosa* (Andorno, Bosc e Ribotta, 2003) e per l'insegnamento da parte dei e delle docenti che devono trovare strategie accattivanti per presentarla in aula (Zimmermann, 1990).

Il filtro affettivo e la motivazione assumono un ruolo chiave per lo studio della grammatica, promuovendo il piacere di apprendere. Appare fondamentale trovare una mediazione tra la necessità e l'obbligatorietà di insegnare la grammatica e la possibilità di stimolare la motivazione. In questo chi insegna riveste un ruolo chiave, selezionando contenuti, metodologie, risorse, materiali e ambienti didattici (Spalivie-

ro, 2018; Caon e Serragiotto, 2012). Mezzadri considera, infatti, che «l'apprendimento della grammatica [...] diventa non un esercizio fine a se stesso [...] bensì uno strumento dell'uso, indispensabile per capire i meccanismi della lingua e per controllare, migliorandola, la qualità della produzione» (2015, p. 242).

Inoltre, viene riconosciuta una conoscenza implicita ed una conoscenza esplicita delle regole grammaticali, che pone un continuum della conoscenza (Bialystok, 1988):

- conoscenza non analizzata, in cui gli elementi linguistici vengono passivamente memorizzati;
- conoscenza analizzata, in cui la conoscenza è implicita e il soggetto non è consapevole;
- piena consapevolezza, in cui il soggetto riconosce le regole utilizzate e sa spiegarle.

Quest'ultimo livello, di solito, non si ritiene necessario nell'insegnamento dell'italiano L2 ad un livello linguistico A2.

L'insegnamento, inoltre, può avvenire in maniera deduttiva, dal generale al particolare, o induttiva, dal particolare al generale. Il dibattito sulla glottodidattica e sull'insegnamento delle lingue seconde ha portato a valutare positivamente l'insegnamento induttivo, in cui il sapere viene co-costruito e l'apprendente è partecipe (Diadori, Palermo e Troncarelli, 2009).

Tra le tecniche e le attività utili per l'apprendimento della grammatica, Balboni (2008) annovera l'inclusione o l'esclusione di parole da gruppi, la seriazione, le tecniche di manipolazione (ad esempio volgere al plurale una parola al singolare), le tecniche di esplicitazione (ad esempio collegando pronomi e aggettivi ai sostantivi cui fanno riferimento), gli esercizi strutturali, esercizi di intonazione, esercizi di copiatura per l'aspetto grafemico, esercizi ludici, sia su carta (come i cruciverba, i giochi dell'oca) sia coinvolgendo il gruppo classe in attività che coinvolgono anche il corpo, la voce (per un'analisi approfondita e la proposta di alcuni giochi glottodidattici si rimanda a Caon, Rutka, 2004; Ferencich e Torresan, 2008).

3.4. La valutazione dell'italiano L2

Rispetto alla valutazione c'è un ampio dibattito, che attribuisce alle attività di valutazione un'aurea negativa, soprattutto nella scuola. Tuttavia, la valutazione rappresenta anche

un canale privilegiato tra docente e studente attraverso il quale vengono scambiate informazioni basilari per un buon procedere del processo di insegnamento e apprendimento. Attraverso la valutazione lo studente ha la possibilità di comunicare i propri progressi, le proprie difficoltà, i bisogni (spesso non prevedibili e diversi da studente a studente) e il grado di soddisfazione relativi alla disciplina, d'altra parte l'insegnante può ricavare un feedback sui risultati ottenuti e sulle modalità utilizzate che risulta fondamentale per adattare il suo insegnamento (Novello, 2014, p. 10).

La valutazione viene, quindi, considerata in relazione al valore formativo dei processi attivati, interpretando il senso e il significato delle trasformazioni dell'apprendimento degli allievi.

Nel *Manuale di didattica dell'italiano L2* (Diadori, Palermo e Troncarelli, 2009, p. 256) sono presentate le definizioni dei termini verifica, valutazione e certificazione²⁷:

- verifica, operazione di raccolta di dati il più possibile affidabili e pertinenti sulle competenze e sulle conoscenze raggiunte dal soggetto. Ha obiettivi prettamente conoscitivi, non interpretativi, e si definisce testing o controllo se basata su prove formali;
- valutazione, operazione complessa che si realizza mediante una serie di sotto-operazioni: fase di verifica o testing, interpretazione, formulazione del giudizio;
- certificazione, operazione di verifica delle competenze finalizzata all'emissione di un certificato rilasciato da un organismo nazionale o internazionale autorizzato o accreditato, che attesti il possesso di requisiti in base a parametri standard.

La valutazione e la verifica fanno parte del percorso didattico e devono essere incluse nella programmazione, determinando gli obiettivi, le

²⁷ Tali definizioni riprendono e ampliano quelle del *Dizionario di Glottodidattica* (Balboni, 1999) e del *Glossario* di Lavinio e Vedovelli (1997), insieme ai riferimenti etimologici del *Dizionario Etimologico DELI* (Cortelazzo e Zolli, 1999).

abilità e le competenze da raggiungere. Lavorando con persone adulte, sarà utile dividerli e definirli insieme. Secondo Rivers (2011) gli obiettivi dovrebbero essere SMART: *specific, measurable, achievable, realistic, timely*.

Viene suggerito anche di (Novello, 2014, p. 23):

- creare obiettivi in base alle abilità di studenti e studentesse;
- far identificare a studenti e studentesse le strategie da utilizzare per raggiungere gli obiettivi;
- pensare ad obiettivi dinamici, che possano essere modificati in base al progresso dei e delle discenti, non dimenticando di monitorare e ridefinire i risultati frequentemente.

Valutazione e verifica rendono conto delle conoscenze e competenze in L2 apprese, consentendo anche di modificare, recuperare, integrare il percorso didattico ove necessario. Per questo scopo appaiono particolarmente utili anche le valutazioni formative e in itinere, oltre a quelle sommative di fine percorso, soprattutto nei CPIA dove il test conclusivo di livello A2 viene svolto al termine dei corsi, che spesso implicano l'uscita dei corsisti e delle corsiste dall'istituzione scolastica.

In quest'ottica si pone anche il QCER, che descrive esattamente cosa ogni studente è in grado di fare in ogni livello linguistico individuato, fornendo dunque una guida per la programmazione e la valutazione.

Le prove di verifica e valutazione possono essere distinte in base (Diadori, Palermo e Troncarelli, 2009):

- allo scopo: test di profitto, test di livello e test di competenza generale;
- all'utilizzo: test diagnostici dei punti di forza e debolezza, test di attitudine;
- al momento della somministrazione rispetto ad un corso: in ingresso, in itinere, a conclusione;
- alle abilità e competenze da verificare: prove fattoriali (che valutano separatamente diverse componenti della lingua), prove integrate (che valutano il soggetto nello svolgimento di un compito);
- al formato: prove di riconoscimento (es. vero/falso), prove di produzione, prove di interazione, prove dirette o indirette;
- all'interpretazione dei risultati: prove basate sull'esecuzione o sulla norma, considerando i punteggi medi di un campione a cui è stato somministrato lo stesso test;
- alla modalità di correzione e assegnazione di punteggio: prove oggettive, soggettive o strutturate.

La qualità delle prove è garantita dalla validità, che consente di ottenere dati significativi e utili allo scopo; dalla rappresentatività e appropriatezza dell'input, che non deve essere né troppo ridotto, né eccessivo; dall'affidabilità e attendibilità, nella somministrazione senza l'influenza di fattori esterni; dalla fattibilità di realizzazione; dalla capacità di discriminare le diverse capacità dei candidati.

Come tipologia di prove, infatti, è possibile utilizzare le modalità didattiche e le attività già sperimentate in fase di apprendimento e insegnamento (vero/falso, completamento, cloze, abbinamenti, scelte multiple, domande aperte)²⁸. Appare importante valutare tutti gli ambiti di competenza indicati nel QCEF e nei sillabi: produzione orale, produzione scritta, comprensione orale e comprensione scritta.

3.5. La didattica dell'italiano L2 a distanza²⁹

Il quadro europeo illustrato nei precedenti capitoli considera come obiettivi strategici anche l'inclusione digitale e la riduzione del *digital divide*³⁰. I cittadini europei, anche e soprattutto in situazione di svantaggio, dovrebbero essere messi in condizione di poter utilizzare le ICT (Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione), per l'accesso ai servizi di base. A tal proposito, la *Dichiarazione di Riga* (2006) introduce il concetto di *e-inclusion* e considera la diversità culturale come una delle priorità per «migliorare le possibilità di partecipazione economica e sociale e promuovere l'integrazione, la creatività e l'imprenditorialità degli immigrati e delle minoranze» (Riga Ministerial Declaration, 2006, p. 4 in Virgilio, 2018, p. 7).

²⁸ Per un approfondimento sull'impiego delle diverse modalità di verifica si veda Balboni (2008) e Novello (2014).

²⁹ Sebbene non fosse originariamente oggetto di ricerca di questa tesi l'approfondimento della didattica dell'italiano L2, l'andamento della situazione sanitaria in Italia ha richiesto di considerare anche tale aspetto. Infatti, se nelle prime fasi di studio l'attenzione è stata posta soprattutto all'offerta formativa in presenza dei CPIA, l'emergenza sanitaria ha richiesto di considerare anche le modifiche apportate al processo di insegnamento-apprendimento durante il periodo di didattica a distanza.

³⁰ Si veda, ad esempio, *i2010: A European Information Society for Growth and Employment* (2005).

Le tecnologie potrebbero essere fondamentali nel processo di inclusione della popolazione migrante, tanto che si parla di viaggi mediatizzati (*media journeys*) «mettendo in rilievo l'importanza di tutte le forme di comunicazione elettronica utilizzate dai migranti per scambiarsi online informazioni, idee, messaggi e contenuti e per creare delle *community*» (Gillespie et al., 2016 in Tonelli, 2020, p. 229).

Facendo seguito al processo di adeguamento alle sollecitazioni europee, la riforma dell'istruzione degli adulti in Italia ha introdotto i riferimenti alla fruizione a distanza dei corsi già nel Regolamento dei CPIA del 2012, prevedendo la fruizione a distanza di una parte del percorso richiesto all'atto dell'iscrizione in misura non superiore al 20% del monte ore complessivo (cfr. par. 1.1.2.), sebbene siano ancora pochi i CPIA che sfruttano effettivamente questa possibilità (Benedetti, 2020). In questo modo, viene garantito un accesso non discriminatorio alle opportunità educative anche tramite la personalizzazione dell'apprendimento con le ICT (Virgilio, 2018). Affinché le ICT siano strumenti di apprendimento significativo è necessario che forniscano agli apprendenti la possibilità di imparare *con* le tecnologie e non *dalle* tecnologie (Jonassen et al., 2008 in Zanon, 2018). L'utilizzo delle tecnologie, infatti, non deve essere caratterizzato solo dal riproporsi di tecniche di insegnamento tradizionale e trasmissivo attraverso lo schermo, in ottemperanza anche a quanto dichiarato dal Piano Nazionale Scuola Digitale (pilastro della Legge n. 107/2015) che prevede di non portare le classi in laboratorio, ma i laboratori in classe.

La possibilità di formazione a distanza consente di rispondere alla necessità di garantire un'offerta formativa flessibile per andare incontro alle esigenze di persone adulte, non in obbligo scolastico.

La flessibilità dell'erogazione del servizio è una delle questioni più urgenti. Il tempo che un adulto può dedicare alla propria formazione non corrisponde necessariamente al tempo che ha a disposizione per frequentare; gli orari e i giorni dei corsi possono coincidere con l'orario di lavoro o con il tempo che la persona deve dedicare a necessità personali e familiari (Benedetti, 2020, p. 9).

Alcune osservazioni in merito all'apprendimento in ambienti digitali sono fornite dall'INDIRE nel recente *Viaggio nell'Istruzione degli Adulti in Italia: luoghi, strumenti e sperimentazioni* (Benedetti e Cacchione, 2020), che presenta alcuni progetti legati alla piattaforma Adultiinformazione, pensata come uno spazio in cui gli insegnanti dei CPIA possano incontrarsi.

In particolare, ancora prima di predisporre l'ambiente di apprendimento online sono necessarie considerazioni sulle capacità di insegnanti e apprendenti di accedere alle risorse online. Inoltre, appare essenziale considerare gli aspetti riguardanti la socializzazione³¹. Il modello scelto da INDIRE per favorire l'interazione online trae origine dal *Community of Inquiry*, introdotto già a fine '800 da Peirce e Dewey e applicato agli ambienti online nel 2000 da Garrison, Anderson e Archer. Tale modello si basa:

- sulla presenza cognitiva, i contenuti di apprendimento;
- sulla presenza del docente, guida e facilitatore dell'apprendimento);
- sulla presenza sociale, definita come l'abilità dell'apprendente di proiettarsi socialmente ed emotivamente, come persone reali (cioè la loro intera personalità), attraverso il mezzo di comunicazione usato³².

Appare, dunque, fondamentale che l'apprendente abbia opportunità per esprimere la propria presenza sociale e che attribuisca un valore alla piattaforma online frequentata. Questa prospettiva si inserisce nell'ambito della *Knowledge Building Community* (Scardamalia e Bereiter, 2006), in cui l'apprendente diventa membro attivo della comunità e capace di costruire conoscenza in maniera collaborativa.

Oltre alla piattaforma Adultiinformazione di INDIRE (destinata ad apprendenti del II periodo del I livello dei CPIA e non all'alfabetizzazione in italiano come L2), sono presenti ulteriori esperienze di utilizzo delle ICT come strumenti per rispondere alle sfide dell'insegnamento dell'italiano come L2 a platee eterogenee (ad esempio, Cervini e Valdiviezo, 2014; Codagnone e Kluzer, 2011; Fadda, 2019; Floreacing et al., 2018; Santalucia, 2015).

Tra i modelli proposti, la diffusione delle tecnologie portatili (come smartphone³³ e tablet) ha contribuito a fornire potenziali strumenti di

³¹ Il testo esplora in maniera approfondita il senso di comunità nei corsi online nel capitolo di Cabiria Greco.

³² «To project themselves socially and emotionally, as real people (i.e. their full personality), through the medium of communication being used [testo originale] (Mbat, 2012, p. 103, in Benedetti, 2020, p. 12).

³³ Le osservazioni nello studio di caso hanno dimostrato quanto gli smartphone vengano effettivamente utilizzati dagli apprendenti di italiano come L2 nelle classi dei CPIA, anche quando non richiesto dagli e dalle insegnanti (cap. 2 della seconda parte).

apprendimento (Corbeils e Vander-Corbeils, 2007; Trentin, 2016), portando alla definizione del Mobile Learning (*m-learning*) che consente di utilizzare in autonomia il supporto su cui svolgere le attività di apprendimento e di acquisire autonomia anche nel processo di apprendimento, svincolandolo dai limiti spazio-temporali (Vavoula et al., 2010 in Cacchione, 2014).

L'apprendimento diventa più flessibile e autodiretto, e questo anche in funzione di una, almeno supposta, preconditione di maggior autonomia dell'apprendente rispetto a contesti di apprendimento tradizionali (Cacchione, 2013). In questo senso, autonomia non significa apprendere da soli, ma, al contrario, far parte e sentirsi parte di una comunità di pari che apprendono l'uno dall'altro (peer learning) creando e condividendo contenuti, commentandoli e valutandoli (Cacchione, 2014, p. 93).

Un ulteriore approccio che utilizza i dispositivi mobili è il *Mobile Assisted Language Learning* (MALL) (Duman et al., 2015) incentrato sull'utilizzo di dispositivi mobili come mediatori dell'apprendimento linguistico (Ravicchio et al., 2020). Çakmac (2019 in Ravicchio et al., 2020) identifica tre attori che guidano un processo di apprendimento linguistico assistito da dispositivi mobili (docenti, apprendenti e comunità) seguendo tre dimensioni:

- il continuum tra apprendimento formale e informale;
- il ruolo dell'insegnante nell'attività (diretta dal docente, strutturata dal docente o autonoma);
- la libertà di azione del discente (che può partecipare ad attività specifiche e obbligatorie, oppure proposte).

L'utilizzo delle tecnologie è collegato alla didattica ludica e appare particolarmente motivanti, inoltre incrementa la partecipazione di studenti e studentesse al processo di apprendimento, aumentandone la flessibilità (Pollara e Broussard, 2011; Fiorentino e Cacchione, 2011; 2014). Inoltre, il rapporto tra *mobile learning* e *mobile assisted language learning* con le teorie cognitive e dell'apprendimento è stato dimostrato da diversi studi (si veda Çakmac, 2019).

Senza l'ambizione di esaminare la complessità dell'introduzione delle tecnologie nella didattica, in questa sede e in relazione a quanto emerso dai dati del progetto di ricerca preme sottolineare che l'implementazione dell'utilizzo dei dispositivi tecnologici, mobili e non, deve essere supportata dall'investimento sulle risorse digitali e sulla formazione dei e delle docenti.

3.6. I docenti come attori del processo didattico

In riferimento al processo di acquisizione della lingua, ci si può chiedere quale sia il ruolo dei e delle docenti e della didattica,

questa domanda è ancor più rilevante per un intervento didattico destinato ad apprendenti che vivono in un contesto di ‘immersione’, cioè a contatto con la lingua oggetto di apprendimento perché inseriti nella comunità in cui tale lingua si parla: in questo caso, infatti, l’input dei parlanti nativi è già di per sé fonte potenziale di apprendimento, e l’intervento didattico ancor più deve trovare un proprio ruolo specifico (Andorno, 2011, p. 36).

In quest’ottica, la classe può rappresentare un contesto acquisizionale nel quale gli apprendimenti possono diventare competenze acquisite, seguendo la gradualità e le sequenze tipiche del percorso di una L2, promuovendo l’analisi degli errori e l’utilizzo dell’interlingua (Mocciaro, 2014).

Secondo Rastelli (2009, p. 78), il/la docente di italiano L2/LS è un/una «professionista della lingua e della didattica». Infatti, non è sufficiente conoscere una lingua per insegnarla, ma occorre una competenza professionale di come insegnare la lingua e dei processi di acquisizione. Inoltre, una L2 differisce da una L1 sia come cronologia di acquisizione sia come competenza (Mocciaro, 2014).

Balboni (2008), citando Margiotta (2001), definisce le competenze extra-linguistiche che un insegnante di qualità deve possedere:

- saper lavorare in team;
- imparare a cambiare ed evolversi;
- saper cogliere il valore delle esperienze;
- avere competenza gestionale;
- garantire il collegamento tra istituzione, paese di cui insegna la lingua, cultura.

Chi insegna può influire su alcuni degli elementi che favoriscono la formazione, come il clima di classe, la rilevazione dei bisogni formativi, il riferimento all’esperienza reale degli alunni e delle alunne, i contenuti proposti.

In questa prospettiva l’insegnante appare come un facilitatore dell’apprendimento (Rogers, 1976), che può predisporre un clima di classe basato sulla fiducia; esplicitare gli scopi dell’apprendimento; so-

stenere la motivazione; fare attenzione alle dinamiche affettive e relazionali; organizzare contenuti, materiali, risorse. Per Rogers appare fondamentale l'ascolto empatico, capacità di comprensione profonda di ciò che un altro individuo dice e prova. Tale capacità può essere importante per i e le docenti, per comprendere la popolazione adulta migrante e i suoi bisogni.

Tra le competenze di chi insegna la lingua italiana come L2 possiamo identificare le competenze disciplinari, le competenze didattiche, le competenze relazionali, le capacità di riflessione e autocritica, le competenze gestionali (Dolci, 2003).

Si evince la complessità del ruolo dell'insegnante di italiano L2 e quanto le differenze nella formazione professionale possano influenzare l'agire didattico del docente e la qualità dell'offerta formativa per gli allievi. Appare, dunque, fondamentale porre attenzione alla formazione dei docenti di italiano L2.

3.6.1. La formazione dei e delle docenti di italiano L2

L'insegnamento-apprendimento delle lingue si trova al confine tra varie scienze: scienze del linguaggio e della comunicazione, scienze dell'educazione e della formazione, scienze psicologiche, scienze della cultura e della società (Dolci, 2003). La formazione dell'insegnante di lingua è, dunque, «necessariamente interdisciplinare, integra le quattro aree in un sapere che non è semplicemente la somma di nozioni provenienti dai vari ambiti di ricerca, ma costituisce una conoscenza nuova ed autonoma» (Balboni, 2002, p. 23 in Dolci, 2003).

In Italia possono insegnare nei corsi di alfabetizzazione in italiano di livello A1 e A2 erogati dai CPIA (ma anche nei corsi di ampliamento dell'offerta formativa dal livello pre-A1 al livello B1) insegnanti appartenenti a due classi di concorso, la classe EEEE (scuola primaria, posto comune) e la classe A023 (lingua italiana per discenti di lingua straniera, alloggiati)³⁴.

L'istituzione di una classe di concorso specifica per l'insegnamento dell'italiano a discenti di lingua straniera rappresenta un punto di svolta

³⁴ Diversi possono essere i ruoli ricoperti da chi insegna italiano come LS o L2, all'estero e in Italia. In questa sede si prende in considerazione la professionalità dei e delle docenti di italiano L2 all'interno della scuola pubblica italiana.

nell'insegnamento dell'italiano L2. Questa, infatti, rappresenta un riconoscimento professionale per la categoria dei docenti, fornendo strumenti e competenze utili all'insegnamento dell'italiano come lingua non materna.

Questa classe di concorso è stata istituita nel 2016, allineando l'Italia alla spinta europea sui sistemi educativi dei paesi membri per dare luogo a competenze più qualificate in materia di apprendimento linguistico (Buchberer et al. 2000). È necessario innalzare i livelli di cultura e professionalità di chi insegna, anche a livello universitario, considerando gli e le insegnanti come soggetti in formazione e aggiornamento continuo. Lo scenario europeo considera l'apprendimento delle lingue centrale per raggiungere la coesione sociale e lo sviluppo economico (Diadori, 2010), arrivando alla definizione di un *Profilo Europeo per la Formazione del Docente di Lingue*, che identifica linee guida per la strutturazione dei percorsi di formazione, per le conoscenze e le competenze da acquisire e per i valori che dovrebbero guidare l'insegnamento.

Con il D.M. 92 del 25 febbraio 2016, recante disposizioni per il riconoscimento dei titoli di specializzazione in Italiano Lingua 2, sono individuati i criteri per il riconoscimento dei titoli conseguiti entro l'anno accademico 2015/2016 ai fini dell'utilizzo del personale docente in compiti connessi all'insegnamento dell'italiano lingua seconda (Italiano L2) e riconosciuti per la partecipazione alla procedura concorsuale che ha fatto seguito al DDL denominato *La Buona Scuola*.

L'accesso a tale classe di concorso appare particolarmente variegato nella provenienza dei e delle docenti, infatti diverse lauree sono ammissibili (tab. 4).

Titoli di accesso DM 39/1998 (Vecchio ordinamento)	Titoli di accesso DM 22/2005 (lauree specialistiche e integrazione vecchio ordinamento)	Titoli di accesso Lauree magistrali DM 270/2004 Diplomi accademici di II livello
Lauree in: Lingua e cultura italiana; Lingue e letterature straniere; Conservazione dei beni culturali; Geografia; Lettere;	LS 1-Antropologia culturale ed etnologia LS 2-Archeologia LS 5-Archivistica e biblioteconomia LS 10-Conservazione dei beni architettonici e ambientali LS 11-Conservazione dei	LM 1-Antropologia culturale ed etnologia LM 2-Archeologia LM 5-Archivistica e biblioteconomia LM 10-Conservazione dei beni architettonici e ambientali LM 11-Conservazione

Materie letterarie; Storia; Filosofia; Pedagogia; Scienze dell'educazione.	beni scientifici e della civiltà industriale LS 12-Conservazione e restauro del patrimonio storico-artistico LS 15-Filologia e letterat- ture dell'antichità LS 16-Filologia moderna LS 21-Geografia LS 24-Informatica per le discipline umanistiche LS 40-Lingua e cultura italiana LS 42-Lingue e letteratu- re moderne euroameri- cane LS 43- Lingue straniere per la comunicazione internazionale LS 44-Linguistica LS 93-Storia antica LS 94-Storia contempo- ranea LS 95-Storia dell'arte LS 97-Storia medioevale LS 98-Storia moderna	e restauro dei beni culturali LM 14-Filologia mo- derna LM 15-Filologia, lette- rature e storia dell'an- tichità LM 37- Lingue e lette- rature moderne euro- pee e americane LM-38 -Lingue mo- derne per la comuni- cazione e la coopera- zione internazionale LM 39-Linguistica LM 43-Metodologie informatiche per le discipline umanistiche LM 80-Scienze geo- grafiche LM 84-Scienze stori- che LM 89-Storia dell'arte
--	---	---

Tab. 4 - Titoli di accesso alla classe di concorso A023

Specifici requisiti sono indicati per ogni corso di laurea, richiedendo un determinato quantitativo di crediti formativi universitari in linguistica, lingua italiana, letteratura italiana, glottodidattica e altre discipline degli specifici settori disciplinari.

Il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, già abilitante all'insegnamento nei CPIA, viene riconosciuto valido anche per l'inserimento in questa classe di concorso, per la conduzione dei laboratori nelle scuole dell'infanzia e primarie.

Inoltre, per tutte le lauree, oltre al diploma, è necessario possedere uno dei titoli di specializzazione in didattica dell'italiano a stranieri indicati dal DM 92/2016:

- Diploma di specializzazione, di durata biennale e di 120 crediti formativi universitari (CFU), in didattica dell'italiano a stranieri;
- Master di I o II secondo livello specificatamente indirizzato all'acquisizione di competenze in Didattica dell'Italiano L2;
- Certificazioni di glottodidattica di secondo livello: DILS-PG di II livello rilasciato dall'Università per stranieri di Perugia; DITALS di II livello rilasciato dall'Università per stranieri di Siena; CEDILS rilasciato dall'Università Ca' Foscari di Venezia.

Nell'ottica del riconoscimento della professionalità di chi insegna italiano come Lingua Due sembra importante specificare che tale classe di concorso non riguarda solamente i CPIA (in cui viene stabilita per l'a.a. 20/21 una presenza di almeno 2 docenti appartenenti alla classe A023 nell'organico di potenziamento) ma anche le scuole dell'infanzia, primarie e secondarie, in considerazione dell'elevato numero di iscrizioni di alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole pubbliche italiane.

La classe di concorso EEEE, che consente l'accesso all'insegnamento nei CPIA, presenta ulteriori complessità, poiché costituita da personale con diploma magistrale abilitante (conseguito prima del 2001) e da personale con laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Background culturali, formativi e professionali differenziano i docenti che operano nei CPIA italiani. In riferimento alla complessità delle competenze richieste ai docenti di italiano L2, si evidenziano le ricadute che la diversità dei background formativi può avere sull'offerta formativa.

3.6.2. L'aggiornamento dei e delle docenti di italiano L2

Parte fondamentale della formazione dei e delle docenti è l'aggiornamento professionale. Poiché l'offerta formativa di specializzazione in didattica dell'italiano L2 è principalmente rivolta a docenti laureati, molti degli iscritti ai Master, ai corsi di specializzazione e ai corsi di certificazione sono persone che già insegnano nell'istituzione scolastica, a tempo determinato o indeterminato. Un ruolo rilevante lo assumono anche i corsi di aggiornamento, essenziali poiché contribuiscono a «l'idea che si ha di lingua, di cultura, di comunicazione, di studente, di insegnante, di insegnamento» (Balboni, 2012, p. 6).

La formazione in servizio è, dunque, mandatoria³⁵.

Nonostante il ruolo riconosciuto all'aggiornamento e alla formazione dei e delle docenti, anche in prospettiva del *lifelong learning*, viene denunciata (Nitti, 2018) la carenza di analisi dei bisogni formativi di chi insegna italiano L2 e di riviste che si occupino in maniera specifica di questo tema (Facchetti, Grosso, Nitti, 2019).

Il rapporto INVALSI del 2020 (*Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi. Dati dal Questionario CPIA Valu.E e dal Rapporto di autovalutazione*) propone interessanti analisi sui corsi di aggiornamento frequentati dai e dalle docenti dei CPIA italiani. A livello nazionale, indipendentemente dall'argomento del corso di formazione, i e le docenti dei CPIA hanno mediamente partecipato a sette corsi di formazione, anche se sono riscontrate differenze tra aree geografiche. La Basilicata emerge come regione che ha partecipato al maggior numero di corsi di aggiornamento (13 in media), mentre Puglia e Molise risultano le regioni in cui c'è stata la partecipazione al minor numero di progetti (tra 2 e 3 corsi di formazione).

I temi maggiormente affrontati nei corsi di formazione e aggiornamento sono stati gli aspetti normativi (circa il 61% dei CPIA ha attivato almeno un corso di formazione su tale aspetto) e le tecnologie informatiche e la loro applicazione nella didattica (62% dei CPIA). Al contrario, tra le tematiche meno affrontate nei corsi di formazione si riscontrano l'orientamento e la continuità (9%), l'accoglienza (10%) e l'inclusione degli studenti con disabilità e DSA (11%).

Per quanto riguarda le tematiche specifiche che investono i CPIA, meno della metà dei corsi proposti nei CPIA ha dedicato attenzione a:

- l'insegnamento di italiano come L2 (44%);
- la valutazione degli apprendimenti, le certificazioni delle competenze, il riconoscimento dei crediti formali, informali e non formali (43%);
- la progettazione per UdA (30%);

³⁵ Come previsto dall'articolo 1, comma 124, della Legge n. 107/2015 e successiva sentenza della Corte di Cassazione 7320/19, la formazione in servizio rientra nelle 40 ore destinate agli impegni di carattere collegiale. Le attività funzionali e la relativa quota di impegno orario sono indicate nell'articolo 29 del Contratto Collettivo Nazionale del Lavoro (CCNL) del 2007, confermato nel 2016-18. Le eventuali ore in eccedenza sono da considerarsi attività aggiuntive di non insegnamento e sono retribuite con il Fondo unico per il miglioramento dell'offerta formativa con compenso orario lordo di 17,5€.

- la formazione a distanza (27%);
- l'inclusione degli studenti con cittadinanza non italiana (27%).

A livello nazionale, inoltre, ogni docente ha svolto in media quattro ore di formazione, con alcune differenze tra le aree geografiche. Al Centro Italia, infatti, sono state svolte mediamente sette ore di formazione.

A livello regionale, i docenti della Basilicata hanno svolto il maggior numero di ore (13), mentre i docenti della Puglia, Sardegna, Sicilia, Veneto, Lombardia e Marche hanno svolto il minor numero di ore di formazione annue (1 o 2 ore di formazione annue).

Dai dati si evince che il monte ore dedicato dai docenti alla formazione e all'aggiornamento è esiguo, soprattutto in alcune regioni, e nel rapporto dell'INVALSI viene evidenziato che (Poliandri e Epifani, 2020, p. 66)

Da questi primi risultati è possibile evidenziare come i reali bisogni formativi dei docenti dei CPIA vengano solo in parte ascoltati; infatti, nei corsi di formazione attivati, la maggioranza dei CPIA non sembra affrontare tematiche che, invece, sono quelle che potrebbero interessare maggiormente i docenti che lavorano nel CPIA.

Sembra, dunque, interessante approfondire tale tematica e indagare i bisogni formativi dei e delle docenti che lavorano nei CPIA anche perché la formazione e l'aggiornamento del personale della scuola rappresentano, a loro volta, fattori rilevanti per il successo scolastico degli studenti.

Parte seconda

ASPETTI METODOLOGICI DELLA RICERCA

Capitolo primo

Il contesto della ricerca

1.1. Obiettivi e domande di ricerca

Come emerge dall'analisi della letteratura e dal quadro teorico, all'interno dei CPIA sussistono numerose sfide. La riorganizzazione dei CTP in CPIA, il cui percorso è giunto in fase di completamento solo recentemente, non è stata seguita da investimenti consistenti nell'ambito della formazione delle e degli attori coinvolti nei CPIA, sia come docenti che come studenti e studentesse. Una delle principali criticità è proprio la sfida professionale, che attribuisce un ruolo fondamentale a docenti che spesso non sono appositamente formati per svolgere la didattica con il tipo di utenza che si rivolge oggi ai CPIA.

Nella classe di concorso che consente l'accesso all'insegnamento nei corsi di livello A1 e A2 possono iscriversi insegnanti con differenti background formativi purché in possesso del titolo di abilitazione per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e primaria (Diploma magistrale ante 2001/2002 o Laurea a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria). Solo recentemente, nel 2016, è stata istituita la classe di concorso A23 – Lingua italiana per discenti di lingua straniera (alloglotti), il cui accesso richiede il conseguimento di titoli di specializzazione per l'insegnamento dell'italiano L2.

Sembra evidente la difficoltà di un sistema formativo che contiene al suo interno docenti con background tanto differenti, che inevitabilmente conducono ad una differenza anche nell'offerta formativa e didattica.

I bisogni formativi di docenti e apprendenti sono pertanto interconnessi: una formazione di qualità per la popolazione adulta migrante può essere garantita solo da docenti qualificati e competenti.

In quest'ottica appare fondamentale chiedersi: Quali sono i bisogni formativi di chi si iscrive ai corsi di italiano A1 e A2 presso i CPIA? Quali sono i bisogni formativi di chi insegna, per rispondere alle sfide dall'utenza dei CPIA? Quali possono essere le metodologie e i materiali didattici utili per rispondere a questi bisogni formativi e favorire l'inclusione della popolazione adulta migrante? Quali sono quelli effettivamente adottati nei corsi di italiano A1 e A2 nei CPIA?

La ricerca non si limita ad interrogarsi sul percorso e sulla preparazione che hanno condotto i e le docenti ad insegnare alla popolazione

migrante, ma focalizza soprattutto bisogni e necessità che possono facilitarne l'alfabetizzazione, tra le prime vie di inclusione sociale poiché

la conoscenza della lingua, unitamente a quella culturale e civica del Paese ospitante, è un fattore determinante per la riuscita del percorso d'integrazione sociale dei migranti, oltre che condizione indispensabile per il loro accesso alle opportunità professionali e personali (Massimi, 2014, p. 9).

In riferimento a chi si iscrive ai corsi di italiano A1 e A2, è necessario tenere in considerazione l'esperienza pregressa – scolastica e professionale – e le aspettative per il futuro: non si può proporre una soluzione standard unica e «occorre definire e negoziare caso per caso le forme di insegnamento, tenendo tuttavia conto della natura delle prove previste dai test e dalle certificazioni linguistiche che possono essere richieste agli adulti migranti» (Beacco et al., 2014, p.24).

Come visto nell'inquadramento teorico della ricerca, per molte delle persone adulte migranti iscritti ai CPIA, l'obiettivo primario del percorso è l'ottenimento del livello linguistico A2 per richiedere il permesso di soggiorno CE. Per questo motivo sembra importante anche indagare: quali sono le modalità in cui vengono strutturati e somministrati i test linguistici di inizio e fine percorso? I contenuti dei test rispecchiano i bisogni formativi degli attori coinvolti? Quanta importanza viene attribuita alla componente scritta e quanta a quella orale?

Gli obiettivi della ricerca, pertanto, sono:

- analizzare l'offerta formativa di italiano L2 e il test conclusivo dei livelli linguistici A2 nei CPIA;
- analizzare le metodologie e i materiali didattici utilizzati nei corsi di italiano A1 e A2 nei CPIA;
- esaminare le buone pratiche di inclusione della popolazione adulta migrante nei CPIA;
- indagare i bisogni formativi di chi insegna nei CPIA e dell'utenza dei corsi di alfabetizzazione in lingua italiana di livello A1 e A2.

1.2. Basi metodologiche e scelte procedurali

Con questo progetto si vuole condurre una ricerca di tipo empirico-esplorativo (Lucisano, 2002; Benvenuto, 2015), in cui «il ricercatore tenta

di costruire un sapere basato su quanto raccolto dai partecipanti e dall'osservazione compiuta durante la propria indagine» (Creswell, 2009, p. 26).

Per rispondere alle domande e agli obiettivi della ricerca, l'indagine è condotta con metodi misti, che consentono una complementarità tra i metodi di ricerca qualitativi e quantitativi (Maxwell, 2016).

In particolare, tenendo in considerazione l'utilizzo dei metodi misti nella ricerca educativa³⁶ (Trincherò e Robasto, 2019), la prima parte della ricerca si configura come *sequenziale esplorativa*: viene strutturato un primo studio per esplorare il fenomeno, che si configura come studio di caso e viene svolto tramite osservazioni e interviste. Collegandosi allo studio di caso, la seconda parte procede con un questionario costruito sulla base di quanto emerso dai dati dello studio di caso e volto ad ampliare la comprensione dei fenomeni.

La scelta di utilizzare tale sequenza di metodi di ricerca e ambiti di indagine consente di utilizzare un approccio *bottom-up*: lo studio di caso iniziale è utile per considerare la multidimensionalità e la complessità dell'oggetto di indagine (Semeraro, 2011) e per far emergere le questioni e i risultati da indagare dal basso, grazie all'ascolto degli attori e delle attrici coinvolti nel fenomeno indagato. La successiva fase consente approfondire i risultati ottenuti nella prima fase della ricerca in un contesto più ampio.

La terza parte della ricerca prosegue in maniera *convergente*, procedendo parallelamente con delle interviste per approfondire quanto emerso dal questionario e con un'analisi dei libri di testo adottati dai rispondenti al questionario. Tale approccio consente anche di riesaminare continuamente i dati, confrontandoli e rivedendoli criticamente sia in fase di analisi che di interpretazione.

Alla base di tale metodologia emerge l'importanza della triangolazione, che «rimanda alla possibilità di conoscenza di un fenomeno attraverso l'uso di varie tecniche o metodi per garantire una maggiore affidabilità dei risultati» (Salvadori, 2019, p. 199). La triangolazione può intendersi come (Trincherò, 2002, pp. 84-85):

³⁶ Si rimanda a Trincherò e Robasto (2019) per una descrizione dettagliata dei diversi disegni di ricerca con metodi misti: esplorativo, esplicativo, convergente, complementare, emergente, multilivello.

- triangolazione dei dati: il ricercatore rileva dati relativi agli stessi fattori in tempi, contesti e situazioni differenti (in cui il ricercatore ipotizza che tali fattori non debbano variare);
- triangolazione dei metodi: più metodi di indagine e più tecniche di raccolta dei dati vengono utilizzate contemporaneamente o di seguito per rilevare gli stessi dati o dati che si suppone non varino;
- triangolazione dei ricercatori: più ricercatori studiano gli stessi fenomeni, utilizzando gli stessi metodi, le stesse tecniche e lo stesso quadro teorico di partenza; se i ricercatori giungono alle stesse conclusioni allora il processo di ricerca associato al singolo ricercatore si può considerare valido;
- triangolazione della teoria: ricercatori con quadri teorici e punti di vista diversi esaminano gli stessi fenomeni.

Nello specifico, si vedrà come la presente ricerca utilizza la triangolazione di dati, metodi e ricercatori, nel descrivere le fasi della ricerca e nell'analizzare i risultati, il confronto tra i diversi dati consente infatti di rilevare accordi e/o differenze. L'utilizzo di metodi misti permette di disporre di una mole di informazioni che, integrata nella fase di interpretazione, può generare una comprensione più articolata di fenomeni di studio complessi (Jick, 1979; Johnson, Onwuegbuzie e Turner, 2007; Mathison, 1988).

1.2.1. Le fasi della ricerca

Il progetto di ricerca del dottorato appare, dunque, suddiviso in fasi (Fig. 1), caratterizzate da un processo di analisi della letteratura e di confronto tra i dati trasversale alle fasi.

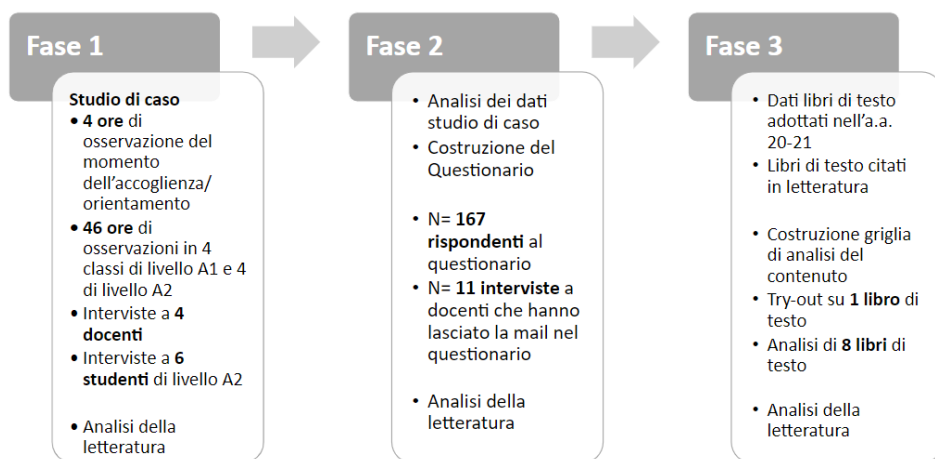


Fig. 1 – Schema delle fasi di ricerca.

La prima fase, oggetto del capitolo 2 della seconda parte di questa tesi, riguarda lo studio di caso svolto presso il CPIA 3 di Roma nell'anno scolastico 2019/2020. Tra ottobre 2019 e febbraio 2020 sono state osservate 8 classi di livello A1 e A2 del CPIA 3 di Roma, a cadenza regolare, per un totale di 46 ore. Tutte le osservazioni, dirette e sistematiche, sono state svolte in coppia, con la collaborazione di due tirocinanti iscritte ai corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione e in Psicologia dello sviluppo tipico e atipico presso Sapienza, Università di Roma³⁷, che avevano già maturato esperienza nello svolgere osservazioni e dopo specifica formazione sull'utilizzo degli strumenti utili all'osservazione. Le due tirocinanti sono state sempre affiancate nell'osservazione dalla dottoranda responsabile del progetto. Le osservazioni sono state trascritte – utilizzando note contestuali, note descrittive e note personali in aggiunta alla griglia di categorie illustrata nel paragrafo successivo – in maniera autonoma da ogni osservatrice, confrontando poi quanto emerso con l'obiettivo di triangolare trascrizioni e categorie individuate dalle tre osservatrici.

Nello stesso periodo sono stati intervistati i/le quattro docenti del plesso del CPIA 3 di Roma coinvolto nelle osservazioni e sei studenti e studentesse che nel mese di febbraio 2020 hanno concluso il corso di livello A2 e svolto l'esame. La rilettura delle trascrizioni delle interviste

³⁷ Si ringrazia per la collaborazione Alice Fortuna e Alexandra Dragut.

registrate ha portato all'elaborazione di unità di analisi, prima, e categorie, dopo, che sono confluite nella struttura del questionario da somministrare online ai docenti dei CPIA italiani.

La seconda fase, oggetto del capitolo 3 della seconda parte di questa tesi, prevede l'ampliamento della prospettiva da una realtà locale ad una nazionale. L'emergenza sanitaria causata dal Covid-19 ha reso difficile l'ingresso a scuola delle persone non addette ai lavori scolastici, orientando chi si occupa di ricerca verso modalità di indagine che possano essere svolte *a distanza*, in accordo con le misure di distanziamento fisico.

A partire dai dati raccolti durante lo studio di caso, è stato strutturato un questionario, sottoposto al parere di docenti esperti e somministrato online tra gennaio e aprile 2021.

Nel questionario sono integrate due domande utili alla terza fase della ricerca, trattate nei capitoli 4 e 5 della seconda parte della tesi di dottorato. Una delle domande chiede, infatti, la disponibilità dei e delle docenti partecipare ad un'intervista, consentendo di ampliare le informazioni e di ottenere una maggiore integrazione anche dei risultati emersi dalle interviste svolte nel CPIA 3 di Roma.

Un'altra domanda chiede a chi ha adottato un libro di testo nell'a.a. 20-21 di indicarne il titolo.

Nella terza fase della ricerca, infatti, si svolge l'analisi dei libri di testo adottati nelle classi di livello A1 e A2 dei corsi di italiano L2, per rispondere al secondo obiettivo di ricerca e per verificare la corrispondenza dei materiali e dei contenuti didattici rispetto ai bisogni formativi emersi.

1.3. Tecniche e strumenti

La prima fase della ricerca ha visto la conduzione di uno studio di caso non comparativo, «un'indagine che conserva le caratteristiche olistiche e significative degli eventi della vita reale» (Yin, 2003, p. 35).

A questo proposito è stata istituita un protocollo di intesa con il CPIA 3 di Roma, in cui sono state previste osservazioni dirette non-partecipanti di tipo sistematico (Trincherò, 2002; Benvenuto, 2015), delle azioni didattiche e delle relazioni educative, e interviste semi-strutturate con docenti e studenti dei corsi di italiano di livello A1 e A2 del CPIA.

È stata sempre prevista la presenza di due osservatrici: la dottoranda responsabile del progetto e una tirocinante, tra le due partecipanti, iscritte ai corsi di Scienze dell'Educazione e della Formazione e di Psicologia

dello Sviluppo Tipico e Atipico. Per affrontare l'attività in aula le tirocinanti hanno ricevuto una formazione specifica sulle tecniche di osservazione in classe, in particolare sulle modalità specifiche dell'osservazione non partecipante di tipo sistematico (Asquini, 2018, Poliandri, Muzzioli, Quadrelli, Romiti, 2012, Trincherò, 2002). L'osservazione non partecipante «comporta una presenza "in situazione" dell'osservatore di puro ascolto» (Bichi, 2007 in Poliandri, Muzzioli, Quadrelli, Romiti, 2012, p. 177). La formazione ha riguardato anche l'uso degli strumenti di osservazione, approfondendo anche i descrittori della griglia di osservazione.

Di seguito sono presentate le caratteristiche dei singoli strumenti utilizzati nello studio di caso, che sarà approfondito nel capitolo dedicato insieme alla metodologia specifica con cui gli strumenti sono stati utilizzati.

1.3.1. Il protocollo di osservazione

Una delle modalità di ricerca più utilizzate è l'osservazione in classe (Wragg, 1994; O' Leary, 2014), l'osservazione sul campo, infatti, si svolge nello stesso luogo dove avvengono gli eventi oggetto di studio (Poliandri et al., 2012). Osservare consente di analizzare le modalità didattiche effettivamente utilizzate dagli e dalle insegnanti per promuoverne lo sviluppo professionale (Montgomery, 2012; Whitehurst et al., 2015) e senza trascurare l'impatto che le stesse hanno sugli studenti e sulle studentesse (Smit et al., 2017; Howard et al., 2018 in Asquini, 2018).

Il protocollo di osservazione è strutturato secondo due diverse modalità, integrando un approccio volto alla descrizione qualitativa e uno concentrato sulla rilevazione della frequenza di alcune azioni:

- 1) mediante osservazione carta e matita, considerando il contesto dell'istituzione scolastica oggetto d'indagine e ponendo attenzione sia al territorio in cui si inserisce sia al processo di inclusione e alfabetizzazione della popolazione adulta migrante. Dopo una prima analisi del macrocontesto, l'osservazione è stata svolta nel microcontesto, nelle classi, annotando sul campo data, orario, classe, docente, studenti/esse presenti, disposizione dell'aula, materiali utilizzati per lo svolgimento dell'attività didattica, descrizione oggettiva delle attività (cosa succede nel dettaglio in aula), note personali (osservazioni sul clima di classe, sui comportamenti, impressioni, tutto quanto possa risultare utile a qualificare l'azione osservata).

In particolare, sono state osservate le routine e le didattiche utilizzate in aula, le modalità comunicative dei docenti, le relazioni alunni/alunni e alunni/insegnanti).

- 2) mediante una griglia di codifica in categorie, già validata in un'indagine sulle pratiche di chi insegna (Cesareni e Rossi, 2013) e utilizzata in alcuni studi nelle scuole secondarie di I e II grado (Asquini, Benvenuto e Cesareni, 2017; Asquini, 2018) ma mai nel contesto dei CPIA. Lo schema (tab. 6) è accompagnato da una serie completa di descrittori (tab. 5) specifici per ogni Funzione, Attività e Azione, di cui segnare la durata esatta (l'unità minima di tempo utilizzata è il minuto).

Introdurre nuove conoscenze. L'insegnante può introdurre nuove conoscenze attraverso attività volte maggiormente al trasferimento di conoscenze o indirizzate a favorirne la costruzione autonoma da parte degli studenti.

Trasferimento di significati/contenuti: le attività di trasferimento di significati sono caratterizzate da una interazione studenti /insegnante di tipo asimmetrico, con una forte dominanza dell'insegnante che si esplica sia a livello quantitativo sia a livello semantico (è l'insegnante che decide i contenuti). Anche nelle attività di trasferimento significati si possono avere gradi diversi di interazione e di partecipazione degli studenti: la differenza fra *lezione* e *lezione dialogata*, fra *lettura ad alta voce* e *lettura dialogata* è data dalla frequenza dell'interazione fra studenti e insegnanti. La *lezione* è una sorta di monologo con possibilità di brevi interruzioni da parte dell'insegnante per verificare la comprensione o da parte degli studenti per chiedere chiarimenti. La *lettura ad alta voce* si ha anche quando l'insegnante parte dalla lettura e la interrompe frequentemente con brevi spiegazioni o domande di comprensione. La *lezione* e la *lettura dialogata* prevedono una partecipazione sia quantitativa sia qualitativa più evidente, con un apporto di contenuti consistente da parte degli studenti. L'apporto degli studenti può essere elicitato dall'insegnante o autoprodotta. La *dimostrazione* si ha quando l'insegnante agisce da modello; l'insegnante dimostra come svolgere un esperimento, come risolvere un problema o come "fare" qualcosa (anche una mappa concettuale, ma senza l'apporto consistente di significati da parte degli studenti). In questo caso, l'introduzione di nuove conoscenze avviene, a volte, tramite presentazioni che i ragazzi fanno alla classe, frutto del loro lavoro collaborativo, a scuola e a casa. La condivisione del PPT elaborato dagli studenti è usata con più fina-

lità: trasmissione di contenuti, consolidamento, verifica.

Costruzione attiva di significati: le attività di costruzione di significato presuppongono un coinvolgimento attivo degli studenti.

Sono codificate come *apprendimento collaborativo* quelle azioni messe in atto dall'insegnante per organizzare attività collaborative finalizzate allo studio di contenuti (per esempio, *Jigsaw* e *reciprocal teaching*) che non portano alla realizzazione di un artefatto. La *discussione* (rispetto alla lezione dialogata) è caratterizzata da una forte prevalenza di turni degli studenti rispetto all'insegnante, che si pone come "moderatore". Si ha una discussione, intesa come costruzione attiva di significati quando la classe o il piccolo gruppo affronta un argomento relativo ad un ambito disciplinare (anche ad esempio la lettura di un giornale o la visione di un film) discutendo del significato di un evento, di un fenomeno o altro per comprenderne le cause, le relazioni o darne una definizione. La relazione con l'insegnante è più simmetrica rispetto alla lezione dialogata. Gli studenti parlano anche fra loro e non si rivolgono solo all'insegnante. L'insegnante non è interessata solo alla "risposta giusta" ma ad elicitarne significati da parte degli studenti.

Si ha *costruzione di artefatto* ogni volta che la classe, interamente o divisa in piccoli gruppi, costruisce un artefatto concreto o un artefatto cognitivo: ad esempio la costruzione di un cartellone, di un ipertesto, ma anche di una mappa concettuale o di uno schema. La costruzione guidata si ha quando è l'insegnante stessa che costruisce l'artefatto a partire da spunti dati dalla classe o da studenti (esempio la costruzione di uno schema o una mappa concettuale alla lavagna, co-costruita fra insegnante e studenti: si differenzia dalla dimostrazione perché si parte da un input dato da un'attività svolta dagli studenti per costruire l'artefatto). La costruzione autonoma è quando prevale l'attività autonoma degli studenti, anche in presenza di spunti dati dall'insegnante; bisogna poi specificare se si tratta di artefatto cognitivo, materiale o sociale e se è di tipo collaborativo o individuale.

Monitorare gli apprendimenti.

Funzione importante dell'insegnante è monitorare gli apprendimenti, sia in via di acquisizione sia gli apprendimenti acquisiti.

Il controllo degli apprendimenti in via di acquisizione si ha attraverso le attività di consolidamento, il controllo degli apprendimenti acquisiti si ha attraverso le attività di verifica, che sono finalizzate a una valutazione.

Il *consolidamento* si attua attraverso varie azioni funzionali a far lavorare gli studenti su conoscenze introdotte. In questo senso le attività di

consolidamento seguono a distanze diverse le attività dirette ad introdurre nuove conoscenze. *La richiesta di riepilogo da parte dello studente* si ha quando l'insegnante, all'inizio o al termine di una lezione chiede a uno o più studenti di rievocare o riepilogare quanto fatto fino a quel punto.

Chiarimenti: quando un tempo definito è dedicato alla richiesta di chiarimenti da parte degli studenti. Di solito precede una lezione. Non si deve segnalarlo se è una semplice domanda alla quale segue subito la lezione. In tal caso si segnala solo nelle note che la lezione è preceduta da una richiesta di chiarimenti.

La *correzione dei compiti a casa* è volta a verificare la comprensione di contenuti o procedure ed eventualmente ad approfondire aspetti poco padroneggiati. Si differenzia dal semplice controllo.

Condivisione di artefatto: momenti dedicati alla presentazione di artefatti da parte degli studenti, sia in gruppo, sia singolarmente.

L'esercitazione in classe può svolgersi o in modo autonomo (*esercizi autonomi*: ad esempio l'insegnante detta un esercizio o fornisce schede e ciascuno studente lavora autonomamente) oppure con la mediazione dell'insegnante (*esercizi guidati dall'insegnante*: ad esempio uno studente alla lavagna che esegue un esercizio con la guida e la partecipazione dell'insegnante e della classe); agli esercizi autonomi fa seguito spesso la *correzione esercizi*, spesso svolta a livello collettivo.

Studio individuale è riferito a quei momenti in cui esplicitamente l'insegnante invia a studiare o ripassare un determinato argomento (spesso prima di una verifica).

Le attività di *verifica* sono dirette ad una valutazione esplicita (voto o giudizio) di apprendimenti acquisiti e si esplicano attraverso la *verifica scritta* (compito in classe) l'*interrogazione orale* oppure una *verifica collettiva* (domande continue a tutta la classe per verificare l'acquisizione di contenuti). Il *Feedback verifiche* è una categoria ampia che comprende sia la semplice comunicazione del voto dei compiti in classe, sia la correzione di essi, tanto da parte del professore, quanto da parte dei ragazzi supportati dal docente. Per quanto riguarda le verifiche *orali* non comprende la semplice attribuzione del voto, ma comprende momenti specifici in cui l'insegnante giustifica o discute l'attribuzione del voto.

Responsabilizzare gli studenti verso le attività di studio.

L'insegnante coinvolge gli studenti nella pianificazione delle attività e nella ricerca di strategie adatte a migliorare il proprio apprendimento. La partecipazione degli studenti può variare da una semplice messa al

corrente delle attività progettate dall'insegnante fino ad una partecipazione più autentica e ad una presa in carico del proprio processo di apprendimento.

Pianificare: l'insegnante rende esplicite agli studenti alcune dimensioni del contratto didattico. Può avere due oggetti diversi: *Pianificazione delle verifiche e delle attività didattiche* (comprende sia le comunicazioni che l'insegnante dà rispetto a cosa faranno durante l'ora, la giornata, la settimana, sia la calendarizzazione delle interrogazioni e dei compiti in classe); *Esplicitazione e pianificazione degli apprendimenti* che si andranno a realizzare (ad es. quando l'insegnante si sofferma ad esplicitare le finalità delle attività).

Lavorare sulle strategie: tutte le volte che un insegnante agisce per fornire strumenti o strategie di studio (*fornire strategie*) o imposta la discussione sulle strategie utilizzate per individuare le più efficaci (*discutere sulle strategie* – per esempio anche quando un insegnante chiede a uno studente di spiegare perché ha svolto quell'esercizio in quel dato modo).

Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe.

Dialogo e confronto: si tratta di attività di discussione non relative agli argomenti didattici; comprende dialoghi (e non prediche) sul clima della classe, sulle regole, su ciò che è successo sia nella classe sia al di fuori. Anche momenti di autovalutazione all'interno della classe rispetto a come sia andata un'attività. Può essere anche un momento individuale con un singolo studente. Può essere anche una discussione solo tra studenti (senza docente) relativa, per esempio a collettivi o a problemi di classe, ecc., o un momento di discussione collettiva su rendimento ecc.

Rimprovero è rivolto ad un singolo alunno, a alunni o alla classe intera, contestualizzato ad un avvenimento specifico. Con *predica* indichiamo un rimprovero che anche se partendo da una situazione specifica (rendimento non adeguato) generalizza rispetto alle regole della scuola riguardo al comportamento e/o al profitto. Comprende anche comunicazioni del corpo insegnante rispetto al profitto della classe.

Note e comunicazione ai genitori o dai genitori: sono relative al comportamento o al rendimento del singolo ragazzo o della classe. In questa categoria rientra anche il tempo dedicato alle giustificazioni dei genitori per non aver studiato o fatto i compiti. Non sono in questa categoria ma in attività organizzative gli avvisi che riguardano la gestione della scuola o delle attività nella classe (scioperi, gite, uscite anticipate ecc.) e che devono essere firmate dai genitori; qui vanno anche le co-

municazioni pratiche, ad esempio, su chi accompagna i ragazzi in gita o al campo scuola.

Preparazione e chiusura attività (transizioni) comprende tutte quelle azioni che sono funzionali a preparare “fisicamente” la classe e gli studenti all’attività successiva o a riordinare la classe al termine di un’attività. In questa categoria rientrano anche accensione e spegnimento PC, LIM ecc., e la preparazione del professore a uscire dall’aula o quando il professore chiede se hanno portato il materiale o le presentazioni o anche quando un insegnante chiede se ci sono problemi o si ha bisogno di chiarimenti prima di affrontare l’attività, tutte quelle attività, di vario tipo, che preparano all’attività vera e propria.

Tab. 5 - Descrizione delle categorie (Asquini, 2018; Cesareni e Rossi, 2013).

Funzione dell'attività	Attività	Azione
Introdurre nuove conoscenze	Trasferimento di significati/contenuti	lezione
		lezione dialogata (recitation)
		lettura ad alta voce
		lettura dialogata
		Detta/fa copiare appunti o schemi
	Costruzione attiva di significati	dimostrazione
		visione materiale audiovisivo
		Apprendimento collaborativo
		Soluzione di problemi
		Discussione
Monitorare gli apprendimenti	Consolidamento	Costruzione di artefatto ** (cogn., mat, soc.)
		Richiesta riepilogo studente
		Chiarimenti
		Correzioni compiti a casa
		Condivisione di artefatto
		Esercizi guidati da insegnante
		Esercizi autonomi
		Correzione esercizi
	Verifica	Studio individuale
		Verifica scritta
Responsabilizzare gli studenti verso l'attività di studio	Pianificare	Interrogazione orale
		Feedback verifiche
	Lavorare sulle strategie	Verifica collettiva
		Pianificare le verifiche e le attività
Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe	Attività di routine	Explicitare e pianificare gli apprendimenti che si andranno a realizzare o si sono realizzati
		registrazione presenze
		accoglienza
		assegnazione compiti
		attività organizzative
	Gestione del clima della classe e della disciplina	Prepar. e chiusura attività (transizioni)
		ricreazione
		"predica"
		rimprovero
		Note disciplinari
Gestire l'organizzazione e le relazioni nell'istituto	Non frontale (tempo "previsto")	controllo dell'attuazione dei compiti
		attribuzione posti
		pausa rilassamento
		dialogo e confronto
	Interruzioni (tempo "sottratto")	presentazione osservatore
		colloqui con i genitori
		ora a disposizione
		colloqui con colleghi/dirigenti
altro	Non presenza (ritardo/uscita dalla classe)	
	colloqui con colleghi/dirigenti/colloqui con i genitori	
		cambi ora
		entra qualcuno
		assemblee
		Gite scolastiche

Tab. 6 – Griglia per le osservazioni strutturate in aula (Asquini, 2018).

1.3.2. *Le interviste*

Un altro strumento di indagine utilizzato nella ricerca educativa è l'intervista (Semeraro, 2011). L'intervista è una tecnica di raccolta dati non standard, che ha come fondamento l'interazione reciproca fra due individui: l'intervistatore/trice e l'intervistato/a (Benvenuto, 2015; Addeo e Montesperelli, 2007; Losito, 2004). Le interviste sono particolarmente interessanti poiché consentono di ampliare lo sguardo sul contesto di ricerca, entrando nelle rappresentazioni e cogliendo i significati attribuiti dai soggetti che fanno parte del contesto di indagine.

Le componenti dell'ascolto e delle domande attente acquistano particolare valore se si tratta di interviste qualitative, il cui scopo non è quello di porre l'intervistato in schemi prestabiliti ma di cogliere le sue categorie mentali, il suo punto di vista sulla realtà posta al centro dell'analisi (Cacchione, 2018, p. 162).

In questa ricerca sono state utilizzate interviste semi strutturate (Semeraro, 2011) rivolte a docenti e studenti dei corsi di italiano di livello A1 e A2 nei CPIA, per raccogliere informazioni su specifiche situazioni o esperienze vissute dagli intervistati (Losito, 2004). La scelta dell'intervista semi strutturata consente di mantenere criteri di flessibilità, per cui chi intervista può scegliere di modificare l'ordine delle domande incluse nella traccia, aggiungerne di nuove, eliminarne alcune ove i contenuti siano già emersi, procedendo in base al fluire della conversazione. Tutte le interviste, svolte *face to face* o via Google Meet in base alla distanza tra intervistatrici e docenti e in considerazione dell'emergenza Covid-19, sono state registrate e trascritte con il consenso dei e delle partecipanti. Nelle trascrizioni si è scelto di rimanere fedeli alle parole degli e delle intervistate, eliminando i fenomeni tipici del parlato, come ripetizioni e false partenze (Cacchione, 2018).

Nello specifico, la traccia delle interviste ai docenti indaga le buone pratiche di inclusione proposte nel CPIA e i bisogni formativi stimati, nelle seguenti aree:

- anagrafica e background formativo;
- bisogni formativi dei docenti nei CPIA;
- difficoltà e ostacoli nei CPIA;
- buone pratiche per l'inclusione;
- clima di classe;
- materiali utilizzati e prodotti della classe;
- feedback ricevuti dai corsisti.

La traccia è stata elaborata a partire da quella presente nel testo di Cacciarini, Fiorucci e Trulli, *L'ABC della Cittadinanza* (2014), epurata di alcune domande le cui informazioni erano state già apprese tramite l'osservazione del macrocontesto della struttura. La traccia, originariamente somministrata a docenti di italiano L2 presenti nelle associazioni che si occupano di corsi di italiano per migranti, è stata adattata al contesto della scuola statale.

Le interviste sottoposte agli studenti e alle studentesse esplorano punti di forza e criticità dei corsi frequentati, tenendo conto del livello linguistico A2:

- anagrafica;
- livello di italiano precedente all'iscrizione al CPIA;
- aspettative sul corso;
- motivazione per lo studio dell'italiano;
- continuità nella frequenza;
- interazioni sociali in aula (alunno/alunno; insegnante/alunno);
- punti di forza e criticità/gradimento dei corsi.

Si è scelto di somministrare le interviste solo agli studenti e alle studentesse di livello A2, nella giornata in cui sono stati svolti i test di livello A2 conclusivi del percorso didattico.

Le interviste consentono di esplorare la percezione degli attori coinvolti nei corsi di italiano di livello A2 del CPIA, dando loro voce.

Nell'ultima fase del progetto di ricerca, la traccia di intervista per docenti è stata adattata sulla base dei primi dati e somministrata a livello nazionale, ampliando così la prospettiva offerta dal contesto del CPIA 3 di Roma.

1.3.3. Il questionario

Come previsto dal disegno sequenziale esplorativo dei metodi misti, i dati emersi dalla prima fase della ricerca hanno consentito la messa in opera di un questionario rivolto a docenti di italiano L2 di livello A1 e A2 operanti nei CPIA nazionali, diffuso grazie alla rete RIDAP – Rete Italiana Istruzione degli Adulti, la rete dei CPIA italiani.

Il questionario è una tecnica di rilevazione di dati standard, utilizzato al fine di raccogliere informazioni sugli individui e le loro caratteristiche o opinioni (Losito, 2004).

Il questionario è stato costruito a partire dalle categorie individuate dall'analisi dei dati raccolti nella prima parte della ricerca ed è rivolto a

docenti di italiano L2 di livello A1 e A2 nei CPIA italiani. Nella fase di formulazione delle domande si è tenuto conto dei criteri di semplicità e lunghezza delle domande, numerosità delle opzioni di risposta, all'ambiguità e alla sintassi, alla desiderabilità sociale della risposta, all'ordine delle domande.

In apertura del questionario sono condivise con i e le docenti le finalità della ricerca, i tempi per la compilazione, i responsabili del progetto, la garanzia dell'anonimato e del trattamento dei dati in forma aggregata, in ottemperanza al Regolamento generale UE sulla protezione dei dati (General Data Protection Regulation, GDPR) n. 679/2016 e al D.Lgs. n. 196/2003 (modificato dal D.Lgs. n. 101 del 10.08.2018).

Viene, dunque, chiesto il consenso alla partecipazione alla ricerca e alla pubblicazione dei risultati in sedi scientifiche.

Sono poi presenti delle sezioni:

- 1) la prima area chiede alcune informazioni anagrafiche e professionali, relativamente all'esperienza nei CPIA, come insegnanti anche in altri gradi scolastici e alla frequenza di corsi di formazione;
- 2) la seconda sezione considera l'organizzazione e l'offerta formativa nei CPIA, la presenza di prove in ingresso, di corsi di recupero, l'utilizzo di libri di testo, materiali e metodologie didattiche ed è stata aggiunta una domanda relativa alla riorganizzazione dell'offerta durante la DAD;
- 3) la terza sezione indaga le modalità di somministrazione dei test di livello A2 e le abilità valutate;
- 4) la quarta sezione i bisogni formativi di docenti e studenti nei CPIA.

Le diverse domande richiedono opzioni di risposta differenti, sia su scala Likert a 5 passi, sia tramite risposta multipla con caselle di controllo, in base all'obiettivo della domanda.

Il processo che ha portato alla formulazione di ogni domanda e delle opzioni di risposta, a partire dai dati dello studio di caso, è analizzato nel capitolo 3 della seconda parte di questa tesi.

Il questionario è stato poi sottoposto al parere di docenti esperti e di docenti che avevano partecipato allo studio di caso nel CPIA 3 per verificarne la validità, la completezza e la chiarezza e per testare il corretto funzionamento della modalità di somministrazione.

Grazie al contributo della rete RIDAP – Rete Italiana Istruzione degli Adulti, il link per la compilazione tramite Moduli Google è stato condiviso con i CPIA aderenti alla rete e con i e le loro docenti, raggiungendo 167 rispondenti. La compilazione online ha apportato diversi vantaggi:

- proseguire la possibilità di fare ricerca anche in considerazione dell'emergenza sanitaria iniziata a marzo 2020 e dovuta al Covid-19;
- raggiungere un maggior numero di docenti grazie al supporto della rete RIDAP;
- limitare l'errore umano nella trascrizione manuale dei dati (Gabbiadini, Mari e Volpato, 2011).

1.3.4. Le griglie per l'analisi dei libri di testo

Per rispondere agli obiettivi di analisi dell'offerta formativa e dei materiali utilizzati nei CPIA, sono stati analizzati i libri di testo adottati dagli e dalle insegnanti nell'a.a. 20-21. Una delle domande del questionario chiedeva ai e alle docenti se avessero adottato un libro di testo per l'a.a. 20-21 – indicandone il titolo. Tali dati sono stati utili per reperire i libri di testo da analizzare, per indagarne i contenuti didattici e la corrispondenza rispetto ai bisogni formativi dell'utenza.

Sono state predisposte quattro griglie, una per il libro di testo nel suo complesso, una per analizzare delle unità campione (poste all'inizio, a metà e al termine del libro), una per analizzare i testi presenti nelle unità campione dal punto di vista glottodidattico e una per analizzare i testi rintracciando eventuali stereotipi presenti.

Le griglie, presentate nel capitolo dedicato (cap. 5), sono state strutturate ampliando e adattando la griglia elaborata dagli autori Cortés Velasquez, Faone e Nuzzo (2017) nell'ambito di un percorso di formazione biennale organizzato nel contesto dei Progetti PRILS (Piani Regionali di Integrazione Linguistica e Sociale degli Stranieri nel Lazio) e rivolto a insegnanti di italiano L2 degli ex-CTP (oggi CPIA) e di associazioni di volontariato. In particolare, tra le versioni presentate dagli autori, si è scelto di integrare alcuni item della versione originaria (2014) con alcuni della versione rielaborata nel 2017. Quest'ultima versione, infatti, era stata progettata con l'obiettivo di analizzare i manuali di diverse lingue come lingue seconde, mentre la prima versione focalizzava soprattutto i manuali di italiano L2.

La griglia di analisi degli stereotipi è stata strutturata adattando quella già utilizzata per rintracciare gli stereotipi di genere nei sussidiari di scuola primaria (Biemmi, 2010; 2017; Corsini, 2016).

1.4. Le analisi dei dati

Per quanto riguarda le analisi dei dati emersi dallo studio di caso e dalle interviste, si è scelto di utilizzare come riferimento la *Grounded Theory*, nata sul finire degli anni Sessanta grazie a Strauss e Glaser (1967). Nella definizione originaria, si configura come «un metodo generale d'analisi comparativa [...] e un insieme di procedure capaci di generare una teoria fondata sui dati» (Glaser e Strauss, 1967, p. viii, in Pagani, 2020).

L'aspetto distintivo è, infatti, l'integrazione tra il processo di ricerca e lo sviluppo di una teoria induttiva che deriva dall'analisi dei dati.

Tra i tratti distintivi della *Grounded Theory* sono riscontrati (Pagani, 2020; Creswell, 2012; Tarozzi, 2008):

- l'esplorazione di un processo, sequenze di attività e interazioni, nella sua natura dinamica;

- il campionamento, non eseguito a priori nelle fasi iniziali della ricerca, ma flessibile in base a ciò che emerge dai dati, fino alla saturazione (ulteriori dati non aggiungono nuove informazioni rispetto alle categorie già identificate);

- la simultaneità della raccolta e dell'analisi dei dati;

- la costante comparazione a ogni livello di analisi, tra i dati raccolti, le categorie individuate, le somiglianze, le differenze, la teoria emergente;

- la generazione di una teoria, che a partire dalle categorie identificate e dai dati raccolti tenta di descrivere il fenomeno preso in esame;

- la produzione di memo, annotazioni che il ricercatore prende durante il percorso della ricerca e che possono essere utili ad orientare nell'analisi dei dati.

La *Grounded Theory* utilizza soprattutto dati di natura qualitativa, in particolare osservazioni e interviste, consentendo in itinere di approfondire quanto emerge dai primi dati raccolti come punto di interesse. La *Grounded Theory* permette di cogliere la specificità del contesto studiato e di rappresentarne i processi messi in atto in tutta la loro complessità e mutevolezza (Creswell, 2012; Henwood e Pidgeon, 2003, in Pagani, 2020, p. 95). Appare particolarmente indicata per descrivere e spiegare i contesti educativi per la sua capacità di offrire strumenti operativi e pratici ai professionisti sul campo (Pagani, 2020).

L'analisi dei dati procede, dunque, in tre fasi di codifica che consentono di arrivare alla formulazione di categorie a partire dai dati, invece che usare categorie preesistenti (Pagani, 2020; Tarozzi, 2008).

La prima fase è quella della *codifica iniziale*, che si avvia con la trascrizione del materiale raccolto, *verbatim*. Tale forma di codifica è anche definita aperta (Strauss e Corbin, 1998), in riferimento sia all'apertura del testo e dei suoi significati, sia dell'atteggiamento del ricercatore che deve fare attenzione a non forzare i dati e non imporre i propri preconetti, limitandosi ad esplorare ciò che dicono i dati (Charmaz, 2006; Tarozzi, 2008). In questa fase, le singole parole assumono un peso e chi fa ricerca deve attenersi a queste per evitare interpretazioni personali.

La seconda fase è la *codifica focalizzata*, in cui tra i codici iniziali vengono riscontrati quelli più frequenti o più densi di significato, costruendo le categorie. A questo punto sarà possibile confrontare le categorie, le relazioni che le legano, trovando anche le macrocategorie.

L'ultima fase è quella della *codifica teorica*, in cui si arriva al massimo livello di astrazione e si identificano le categorie centrali, *core category*. Queste rappresentano il nucleo centrale utile per l'elaborazione della teoria fondata sui dati e consentono di stabilire un rapporto gerarchico tra le categorie.

L'analisi dello studio di caso e delle interviste, una volta individuate le categorie, ha consentito la rilevazione di frequenze, accordi e differenze. In questo tale modalità di analisi si costituisce di per sé come ricerca condotta con metodi misti, poiché a partire dal dato qualitativo è possibile analizzare le frequenze delle categorie individuate (Mayring, 2014). Recentemente l'analisi di dati di natura qualitativa, come osservazioni e interviste, ha visto sempre più il supporto di software (CAQDAS, *Computer Assisted Qualitative Data Analysis*, Mayring, 2014). In questo senso, il software rappresenta un assistente di chi fa ricerca, che rimane responsabile per l'interpretazione. Il software è in grado di fornire un supporto per l'organizzazione dei materiali e dei dati, costituendo un centro di documentazione. Infine, il software può supportare l'esposizione dei risultati restituendo una rappresentazione che supporta l'interpretazione.

Per le analisi condotte in questa ricerca si è scelto di avvalersi del software MAXQDA ver. 22.0.1 (Oliveira et al., 2013). A partire dalle trascrizioni dei dati, dunque, sono stati evidenziati specifici segmenti, cui sono stati assegnati i codici e le categorie.

I dati dei questionari e delle griglie sono stati analizzati utilizzando *Excel* ed *SPSS*, per il calcolo delle statistiche descrittive e la sintesi dei dati.

Capitolo secondo

Lo studio di caso nel CPIA 3 del Lazio

2.1. Lo studio di caso

Si può pensare allo studio di caso come a un esame dettagliato di un esempio di una classe di fenomeni (Abercrombie, Hill e Turner, 1984, in Lucidi, Alivernini, Pedon, 2008). Tale metodologia di ricerca focalizza il dettaglio con cui il singolo fenomeno viene descritto nella sua unicità, mantenendo ad un livello di possibilità la generalizzazione dei risultati.

Yin (2003) definisce lo studio di caso come una strategia di ricerca che investiga un fenomeno nel suo contesto reale, utilizzando fonti multiple di evidenza empirica attraverso la triangolazione. Obiettivo dello studio di caso è, dunque, l'indagine della particolarità e della complessità di un fenomeno (Stake, 1995). Appare indicato «quando vengono poste domande sul come e il perché, quando il ricercatore ha poco controllo sugli eventi e quando il focus è su un fenomeno contemporaneo all'interno del suo contesto di vita reale» (Yin, 2003, p.1, in Lucidi, Alivernini e Pedon, 2008).

In quest'ottica, chi fa ricerca è in relazione continua con i dati, con il caso oggetto di indagine e con chi legge (Stake, 2010), restituendo ciò di cui è stata fatta esperienza, le rappresentazioni e le interpretazioni, che sarebbero rimaste sconosciute se non considerate come oggetto di ricerca.

Lo studio di caso può avere carattere descrittivo, focalizzando il come e il quando avvengono dei fenomeni nel caso considerato, o carattere esplicativo, cercando di analizzare il perché avviene un fenomeno.

Lo studio oggetto di questa tesi ha carattere descrittivo, fin dalle sue origini. L'approccio è stato immediatamente di apertura a ciò che sarebbe emerso, soprattutto tenuto conto delle poche ricerche disponibili sui CPIA italiani. L'accesso al campo è stato guidato da una domanda iniziale molto generale, «*what's going on here?*» (Glaser, 1978, in Tarozzi, 2008, p. 70), che si è sempre più articolata in successive domande di ricerca andando avanti con il processo di studio della letteratura e con la documentazione sui CPIA.

Rispetto alla varietà dell'offerta formativa dei CPIA, nei suoi diversi livelli, l'indagine è stata delimitata ai corsi di alfabetizzazione in lingua italiana di livello A1 e A2, poiché sono i corsi destinati alla popolazione

migrante istituzionalmente previsti nei CPIA, nonostante in alcune occasioni e in presenza di organico disponibile possano essere erogati corsi di livello pre-A1 e B1.

Gli obiettivi dell'intero progetto di tesi hanno portato all'elaborazione di domande di ricerca a cui rispondere con lo studio di caso, definite in alcune aree:

- l'area dei bisogni formativi: quali sono i bisogni formativi degli iscritti e delle iscritte ai corsi di italiano A1 e A2 presso i CPIA? Quali sono i bisogni formativi degli e delle insegnanti che insegnano in questi corsi?
- l'area dell'offerta formativa: quali possono essere le metodologie e i materiali didattici utili per rispondere a questi bisogni formativi e favorire l'inclusione della popolazione adulta migrante?

Partendo dall'analisi delle domande di ricerca, è stato selezionato il caso oggetto di studio. Il disegno di ricerca iniziale prevedeva di selezionare più casi di studio nel contesto della regione Lazio, da svolgersi in maniera sequenziale. L'insorgere dell'emergenza sanitaria dovuta al Covid-19 ha comportato una limitazione al primo studio di caso svolto nel CPIA 3 del Lazio, dove è stato indagato il primo periodo didattico da ottobre 2019 a febbraio 2020.

Il CPIA 3 del Lazio rappresenta un importante contesto di ricerca, relativamente alle domande di ricerca, in considerazione dell'elevato numero di iscritti/e ai corsi di livello A1 e A2 e del numero di corsi erogati ogni anno scolastico. Nel PTOF stesso dell'istituto è indicato come obiettivo di ricerca l'analisi dei bisogni formativi della popolazione migrante iscritta ai corsi; dunque, tale area d'indagine rappresenta un'esigenza che parte dal contesto stesso e avvalorata il ruolo della ricerca per rispondere ad esigenze reali del contesto scolastico e educativo. Infine, il CPIA 3 somministra test linguistici di livello A2 sia in conclusione dei percorsi didattici erogati, sia come sede in collaborazione con la Prefettura.

Per poter indagare in profondità la complessità dell'oggetto di studio, nello studio di caso vengono utilizzati diversi strumenti – osservazioni, interviste, analisi della documentazione, ecc. – che vengono poi posti in relazione con la triangolazione, termine che trae origine dal linguaggio militare e della navigazione e viene poi applicato alle scienze sociali (ad esempio Campbell e Fiske, 1959; Denzin, 1970). Oltre a consentire un approfondimento della comprensione del fenomeno oggetto d'indagine, la triangolazione rappresenta anche una garanzia della qualità della ricerca. Nello studio di caso la triangolazione è intesa in senso ampio (Ja-

nesick, 2000) come concordanza tra risultati derivanti da diverse teorie, diverse fonti di dati, più strumenti e diversi ricercatori.

Nello studio di caso svolto presso il CPIA 3 del Lazio, utilizzando gli strumenti già descritti, sono state svolte:

- osservazioni e raccolta di documentazione sul macrocontesto del CPIA;
- osservazioni di quattro classi di livello A1 e quattro classi di livello A2 (46 ore);
- interviste semi strutturate ai/alle quattro docenti dei corsi di livello A1 e A2;
- interviste semi strutturate a cinque studenti/esse che hanno seguito i corsi e svolto il test di livello A2 conclusivo.

2.2. L'osservazione: il macrocontesto

Parte fondamentale dello studio di caso è stato il protocollo d'intesa siglato tra il dottorato in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa e il CPIA 3 del Lazio.

L'osservazione può dirsi avviata già prima dell'ingresso in aula, nelle classi scelte per l'osservazione. Infatti, la prima fase è stata caratterizzata dall'analisi del contesto e del territorio del CPIA 3, dei documenti disponibili, delle risorse umane e materiali, delle sedi.

Come dichiarato sul PTOF 2018-2021,

Il CPIA 3 del Lazio è stato istituito con Delibera della Giunta Regionale del Lazio n. 921 del 30/12/2014. Nell'anno scolastico 2016/17 a seguito di delibera della Regione Lazio n. 765 del 29 dicembre 2015 – Piano di dimensionamento 2016/17, il CPIA 4 è stato ridenominato CPIA 3 e ha acquisito la scuola carceraria di Regina Coeli e la scuola carceraria di Casal del Marmo. Nell'anno scolastico 2017/18 a seguito della delibera della Regione Lazio n. 698 del 29 dicembre 2017, è stata soppressa la sede di via Pietro Maffi ed è stata istituita la nuova sede di via di Nazareth 150.

Il CPIA 3 si estende in un territorio che comprende i municipi I, XI, XIII, XIV e XV di Roma.

Il territorio si presenta, dunque, particolarmente vasto, integrando aree periferiche del comune di Roma e aree centrali. La popolazione complessiva dei municipi in cui si trovano le sedi raggiunge i 799.869

abitanti, pari al 28% della popolazione complessiva residente a Roma (dati al 31/12/2020)³⁸. Le persone migranti residenti sono 128.638, corrispondenti al 16% della popolazione residente nel territorio considerato, un dato sopra la media della città, dove la presenza della popolazione migrante si attesta al 13% rispetto all'intera popolazione residente nel Comune di Roma (dati al 31/12/2020).

Municipio	Popolazione italiana	Popolazione straniera	Popolazione residente
Municipio I	131.973	33.462	163.435
Municipio XI	132.352	21.120	153.472
Municipio XIII	112.083	19.346	131.429
Municipio XIV	166.690	23.501	190.191
Municipio XV	128.133	31.209	159.342

Tab. 7 - Dati residenti nei municipi con sedi del CPIA 3 del Lazio (rielaborazione dai dati del Comune di Roma al 31/12/2020)

Dal PTOF appare anche la grande differenza a livello di istruzione e occupazione tra i diversi municipi in cui si trovano le sedi, dove il I municipio (nel centro storico di Roma) ha percentuali maggiori di persone laureate e percentuali minori di disoccupazione, mentre i municipi periferici hanno un numero maggiore di persone disoccupate e un minor numero di persone laureate.

Le sedi sono così distribuite:

- Municipio I: sede legale di Corso Vittorio Emanuele, II, 217; Casa Circondariale di Regina Coeli in via della Lungara, 29
- Municipio XI: sede in Via Affogalasio, 120;
- Municipio XIII: sede in Via Ennio Bonifazi, 64;
- Municipio XIV: sede in Via di Nazareth, 190;
- Municipio XV: sede in Via di Sesto Miglio, 78; Istituto Penale Minore Casale del Marmo in via Giuseppe Barellai, 140.

Come per molti CPIA italiani, alcune delle sedi si trovano dentro Istituti Comprensivi e scuole secondarie di primo grado.

Come da normativa, il CPIA 3 del Lazio realizza i seguenti percorsi ordinamentali:

³⁸ Dati disponibili sul sito del Comune di Roma: [Roma Capitale | Sito Istituzionale | Dettaglio common content \(comune.roma.it\)](http://roma.capitale.it)

- a) Alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana per cittadini stranieri. Orario complessivo: 200 ore.
- b) Primo livello – primo periodo didattico per il conseguimento del primo ciclo di istruzione (ex licenza media). Orario complessivo: 400 ore, se l'utente non possiede una certificazione di scuola primaria, l'orario complessivo può essere aumentato fino ad un massimo di ulteriori 200 ore.
- c) Primo livello – secondo periodo didattico finalizzato alla certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione e relative alle attività comuni a tutti gli indirizzi degli istituti tecnici e professionali. Orario complessivo: 825 ore.

L'offerta formativa è ampliata da corsi di italiano di livello pre-A1, corsi di italiano di livello B1, corsi di inglese, corsi di informatica, corsi di educazione musicale. Diversi progetti sono poi realizzati a partire dai protocolli d'intesa stipulati tra il CPIA 3 e le associazioni e le istituzioni presenti sul territorio e grazie alla partecipazione ai PON³⁹.

Pur non essendo obiettivo di questa tesi, sembra importante evidenziare il ruolo che il CPIA 3 del Lazio ha nell'ambito della formazione e dell'istruzione in carcere, di cui è scuola capofila a livello nazionale, come dichiarato nel PTOF.

Nell'ambito di questo progetto di ricerca, particolare attenzione è stata dedicata ai percorsi di alfabetizzazione di livello A1 e A2, finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello della conoscenza italiana non inferiore ad A2 del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue. Il PTOF presenta il syllabo di riferimento per l'insegnamento nei due livelli linguistici A1 e A2 e l'articolazione oraria in base alle competenze e alle abilità da raggiungere (tab. 8).

Ambiti	Livello A1	Livello A2
Ascolto	20	15
Lettura	20	15
Interazione orale e scritta	20	20
Produzione orale	20	15

³⁹ Si rimanda al PTOF del CPIA 3 del Lazio (a.a. 2018-2021) per informazioni specifiche sui progetti avviati e realizzati nel triennio: https://suite.sogiscuola.com/_uploaded/RMMM672004/ptof-2018-2021.pdf

Produzione scritta	20	15
Totale	100	80
Accoglienza	20	
Totale intero percorso	200	

Tab. 8 - Divisione orario per ambiti nei corsi di livello A1 e A2 del CPIA 3 del Lazio come dichiarato sul PTOF 2018-2021.

Per quanto riguarda le risorse del CPIA, alla data in cui è stato siglato il PTOF (2018) sono presenti 61 docenti di ruolo e 15 collaboratori e collaboratrici tra personale di ruolo e supplenti al 30 giugno.

Nell'anno accademico in cui sono svolte le osservazioni (a.a. 19/20), sono state attivate 77 classi di alfabetizzazione alla lingua italiana di livello A1 e A2, raggiungendo il numero di 920 iscritti, di cui 423 hanno dichiarato genere maschile, 497 genere femminile. Sulla distribuzione per genere, sembra incidere la sede di Regina Coeli, dove risultano 121 iscritti, tutti uomini.

Tra i 920 iscritti, 60 sono minori (6,5%), dato da leggere tenendo conto anche della presenza di un istituto di pena minorile tra le sedi del CPIA.

La maggioranza degli iscritti (85%) si trova nella fascia d'età al di sotto dei 45 anni (tab. 9).

Età	N	%
<18	60	6,50%
18-25	254	27,60%
26-35	283	30,70%
36-45	187	20,30%
>46	136	14,80%
Totale	920	100%

Tab. 9 - Divisione per età iscritti al CPIA 3 del Lazio nell'a.a. 19/20.

Gli iscritti e le iscritte provengono da 92 diverse Nazioni, con una percentuale maggiore proveniente da: Bangladesh (14,9%), Sri Lanka (8,3%), Egitto (7%), India (6,2%), Perù (5,5%), Nigeria (3,6%), Brasile (2,9%) e Tunisia (2,7%).

Tra le persone con cittadinanza non italiana (882), 676 non hanno presentato il permesso di soggiorno, 14 hanno il permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo. I restanti presentano permessi soprattutto per ricongiungimento familiare (87), lavoro subordinato (26), asilo politico (16).

Relativamente al livello d'istruzione, il 50,1% non rilascia dichiarazioni, il 17,7% possiede un diploma d'istruzione superiore, il 13,3% possiede una laurea o titolo superiore, l'11,8% la licenza media (tab. 10).

Titolo di studio	N corsisti	% corsisti
Non dichiarato	461	50,1%
Nessuno	6	0,6%
Licenza elementare	36	3,9%
Licenza media	109	11,8%
Qualifica professionale triennale	11	1,2%
Diploma di maturità	163	17,7%
Altro titolo di studio superiore al diploma (I.S.E.F., Accademia di Belle Arti, Conservatorio)	12	1,3%
Laurea o titolo superiore (ad esempio Dottorato di Ricerca)	122	13,3%

Tab. 10 - Titoli di studio dei corsisti iscritti ai corsi di livello A1 e A2 al CPIA 3 di Roma.

2.3. L'osservazione: il microcontesto

Le osservazioni sono state svolte in una delle sedi periferiche del CPIA 3 del Lazio – di cui si omette il nome a garanzia dell'anonimato di docenti e studenti/studentesse. Nell'anno scolastico in cui si è svolto lo studio di caso, a.a. 2019-2020, gli iscritti presso tale sede erano 238 (il 55,46% donne e il 44,54% uomini), costituendo circa il 26% del totale degli iscritti al CPIA.

L'attività di ricerca ha coinvolto otto classi, quattro classi di livello A1 e quattro classi di livello A2 e le osservazioni si sono svolte dal 9 ottobre 2019 al 6 febbraio 2020 (sono state interrotte a seguito del D.L. 6/2020⁴⁰),

⁴⁰ D.L. 23 febbraio 2020, n. 6 "Misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19", di cui l'art. 1 comma 2, lettera d "sospensione del funzionamento dei servizi educativi dell'infanzia, delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione e degli istituti di formazione superiore, compresa quella universitaria, salvo le attività formative svolte a distanza".

per un totale di 23 lezioni osservate (11 lezioni nelle classi di livello A1 e 12 lezioni nelle classi di livello A2) di circa due ore ciascuna, per un totale di 46 ore di osservazione in aula. Le lezioni nelle classi osservate sono state tenute da 3 diversi docenti.

Da metà settembre al 9 ottobre 2019 sono stati svolti incontri conoscitivi con docenti e con studenti e studentesse, nella fase di orientamento e di iscrizione ai corsi, per circa 4 ore.

Gli strumenti utilizzati per le osservazioni sono stati illustrati nel paragrafo dedicato (par. 1.3.1). Vale la pena ricordare che sono state svolte osservazioni dirette non partecipanti di tipo sistematico, prevedendo sempre la presenza di due osservatrici: la dottoranda responsabile del progetto e una tirocinante, tra le due partecipanti iscritte ai corsi di Scienze dell'educazione e della Formazione e di Psicologia dello Sviluppo Tipico e Atipico. Per affrontare l'attività in aula le tirocinanti hanno ricevuto una formazione specifica sulle tecniche di osservazione in classe, in particolare sulle modalità specifiche dell'osservazione non partecipante di tipo sistematico (Asquini, 2018, Poliandri, Muzzioli, Quadrelli, Romiti, 2012, Trincherò, 2002). L'osservazione non partecipante «comporta una presenza “in situazione” dell'osservatore di puro ascolto» (Bichi, 2007 in Poliandri, Muzzioli, Quadrelli, Romiti, 2012, p. 177).

La formazione ha riguardato anche l'uso degli strumenti di osservazione, approfondendo anche i descrittori della griglia di osservazione.

Il protocollo di osservazione è strutturato secondo due diverse modalità, integrando un approccio concentrato sulla rilevazione della frequenza di alcune azioni e uno volto alla descrizione più qualitativa:

- 1) mediante una griglia di codifica in categorie, già validata in un'indagine sulle pratiche degli insegnanti (Cesareni e Rossi, 2013) e utilizzata in alcuni studi nelle scuole secondarie di I e II grado (Asquini, Benvenuto e Cesareni, 2017; Asquini, 2018) ma mai nel contesto dei CPIA. Lo schema (illustrato nel par. 1.3.1.) è accompagnato da una serie completa di descrittori specifici per ogni Funzione, Attività e Azione, di cui segnare la durata esatta (l'unità minima di tempo utilizzata è il minuto).
- 2) mediante osservazione carta e matita, considerando il contesto dell'istituzione scolastica oggetto d'indagine e ponendo attenzione sia al territorio in cui si inserisce sia al processo di inclusione e alfabetizzazione degli adulti migranti. Sono stati annotati sul campo data, orario, classe, docente, studenti/esse presenti, disposizione dell'aula, materiali utilizzati per lo svolgimento dell'attività didattica, descrizione oggettiva delle attività (cosa

succede nel dettaglio in aula), note personali (osservazioni sul clima di classe, sui comportamenti, impressioni, tutto quanto possa risultare utile a qualificare l'azione osservata). In particolare, sono state osservate le routine e le didattiche utilizzate in aula, le modalità comunicative dei docenti, le relazioni alunni/alunni e alunni/insegnanti).

Le due osservatrici hanno sempre compilato il protocollo di osservazioni in maniera autonoma e indipendente, confrontando poi quanto rilevato al termine della lezione osservata per giungere a un accordo. Questo consente di affinare la classificazione (eventualmente distinguendo due fasi specifiche di una stessa attività) e in definitiva l'oggettività complessiva delle osservazioni (Asquini, 2018). Note descrittive e personali, dove necessario, sono state integrate mantenendo le peculiarità rilevate da ogni osservatrice.

2.4. L'analisi dei dati emersi dalle griglie di categorie

La durata di ogni Funzione, Attività e Azione è stata riportata in un foglio elettronico (Appendice 3), indicando il numero di osservazione, il docente (tramite un codice alfabetico), il livello linguistico, la classe osservata, le indicazioni di orario (con unità minima di un minuto), le Funzioni, Attività e Azioni e, nell'ultima colonna, delle brevi note descrittive che esplicitano l'attività svolta.

La quantità di dati raccolti è notevole e può essere analizzata considerando diverse variabili: differenze fra livello linguistico A1 e A2, fra classi, fra singoli insegnanti (con possibili incroci, visto che alcuni di loro lavorano in diverse classi osservate), il tutto con una possibile evoluzione nel tempo (da ottobre a febbraio) e ricordando che ci si può spingere fino alle specifiche Azioni previste nello schema (Asquini, 2018).

Rispetto ai livelli linguistici A1 e A2 sono presenti alcune similitudini e alcune differenze.

Funzioni osservate per livello	%
A1	47,42%
Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe	19,92%
Gestire l'organizzazione e le relazioni nell'istituto	1,48%
Introdurre nuove conoscenze	36,21%
Monitorare gli apprendimenti	42,22%
Responsabilizzare gli studenti verso l'attività di studio	0,16%
A2	52,58%
Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe	11,73%
Gestire l'organizzazione e le relazioni nell'istituto	2,23%
Introdurre nuove conoscenze	36,60%
Monitorare gli apprendimenti	47,07%
Responsabilizzare gli studenti verso l'attività di studio	2,38%
Totale complessivo	100,00%

Tab. 11 - Tempo in aula dedicato alle 5 Funzioni dello schema per livello A1 e A2

Si evidenzia che la distribuzione complessiva della suddivisione orare delle lezioni è simile per il livello A1 e il livello A2. La maggior parte del tempo viene, infatti, dedicata al monitoraggio degli apprendimenti e all'introduzione di nuove conoscenze. Questo dato appare importante poiché queste due funzioni sono quelle che riguardano in maniera più diretta la didattica, in confronto alle altre funzioni organizzative. Le funzioni didattiche raggiungono quindi l'83,67% del tempo per il livello A2 e il 78,43% del tempo per il livello A1.

Analizzando la funzione *Monitorare gli apprendimenti* (il 47,36% per il livello A2 e il 42,22% per il livello A1) e le relative Attività e Azioni, si riscontrano alcune differenze tra le classi di livello A1 e A2.

Attività e Azioni di Monitorare gli apprendimenti		
	A1	A2
Funzione: Monitorare gli apprendimenti		
Attività: Consolidamento	88,69%	93,22%
Azione: Chiarimenti	6,15%	14,92%
Azione: Correzione esercizi	16,92%	30,34%
Azione: Correzioni compiti a casa	13,19%	0%
Azione: Esercizi autonomi	30,55%	41,19%
Azione: Esercizi guidati da insegnante	30,11%	11,69%
Azione: Richiesta riepilogo studente	0,44%	0%
Azione: Studio individuale	2,64%	1,87%
Attività: Verifica	11,31%	6,78%
Azione: Feedback	18,87%	18,60%
Azione: Interrogazione orale	0%	34,88%
Azione: Verifica collettiva	81,13%	46,51%

Tab. 12 - Confronto tra livello A1 e A2 della funzione Monitorare gli apprendimenti.

L'attività di *Consolidamento* delle conoscenze occupa la maggior parte del tempo dedicato al monitoraggio, sia nel livello A1 (88,69%) sia nel livello A2 (93,22%). Al suo interno, è possibile notare che la maggior parte del tempo è dedicata allo svolgimento di esercizi autonomi o guidati dall'insegnante. In particolare, l'alta percentuale di tempo dedicata agli esercizi guidati dall'insegnante nel livello A1, viene ridotta nel livello A2, dedicando maggior tempo agli esercizi autonomi e alla loro correzione in classe, probabilmente grazie sia alle maggiori competenze linguistiche acquisite sia alla crescente scolarizzazione che consente una maggiore autonomia di lavoro. La correzione dei compiti per casa, invece, è stata osservata solo nell'A1.

Si può notare, inoltre, un aumento della richiesta di chiarimenti nel livello A2, dovuta forse alla crescente difficoltà dei contenuti didattici o alla minor timidezza dei corsisti rispetto al contesto scolastico e alla fiducia nella propria abilità linguistica.

La seconda attività svolta nella funzione di monitoraggio è legata alla *Verifica* delle competenze e delle abilità possedute, evidenziando quanto

i feedback dell'insegnante rivolti agli/alle studenti/esse, soprattutto quando assumono una forma di commenti positivi, possono aumentare la soddisfazione, influenzare la motivazione e rafforzare la fiducia in sé stessi, la competenza e l'autostima (Oroujlou, Vahedi, 2011).

Come modalità di verifica, si evidenzia nell'A1 l'utilizzo quasi esclusivo della verifica collettiva degli apprendimenti, che cede ampio spazio all'interrogazione orale nel livello A2.

La funzione *Introdurre nuove conoscenze* occupa circa un terzo del tempo totale in entrambi i livelli linguistici (34,6% per il livello A2 e 36,31% per il livello A1).

Attività e Azioni di Introdurre nuove conoscenze		
	A1	A2
Funzione: Introdurre nuove conoscenze		
Attività: Trasferimento di significati/contenuti	83,18%	80,32%
Azione: Materiale audiovisivo	1,64%	1,26%
Azione: Detta/fa copiare appunti o schemi	0,27%	1,26%
Azione: Lettura ad alta voce	12,02%	8,84%
Azione: Lezione	14,76%	50,76%
Azione: Lezione dialogata	71,31%	37,88%
Attività: Costruzione attiva di significati	16,82%	19,68%
Azione: Apprendimento collaborativo	59,46%	69,07%
Azione: Discussione	40,54%	30,93%

Tab. 13 – Confronto tra livello A1 e A2 della funzione Introdurre nuove conoscenze.

La suddivisione del tempo mostra una suddivisione interna delle due attività simile: la maggior parte del tempo è dedicata al trasferimento di significati/contenuti (83,16% per il livello A1 e 80,16% per il livello A2), rispetto al tempo dedicato alla costruzione attiva di significati (16,82% per il livello A1 e 19,84% per il livello A2), con un lieve incremento della costruzione attiva nel livello A2.

Tra le differenze principali nell'analisi per livello va evidenziato l'utilizzo della lezione frontale o della lezione dialogata. Nel livello A1 viene, infatti, utilizzata maggiormente la lezione dialogata (ben il 71,31% di tutto il tempo dedicato alla trasmissione di contenuti), promuovendo

una familiarizzazione degli studenti e studentesse con la lingua italiana che passa anche (e soprattutto) per il canale orale e le sue dimensioni di comprensione e produzione. Va tenuto in considerazione che dalle osservazioni e dalle interviste (analizzate successivamente) emerge un elevato numero di iscritti analfabeti alle classi di livello A1, che rende la componente orale fondamentale nel processo di apprendimento. In particolare, le note descrittive delle osservazioni consentono di evidenziare un ampio uso delle simulazioni e del *role play* per inscenare dialoghi di vita quotidiana a coppie o in piccoli gruppi.

Nel livello A2, parte dello spazio dedicato alla lezione dialogata cede il posto alla lezione frontale, probabilmente anche per preparare maggiormente gli studenti e le studentesse alle prove di livello A2, in cui un ruolo prioritario è attribuito ai contenuti grammaticali e alla componente di comprensione e produzione scritta, come emergerà successivamente dal questionario utilizzato nella seconda fase della ricerca (cap. 3).

La terza funzione, in ordine di tempo dedicato nei livelli A1 e A2, è la funzione *Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe*, che occupa il 19,92% del tempo totale osservato nel livello A1 e l'11,73% del tempo nel livello A2. La differenza di percentuale non stupisce: l'elevato numero di iscritti/e analfabeti/e e non scolarizzati al livello A1 richiede ai e alle docenti di focalizzare gli aspetti organizzativi e di impegnarsi a costruire un buon clima di classe, funzionale all'apprendimento.

Attività e Azioni di Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe		
	A1	A2
Funzione: Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe		
Attività: Attività di routine	46,69%	56,96%
Azione: Accoglienza	13,27%	21,18%
Azione: Assegnazione compiti	18,58%	4,71%
Azione: Attività organizzative	17,70%	22,35%
Azione: Preparazione e chiusura attività	7,96%	11,76%
Azione: Registrazione presenze	42,48%	45,88%
Attività: Gestione del clima di classe e della disciplina	53,31%	43,04%
Azione: Dialogo e confronto	55,81%	64,71%
Azione: Pausa/rilassamento	4,65%	23,53%
Azione: Presentazione osservatore	22,48%	10,29%
Azione: Rimprovero	17,05%	1,47%

Tab. 14 – Confronto tra livello A1 e A2 della funzione Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe.

All'interno di questa funzione, le attività sono abbastanza bilanciate, sia nel livello A1 che nel livello A2, per le due componenti: le attività di routine (46,9% per il livello A1 e 56,96% per il livello A2) e la gestione del clima di classe e della disciplina (53,31% per livello A1 e 43,04% per il livello A2).

Nel confronto tra livello A1 e A2, è possibile evidenziare il maggior tempo dedicato all'assegnazione dei compiti nel livello A1, che probabilmente richiede un tempo di spiegazione maggiore per chiarire le modalità di lavoro individuale. Tali dati possono indicare la convinzione da parte dei/delle docenti di una maggiore necessità di allenamento per gli/le studenti/esse delle classi di livello A1 e la consapevolezza, sempre da parte dei/delle docenti, che le ore dedicate alle lezioni in aula non sono sufficienti al raggiungimento dei risultati di apprendimento previsti per il conseguimento del livello A1 (come dichiarato in alcune interviste nel par. 2.6 e 4.2).

Inoltre, maggiore tempo nel livello A1, rispetto al livello A2, è dedicato ai rimproveri, probabilmente per le difficoltà di attenzione che speri-

mentano persone con un basso livello di scolarizzazione e per la tendenza a disporsi nell'aula in base alla nazionalità e alle relazioni amicali instaurate, chiacchierando in lingua d'origine (come evidenziato anche dalle osservazioni carta e matita nel par. 2.5).

Un tempo decisamente limitato, rispetto al totale osservato, è destinato, sia nel livello A1 che nel livello A2 alle funzioni *Gestire l'organizzazione e le relazioni nell'istituto* (1,48% per il livello A1 e 2,23% per il livello A2) e *Responsabilizzare gli studenti verso l'attività di studio* (0,16% per il livello A1 e 2,38% per il livello A2).

Anche in questo caso, la differenza tra i livelli può essere interpretata dall'autonomia linguistica e di studio che gli studenti e le studentesse acquisiscono passando dal livello A1 all'A2, che consente ai e alle docenti di operare in termini di una maggiore responsabilizzazione degli studenti e delle studentesse.

Attività e Azioni di Gestire l'organizzazione e le relazioni nell'istituto		
	A1	A2
Funzione: Gestire l'organizzazione e le relazioni nell'istituto		
Attività: Interruzione	100%	100%
Azione: Entra qualcuno	61,11%	40%
Azione: Ingresso in ritardo di student*	38,89%	46,67%
Azione: colloqui con colleghi/dirigenti	0%	13,33%

Tab. 15 – Confronto tra livello A1 e A2 della funzione Gestire l'organizzazione e le relazioni nell'istituto.

Si evidenzia che la maggior parte delle interruzioni e del tempo perso sono dovuti ad ingressi in ritardo o a brevi ingressi del personale scolastico per richieste ai/alle docenti.

Attività e Azioni di Responsabilizzare gli studenti verso l'attività di studio		
	A1	A2
Funzione: Responsabilizzare gli studenti verso l'attività di studio		
Attività: Lavorare sulle strategie	100%	50%
Azione: Fornire strategie di studio o strumenti	100%	87,50%
Azione: Discutere strategie	0%	12,50%
Attività: Pianificare	0%	50%
Azione: esplicitare e pianificare gli apprendimenti che si andranno a realizzare o si sono realizzati	0%	50%
Azione: pianificare le verifiche e le attività	0%	50%

Tab. 16 - Confronto tra livello A1 e A2 della funzione Responsabilizzare gli studenti verso l'attività di studio.

Il lavoro sulle strategie occupa tutto il tempo dedicato a responsabilizzare gli studenti nel livello A1 e metà nel livello A2. In particolare, nel livello A1, le strategie vengono solo fornite agli studenti e alle studentesse, mentre nel livello A2 si assiste anche ad una discussione sulle strategie. La pianificazione delle attività è stata osservata solo nel livello A2, dove metà tempo di questa funzione è dedicato a pianificare verifiche e attività e metà a esplicitare e pianificare gli apprendimenti da realizzare o realizzati.

La motivazione di queste differenze può essere legata alla maggior padronanza della lingua italiana e al fatto che la didattica in queste classi di livello è in larga misura orientata a fornire agli/alle studenti/esse competenze finalizzate al superamento della prova finale.

I confronti tra le Funzioni, le Attività e le Azioni possono essere svolti anche rispetto ai/alle docenti osservati.

	Docente 1	Docente 2	Docente 3
Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe	14,92%	9,36%	25,15%
Gestire l'organizzazione e le relazioni nell'istituto	2,52%	1,94%	1,42%
Introdurre nuove conoscenze	38,24%	43,26%	25,38%
Monitorare gli apprendimenti	42,86%	43,58%	47,58%
Responsabilizzare gli studenti verso l'attività di studio	1,47%	1,86%	0,47%

Tab. 17 - Tempo in aula dedicato alle 5 Funzioni da ogni docente osservato.

Si evince che la funzione maggiormente considerata da tutti e tre i/le docenti osservati è quella relativa al monitoraggio degli apprendimenti. Al secondo posto per tempo totale dedicato si trova l'introduzione di nuove conoscenze, notevolmente ridotta nelle classi del/della docente 3. Tale insegnante dedica maggiore tempo degli/delle altri/e alla gestione delle organizzazioni e delle relazioni all'interno della classe. Il dato può essere analizzato considerando che l'a.s. 2019-2020 era il primo di insegnamento per il/la docente 3.

Rispetto alla funzione *Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe*, oltre alle differenze nelle percentuali di tempo impiegato in totale (il 14,92% dal docente 1, il 9,36% dal docente 2 e il 25,15% dal docente 3), è possibile analizzare anche le differenze nella suddivisione del tempo in attività e azioni.

Attività e Azioni di Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe			
	Docente 1	Docente 2	Docente 3
Funzione: Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe			
Attività: Attività di routine	30,98%	69,83%	46,95%
Azione: Accoglienza	8,7%	13,58%	17,00%
Azione: Assegnazione compiti	0%	12,35%	15,00%
Azione: Attività organizzative	34,78%	16,05%	21,00%
Azione: Preparazione e chiusura attività	43,48%	4,94%	5,00%
Azione: Registrazione presenze	8,70%	53,09%	42,00%
Attività: Gestione del clima di classe e della disciplina	69,01%	30,17%	53,05%
Azione: Dialogo e confronto	91,84%	25,71%	54,87%
Azione: Pausa/rilassamento	0%	45,71%	5,31%
Azione: Presentazione osservatore	2,04%	28,57%	22,12%
Azione: Rimprovero	6,12%	0%	17,70%

Tab. 18 – Confronto tra docenti della funzione Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe.

Dall'analisi dei dati riportati nella tabella (tab. 18), è possibile rilevare alcune differenze nell'impiego del tempo per le diverse attività: il/la docente 1 utilizza la maggior parte del tempo destinato alla gestione della classe per sviluppare un clima di classe positivo (in particolare attraverso il dialogo e il confronto) e aumentare la disciplina (con alcuni rimproveri), mentre una parte minore del tempo viene dedicata alle attività di routine, come le attività organizzative e la preparazione e la chiusura delle attività.

Al contrario, il/la docente 2 utilizza la maggior parte del tempo della funzione per le attività di routine, in particolare per registrare le presenze. Dalle note che affiancano la griglia emerge come la registrazione delle presenze sia, per questo/a docente, un momento utile per chiedere a studenti e studentesse anche se hanno portato il bollettino per l'assicurazione pagato, una fototessera necessaria per la segreteria, ecc., andando ad aumentare il tempo complessivo dedicato a questa azione. La parte di tempo residuale è dedicata alla gestione del clima di classe e della disciplina, in particolare alle pause e al rilassamento, azione non

presente per il/la docente 1 e poco presente per il/la docente 3, evidenziando la diversa importanza attribuita da ogni docente al riposo.

Il/la docente 3 dedica una porzione di tempo quasi equivalente per le attività di routine e per la gestione del clima di classe e della disciplina. Rispetto alla prima attività, l'azione che occupa il maggior tempo è la registrazione delle presenze, con una successiva distribuzione abbastanza omogenea del tempo dedicato all'accoglienza, all'assegnazione dei compiti e alle attività organizzative. All'interno del tempo dedicato al clima di classe e alla disciplina, la porzione maggiore è occupata dal dialogo e dal confronto.

La funzione *Gestire l'organizzazione e le relazioni nell'istituto* occupa un tempo minoritario, rispetto al totale, per tutti e tre i docenti (2,52% per il/la docente 1, 1,94% per il/la docente 2, 1,42 per il/la docente 3).

Attività e Azioni di Gestire l'organizzazione e le relazioni nell'istituto			
	Docente 1	Docente 2	Docente 3
Funzione: Gestire l'organizzazione e le relazioni nell'istituto			
Attività: Interruzione	100%	100%	100%
Azione: Entra qualcuno	16,67%	75%	25%
Azione: Ingresso in ritardo di student*	50%	25%	75%
Azione: colloqui con colleghi/dirigenti	33,33%	0%	0%

Tab. 19 – Confronto tra docenti della funzione Gestire l'organizzazione e le relazioni nell'istituto..

All'interno di questa funzione, la totalità del tempo è occupata da interruzioni della didattica, in particolare dall'ingresso di studenti e studentesse in ritardo o dall'ingresso di personale scolastico per chiedere informazioni veloci.

All'introduzione di nuove conoscenze è dedicato il 38,24% del tempo totale dal docente 1, il 43,26% del tempo totale dal docente 2 e il 25,38% dal docente 3, mostrando una rilevante variabilità interna, soprattutto confrontando il/la docente 2 con il/la docente 3.

Attività e Azioni di Introdurre nuove conoscenze			
	Docente 1	Docente 2	Docente 3
Funzione: Introdurre nuove conoscenze			
Attività: Trasferimento di significati/contenuti	90,66%	77,99%	83,26%
Azione: Materiale audiovisivo	0%	1,20%	3,35%
Azione: Detta/fa copiare appunti o schemi	3,03%	0%	0,56%
Azione: Lettura ad alta voce	0%	18,42%	1,12%
Azione: Lezione	11,52%	36,61%	46,37%
Azione: Lezione dialogata	85,45%	43,78%	45,9%
Attività: Costruzione attiva di significati	9,34%	22,01%	16,74%
Azione: Apprendimento collaborativo	0%	63,56%	100%
Azione: Discussione	100%	36,44%	0%

Tab. 20 – Confronto tra docenti della funzione Introdurre nuove conoscenze.

All'interno di questa funzione, appare interessante notare le differenze tra un tipo di insegnamento basato sulla lezione tradizionale e una modalità costruttivista. In questo senso, il/la docente 1, dedicando il 90,66% del tempo al trasferimento di significati e il 9,34% del tempo alla costruzione attiva, sembra prediligere una didattica tradizionale. Al contrario, il/la docente 2 è il docente – tra i tre osservati – che mostra la percentuale maggiore di didattica costruttivista (il 22,01%) e minore didattica tradizionale (77,99%). Per tutti, però, la modalità maggiormente utilizzata rimane il trasferimento di significati e contenuti.

All'interno dell'attività di trasferimento dei contenuti, ogni docente dedica un tempo diverso alle varie azioni. Il materiale audiovisivo viene reso disponibile solo dai/dalle docenti 2 e 3, seppure per breve tempo. La lettura ad alta voce appare in percentuale significativa solo per il/la docente 2.

Notevoli differenze si osservano rispetto all'uso della lezione frontale o della lezione dialogata. Infatti, mentre il/la docente 3 sembra utilizzare le due metodologie in percentuali equivalenti di tempo, i/le docenti 1 e 2 prediligono la lezione dialogata.

Anche le azioni dell'attività di costruzione attiva dei significati presentano una variabilità tra docenti, che sembrano collocarsi lungo un continuum: ad un estremo il/la docente 1 utilizza solo la discussione e non utilizza l'apprendimento collaborativo, all'altro estremo il/la docen-

te 3 utilizza solo apprendimento collaborativo, in una posizione intermedia si colloca il/la docente 2 che usa entrambe le Azioni.

La funzione di *Monitoraggio degli apprendimenti* occupa la metà del tempo osservato per ogni docente (rispettivamente il 42,86%, il 43,58% e il 47,58%).

Attività e Azioni di Monitorare gli apprendimenti			
	Docente 1	Docente 2	Docente 3
Funzione: Monitorare gli apprendimenti			
Attività: Consolidamento	85,78%	96,85%	86,35%
Azione: Chiarimenti	26,44%	9,75%	5,46%
Azione: Correzione esercizi	26,43%	24,28%	23,85%
Azione: Correzioni compiti a casa	0%	0%	17,24%
Azione: Esercizi autonomi	42,53%	40,92%	27,01%
Azione: Esercizi guidati da insegnante	1,15%	22,75%	24,43%
Azione: Richiesta riepilogo studente	0%	0,38%	0%
Azione: Studio individuale	3,44%	1,91%	2,01%
Attività: Verifica	14,21%	3,15%	13,65%
Azione: Feedback	20,83%	5,88%	21,82%
Azione: Interrogazione orale	29,17%	47,06%	0%
Azione: Verifica collettiva	50%	47,06%	78,18%

Tab. 21 – Confronto tra docenti della funzione Monitorare gli apprendimenti.

Tra le attività di monitoraggio, quella maggiormente utilizzata da tutti e tre i docenti è il consolidamento, a discapito della verifica, che è usata solo per il 3,15% del tempo dedicato al monitoraggio dal docente 2 e per circa il 14% dai/dalle docenti 1 e 3.

Tutti e tre i docenti dedicano alla correzione di esercizi circa il 25% del tempo destinato al consolidamento degli apprendimenti.

Gli esercizi sono svolti principalmente in autonomia per gli/le insegnanti 1 e 2 (circa il 41% del tempo di consolidamento). Il/la docente 3 utilizza in percentuale simile esercizi autonomi e guidati dall'insegnante, mentre a quest'ultima tipologia il/la docente 1 dedica solo l'1% del tempo. Sempre il/la docente 3 sembra essere l'unico/a a correggere in classe i compiti assegnati per casa, nelle lezioni osservate.

Il/la docente 1 dedica circa un quarto del tempo a chiarire i dubbi degli studenti e delle studentesse, mentre nelle altre classi il chiarimento dei dubbi occupa un tempo decisamente minore. È possibile ipotizzare una relazione tra l'uso della metodologia didattica tradizionale e la prevalenza di esercizi autonomi con la necessità di maggiori chiarimenti: più gli studenti lavorano in autonomia, più si renderà necessario un momento ben definito da dedicare ad eventuali chiarimenti.

Appare interessante anche confrontare la distribuzione delle diverse funzioni all'interno del livello A1 e A2 usate dai/dalle tre docenti, incrociando le informazioni ricavate dalla divisione in livelli con quelle ricavate dalla distinzione dei tre insegnanti.

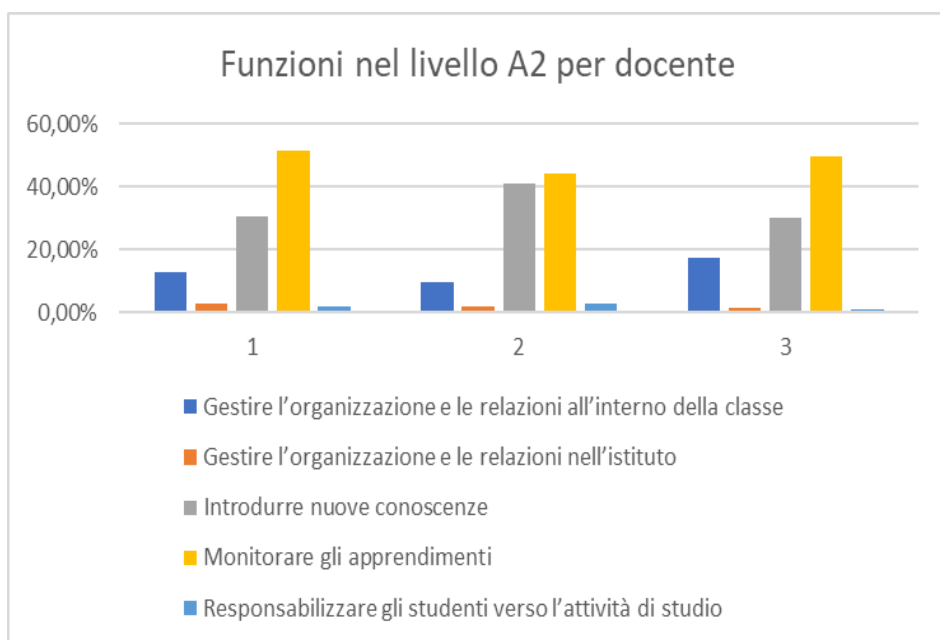


Fig. 2 – Distribuzione delle funzioni nel livello A2 diversificate per docente.

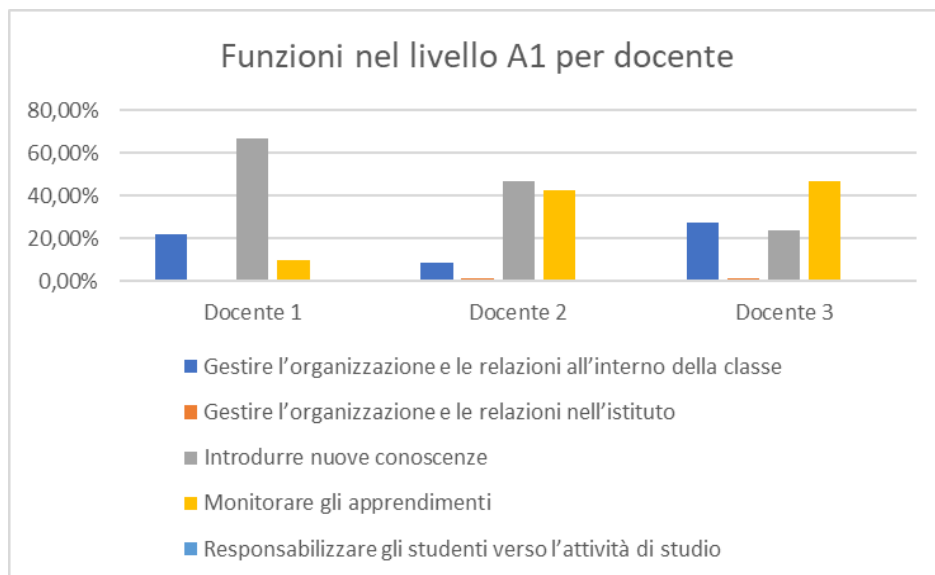


Fig. 3 – Distribuzione delle funzioni nel livello A2 diversificate per docente.

Dai grafici emerge che la funzione che mira a responsabilizzare studenti e studentesse rispetto alle attività di studio emerge solo nel livello A2, quando è effettivamente acquisita un'autonomia di lavoro da parte degli studenti.

Il/la docente 1 modifica notevolmente l'impiego del tempo osservato, rispetto alle cinque funzioni, passando dal livello A1 – dove prevale nettamente l'introduzione di nuove conoscenze – al livello A2 – dove prevale il monitoraggio degli apprendimenti.

Il/la docente 2 apporta poche modifiche nel passaggio dal livello A1 all'A2, riducendo lo spazio dedicato all'introduzione di nuove conoscenze.

Il/la docente 3, nel livello A2, riduce la gestione dell'organizzazione e delle relazioni, a favore dell'introduzione e del monitoraggio delle conoscenze.

Appare interessante proseguire il lavoro di collaborazione con il CPIA 3 del Lazio nella fase di restituzione dei risultati, certamente utile per promuovere il ruolo dell'insegnante riflessivo (Schon, 2006). Infatti, le informazioni dettagliate raccolte sull'uso del tempo in classe possono risultare utili a capire come migliorare il proprio lavoro, anche tramite il

confronto dei dati nel proprio contesto scolastico con colleghi e tra livelli linguistici.

2.5. L'analisi dei dati emersi dalle osservazioni carta e matita

Le osservazioni carta e matita sono state svolte riportando la descrizione dell'aula; la disposizione degli studenti e delle studentesse, il numero e genere dei presenti a lezione; il materiale didattico utilizzato; le note descrittive delle attività didattiche svolte in aula; le note personali (osservazioni sul clima di classe, sui comportamenti, riflessioni delle osservatrici).

Su ventitré lezioni diciannove si sono svolte in un'aula verandata al piano terra adiacente all'ingresso dell'Istituto Comprensivo mentre quattro si sono svolte in un'aula al primo piano. Nell'aula verandata al piano terra erano presenti una lavagna in ardesia posta dietro la cattedra, due armadi, una cartina politica dell'Italia e dei disegni appesi alle pareti. Dall'aula si accede direttamente ad un bagno, senza necessità di uscire in corridoio. In quest'aula, i banchi erano disposti a ferro di cavallo. L'aula era utilizzata esclusivamente per i corsi del CPIA.

L'aula al primo piano era provvista di Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) e di una lavagna in ardesia, disposte dietro la cattedra dell'insegnate, e di una cartina fisica dell'Italia sulla parete alle spalle dei banchi degli/delle studenti/esse. In quest'aula i banchi erano doppi e disposti in file davanti alla cattedra. L'aula era condivisa con la scuola secondaria di primo grado che ospita i corsi del CPIA; pertanto, potevano svolgersi in quest'aula solo i corsi pomeridiani, dopo l'uscita degli studenti e delle studentesse della scuola secondaria.

In entrambe le aule si è osservato che studenti e studentesse tendevano a disporsi per genere e nazionalità e, dopo alcune lezioni, in base alle relazioni amicali stabilite. La disposizione a ferro di cavallo favoriva la collaborazione tra studenti e studentesse, anche quando il/la docente proponeva attività individuali. Si è assistito spesso all'instaurarsi di un peer tutoring spontaneo, in cui uno o due studenti/esse più competenti in italiano aiutavano i compagni e le compagne sedute vicino. La collocazione per nazionalità sembrava promuovere l'utilizzo della lingua d'origine piuttosto che dell'italiano durante le attività didattiche.

La disposizione dei banchi doppi, invece, rendeva possibile l'isolamento di chi non aveva instaurato relazionali amicali, con la tendenza a scegliere banchi completamente liberi.

Le osservatrici si sono disposte vicine ad un estremo del ferro di cavallo nell'aula verandata e in una coppia di banchi posta nell'angolo in ultima fila nell'aula al primo piano dell'edificio; questa disposizione delle osservatrici ha permesso loro di avere una visione completa dell'aula, della disposizione degli/delle studenti/esse, del/della docente e delle interazioni tra loro.

Al fine di garantire l'anonimato dei e delle partecipanti alla ricerca, sono omessi in questa sede i dati relativi alle presenze registrate in ogni lezione osservata e al genere degli studenti e delle studentesse.

Si riporta che il maggior numero di presenze osservate è stato di 19 alunni e alunne in aula, il numero minore è stato di 7. È possibile evidenziare un calo nelle presenze andando avanti con le lezioni, che è stato comune a tutte le classi osservate.

Interessante sembra anche la distribuzione per genere: rispetto al totale delle osservazioni, la presenza delle donne è preponderante, è di circa il 76% e raggiunge circa l'84% nelle classi di livello A1 e circa il 67% nelle classi di livello A2.

	<i>Donne</i>	<i>Uomini</i>
Livello A1	83,57%	16,43%
Livello A2	66,67%	33,33%
Totale	75,88%	24,12%

Tab. 22 – Distribuzione delle presenze nelle classi osservate per genere.

È possibile formulare alcune considerazioni in merito alla presenza maggiore delle donne, rispetto agli uomini. Nel livello A1, la percentuale di iscritte donne è preponderante – arrivando al costituire una delle classi con sole donne. Molte di queste donne, inoltre, sono in Italia già da anni (come emerso dalle prime lezioni di presentazione) ma non hanno mai imparato la lingua. Sembra importante chiedersi quanto abbiano effettivamente vissuto dell'Italia persone che dopo anni si trovano ancora ad un livello linguistico A1, come si evincerà dalle interviste (par. 2.6 e 4.2).

In linea generale, la maggiore presenza delle donne sembra investire anche i ruoli sociali attribuiti al genere maschile e femminile, dove le opportunità lavorative sono maggiori per gli uomini e possono rappre-

sentare un'occasione di apprendimento linguistico, favorendo le interazioni con altre persone e l'esposizione linguistica.

Per quanto riguarda i materiali utilizzati a supporto della didattica, per quasi tutte le classi era consigliato l'acquisto del manuale *Facile Facile* di livello A1 o A2. Tuttavia, pochissimi studenti e studentesse hanno provveduto ad acquistare il libro (con un costo di circa 6€). I/le docenti hanno sempre sopperito alla mancanza di libri di testo utilizzando copie di libri a disposizione della scuola, chiedendo di scrivere a matita e cancellare a fine lezione, o fornendo fotocopie. Quando studenti e studentesse si sono trovati a scrivere a matita hanno fotografato la pagina prima di cancellare.

Il materiale fotocopiato era costituito spesso da materiale realizzato dai/dalle docenti, scelta motivata alle osservatrici sottolineando la mancanza di un libro di testo adatto al percorso didattico pensato per gli/le studenti/esse delle classi di livello A1 e A2 (cfr. interviste, par. 2.6).

La maggior parte degli/delle studenti/esse durante le lezioni ha tenuto lo smartphone sul banco per aiutarsi con il traduttore, utilizzando la connessione personale in quanto non era disponibile una rete Wi-Fi dell'Istituto. I/Le docenti hanno proposto degli esercizi con supporti audiovisivi utilizzando il computer personale nell'aula verandata, mentre nell'aula al primo piano hanno avuto a disposizione lo stereo dell'Istituto.

2.5.1. *La costruzione delle categorie*

Le note descrittive e personali, annotate autonomamente dalle osservatrici e poi confrontate, sono state codificate utilizzando l'approccio della costruzione di categorie a posteriori e della *Grounded Theory* (Trinchero e Robasto, 2019; Pagani, 2020).

Nella fase di *codifica iniziale* è stato trascritto il materiale raccolto, che è stato sottoposto ad una lettura attenta e ripetuta per acquisire familiarità con il corpus. Sono state poi notate ricorrenze e/o differenze (Glaser, Strauss, 1967; Charmaz, 2006; Tarozzi, 2008) e identificate delle unità di significato considerando ampie porzioni di testo – metodologia utile per dati etnografici (Pagani, 2020).

Nella fase di *codifica focalizzata*, una lettura analitica ha consentito di individuare legami e interconnessioni per catturare ciò che si osserva nei dati (Pagani, 2020). In questa fase dalle unità di analisi sono stati costruiti i codici e alcuni codici sono stati elevati a categoria.

Nella fase di *codifica teorizzata* sono state definite le categorie, le sottocategorie e le loro relazioni e sono state identificate le *core categories*, categorie teoriche centrali che offrono una bussola per delimitare il focus dell'analisi.

Si è deciso di procedere con l'individuazione di criteri metodologici comuni finalizzati a definire un modello categoriale condiviso. I criteri identificati possono essere così riassunti:

- le categorie e le sottocategorie devono essere esaustive e non sovrapponibili, seguendo un principio conservativo e mantenendone un più ampio numero per non forzare l'interpretazione e per abbracciare tutte le tematiche emerse;
- le evidenze sono considerate atipiche sia quando presentano la possibilità di essere poste in più sottocategorie sia quando difficilmente definibili. Le evidenze atipiche non hanno dato origine, quindi, a specifiche categorie o sottocategorie.

Si è svolta così una revisione del modello di categorie ottenuto guidata da alcune domande, quali ad esempio: Le categorie e le sottocategorie funzionano in relazione al set di dati? Comprendono tutto il set di dati?

Infatti,

se le categorie sono aderenti ai dati, allora gli operatori potranno riconoscersi nei risultati e questi saranno adeguati ai contesti in cui sono stati generati. Ciò li rende utili e concreti, e soprattutto facilmente trasformabili in azioni e indirizzi trasformativi (Tarozzi, 2008, p. 21).

Sulla base dei criteri e delle domande guida, ogni osservatrice ha costruito un proprio modello di unità di significato, che è stato poi sottoposto ad un processo di confronto. Infine, sono state costruite le categorie.

Glaser e Strauss (1967), inoltre, incoraggiano i ricercatori e le ricercatrici a adottare il metodo della comparazione costante, che consiste nel generare e connettere le categorie confrontando costantemente i dati grezzi, le unità di significato, i codici e le categorie:

1. comparazione di eventi e dati che sono appropriati per ciascuna categoria, suddividendo il testo in unità di significato;
2. modifica e integrazione delle categorie e delle loro proprietà, confrontando i dati con le caratteristiche delle categorie a cui si vogliono attribuire;
3. delimitazione dei termini di cui si compone la teoria;
4. messa a punto della teoria.

Anche nel nominare le categorie sono state tenute in considerazione le indicazioni degli autori, che consigliano di selezionare nomi che abbiano correlazione con i dati e che siano in grado di rimandare ai loro referenti empirici corrispondenti.

Considerando la definizione teorica della metodologia, è possibile entrare nel processo di analisi dei dati che ha condotto alla costruzione delle categorie relative alle osservazioni svolte nel CPIA 3 del Lazio.

La codifica iniziale ha consentito la creazione di alcune unità di significato riferite ad ampie porzioni di testo (modalità di codifica particolarmente adatta alle osservazioni), relative alle seguenti tematiche:

- modalità didattiche utilizzate dagli/dalle insegnanti: considera metodologie e strategie didattiche utilizzate dai e dalle docenti per affrontare i contenuti didattici;
- eterogeneità delle classi: evidenzia la presenza – nella stessa classe – di studenti e studentesse con diversi gradi di istruzione e livelli di acquisizione dell'italiano;
- difficoltà di comprensione e di apprendimento di studenti e studentesse: focalizza le difficoltà espresse o osservate di studenti e studentesse e le modalità di reazione degli e delle insegnanti;
- clima di classe: si concentra sul clima di classe, l'attenzione e la partecipazione osservata di studenti e studentesse, le interazioni tra pari;
- modalità comunicative dei/delle docenti: considera i feedback, le interazioni docenti-apprendenti, il lessico utilizzato dai e dalle docenti;
- educazione alla cittadinanza: evidenzia i momenti in cui sono stati affrontati argomenti di educazione alla cittadinanza, in forma implicita o esplicita.

L'obiettivo nel passaggio dalla fase di codifica iniziale alla fase di codifica focalizzata è attribuire codici ai concetti che emergono da una lettura attenta dei dati: tali codici sono utili alla successiva fase di emersione della teoria quando sono vicini ai dati.

Le domande che il ricercatore si pone in questa fase sono (Charmaz, 2006): Quale o quali processi emergono? Come si possono definire? Come si sviluppano tali processi? In che modo i partecipanti della ricerca sono coinvolti in questi processi? Cosa può indicare il comportamento dei partecipanti? Quando, perché e come il processo cambia?

Nella fase di codifica focalizzata, le unità di significato identificate sono state approfondite, procedendo ad individuare analogie, ricorsività

e/o differenze al loro interno e tra diverse unità. In questa fase è richiesto un coinvolgimento attivo nel muoversi tra dati, osservazioni diverse, esperienze e analisi, con l'obiettivo di sintetizzare e spiegare ampie porzioni di dati. Una volta raccolti i concetti in categorie sarà necessario confrontare le categorie e le loro relazioni (Tarozzi, 2008).

La comparazione costante aiuta a verificare l'adeguatezza del modello di categorie, setacciando i dati e la loro codifica (Charmaz, 2006).

Nella tabella (tab. 23) è visibile il processo tramite cui i codici provenienti dalle osservazioni hanno fatto emergere alcune categorie attraverso la codifica focalizzata: tale tabella esemplifica come l'emersione di similarità o differenze porti alla costruzione di etichette che descrivono la categoria.

Unità di significato	Codifica aperta	Codifica focalizzata
<p>Durante le esposizioni orali, (l'insegnante) interviene ogni volta che si presenta un errore, non solo grammaticale ma anche di pronuncia. Tali interventi sembrano non essere un peso per le studentesse, che hanno mantenuto la concentrazione. Quasi tutte le studentesse sono riuscite a correggere le frasi errate, l'insegnante rispondeva con giudizi verbali positivi e incoraggiamenti, ad esempio "brava", "non ti preoccupare, ci riuscirai".</p> <p>L'insegnante sceglie di intervenire ogni volta che riscontra un errore e l'autostima degli studenti non sembra risentirne. Infatti, una delle studentesse ringrazia per la correzione dicendo anche che "è importante".</p> <p>Uno studente commette un errore, viene corretto dal docente e si scusa. Il docente lo tranquillizza</p>	<p>Modalità comunicative dei/docenti</p>	<p>Feedback singolo</p> <p>Feedback collettivo</p> <p>Feedback negativo</p> <p>Feedback positivo/rinforzo</p> <p>Reazione studenti al feedback</p>

<p>dicendo che “non serve scusarsi”.</p> <p>Il docente tende a non interrompere gli studenti che commettono errori quando parlano, ma sceglie di concentrarsi su alcune delle difficoltà che si manifestano utilizzando il ripasso collettivo, anche alla lavagna.</p> <p>“Che succede? Stiamo tornando indietro con l’italiano”, “dovete studiare di più”.</p>		
<p>L’insegnante inizia la lezione chiedendo “perché siamo qui? Cosa dobbiamo fare? Io che ci sto a fare?”. Dopo una risata collettiva, la risposta della classe è stata “per studiare italiano” e “tu sei il maestro”</p> <p>Anche in questo l’attività è aperta con una battuta dell’insegnante che chiede “Oliver è un nome italiano giusto?”</p> <p>Chiede, per esempio, “chi guadagna di più?” (Argomento della lezione: i mestieri). Coglie l’occasione per scherzare con gli studenti con diverse battute.</p> <p>Non mancano momenti di ironia, sia per domande retoriche e battute dell’insegnante, sia per alcuni aneddoti (es. viene chiesto se è vero che le orecchie crescono per tutta la vita).</p>	<p>Modalità comunicative dei/delle docenti</p>	<p>Utilizzo dell’ironia come strategia didattica/comunicativa</p>

Tab. 23 – Esempio del processo di codifica.

Rispetto al codice *Metodologie didattiche utilizzate dagli/dalle insegnanti*, identificato nella prima fase di analisi, si è scelto di non proseguire l'analisi in categorie e sottocategorie (all'inizio pensate come Metodologie attive – Metodologie tradizionali), poiché si è evidenziata una sovrapposizione con quanto già emerso dalla griglia chiusa presentata nel paragrafo 2.4 della seconda parte (cfr. tab. 12, pag. 128).

Al contrario, nella fase di codifica focalizzata, relativamente al codice *Modalità comunicative dei/delle docenti*, si è scelto di approfondire l'utilizzo del feedback rispetto a quanto già emerso dalla griglia di categorie, qualificando maggiormente i riscontri forniti dagli/dalle insegnanti e le reazioni di studenti e studentesse.

Di seguito viene, dunque, riportato il modello di categorie e sottocategorie emerso dalle prime due fasi di analisi.

Codici	Categorie	Sottocategorie
Eterogeneità delle classi	Eterogeneità delle classi	
Difficoltà di comprensione e di apprendimento di studenti e studentesse	Utilizzo dello smartphone	Distrattore Facilitatore
	Difficoltà manifestate da studenti/esse	
	Difficoltà osservate	
Clima di classe	Interazione tra pari	Peer tutoring Relazioni amicali
	Interazioni studenti-docenti	
	Attenzione e partecipazione di studenti e studentesse	Attenzione Distrazione
Modalità comunicative dei/delle docenti	Feedback	Feedback singolo Feedback collettivo Feedback negativo Feedback positivo Reazione degli stu-

		denti al feedback
	Ironia	
	Lessico	
Contenuti didattici	Contenuti rispetto al syllabo	
	Educazione alla cittadinanza	Implicita Esplicita

Tab. 24 – Categorie e sottocategorie elaborato dopo le prime due fasi di codifica.

La codifica relativa all'*Eterogeneità* delle classi è stata mantenuta aperta, non identificando sottocategorie e verrà analizzata soprattutto in relazione alle altre categorie, evidenziando quanto l'eterogeneità abbia influenzato le difficoltà di studenti e studentesse e il clima di classe, contribuendo all'instaurarsi di relazioni amicali in base alla nazionalità e di modalità di peer tutoring. In relazione alla didattica, è stato osservato quanto la nazionalità possa influenzare un determinato tipo di difficoltà degli studenti.

Le *difficoltà di comprensione e apprendimento* di studenti e studentesse sono state poste in relazione con l'utilizzo dello smartphone come strumento di compensazione (ad esempio per usare il traduttore, la versione ebook del libro di testo o per fotografare schede e materiali forniti dai docenti) ma anche di distrazione (ad esempio quando ha suonato la sveglia per la preghiera durante una lezione). Inoltre, sono state distinte le difficoltà manifestate direttamente da studenti e studentesse (che hanno richiesto all'insegnante di approfondire un argomento o una spiegazione) e quelle osservate sia dai/dalle insegnanti, sia dalle osservatrici.

Il *clima di classe* è stato analizzato in relazione alle relazioni tra pari, alle relazioni studenti-insegnanti e al livello di attenzione e partecipazione osservato dalle ricercatrici.

L'analisi delle *modalità comunicative dei/delle docenti* ha indagato l'utilizzo dei feedback (positivi/negativi, individuali/collettivi) e la reazione di studenti e studentesse (che, per esempio, a volte hanno ringraziato per una correzione o chiesto scusa per un errore). Sono poi state

osservate diverse modalità dell'uso del lessico, differenziato soprattutto per livello A1 e A2, e dell'ironia come strategia comunicativa e didattica.

L'educazione alla cittadinanza è stata inserita dentro una macrocategoria identificata come *Contenuti didattici*, che pone in relazione quanto osservato (spiegazioni su diversi argomenti come articoli, presente indicativo, ecc.) con il sillabo per il livello A1 e A2. Inoltre, si evidenziano i momenti in cui sono stati affrontati, in forma implicita o esplicita, contenuti riconducibili all'educazione alla cittadinanza.

Come descritto nel par. 1.4, una volta individuate le categorie, le analisi dei dati sono state assistite dall'utilizzo di software (CAQDAS, *Computer Assisted Qualitative Data Analysis*, Mayring, 2014). In questo senso, il software rappresenta un assistente del ricercatore, che rimane responsabile per l'interpretazione. Il software è in grado di fornire un supporto per l'organizzazione dei materiali e dei dati, costituendo un centro di documentazione. Infine, il software può sostenere l'esposizione dei risultati restituendo una rappresentazione che supporta l'interpretazione.

Per le analisi condotte nello studio di caso, sia per le osservazioni che per le interviste, si è scelto di avvalersi del software MAXQDA ver. 22.0.1 (Oliveira et al., 2013). A partire dalle trascrizioni dei dati, dunque, sono stati evidenziati specifici segmenti, cui sono stati assegnati i codici e le categorie.

La figura 4 restituisce il modello di categorie e le occorrenze distinguendo per livello linguistico A1 e A2, in riga sono indicate le categorie individuate e in colonna il livello linguistico. La matrice fornisce una panoramica dei segmenti di osservazioni a cui è stata assegnata una specifica categoria. La grandezza dei nodi (i quadrati) restituisce il maggiore o minore numero di occorrenze, quindi segmenti codificati, nella categoria.

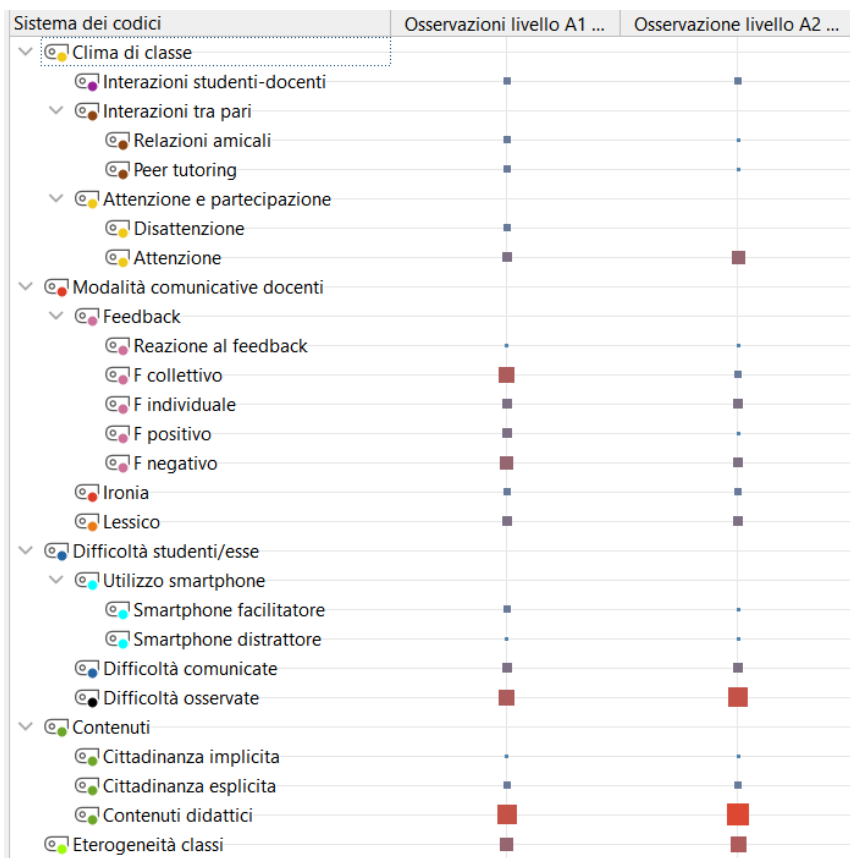


Fig. 4 – Modello di analisi categoriale elaborato tramite MAXQDA.

2.5.2. L'analisi delle categorie

I contenuti didattici affrontati, in ordine di apparizione nelle osservazioni, sono:

Livello A1	Livello A2
formule di presentazione orali (ad esempio "Io sono (...), e tu?") alfabeto nazionalità e Nazioni (ad esempio Italia-italiana) maschile e femminile pronomi personali plurale e singolare verbo essere presente indicativo articoli verbo avere presente indicativo coniugazione verbi presente indicativo (tre coniugazioni e successivamente verbi irregolari) routine e vita quotidiana: alimenti e bevande orario giorni della settimana colori e scala cromatica compilazione di "modelli" (es. foglio firme, modulo di iscrizione, moduli necessari per lavoro) aggettivi possessivi descrizione della propria routine giornaliera emozioni festività italiane e straniere avverbi di tempo e luogo mesi dell'anno passato prossimo nelle tre coniugazioni e nei verbi irregolari	formule di presentazione orali nazionalità e Nazioni pronomi personali verbo essere presente indicativo verbo avere presente indicativo coniugazione verbi presente indicativo (tre coniugazioni e successivamente verbi irregolari) routine e vita quotidiana: alimenti e bevande registro formale/informale, parlato/scritto suoni gi/ghi, ge/ghe passato prossimo verbi regolari e irregolari articoli mestieri e professioni doppie routine e azioni quotidiane imperfetto verbi regolari e irregolari pronomi riflessivi aggettivi possessivi preposizioni verbi servili corpo umano i cinque sensi futuro di verbi regolari e irregolari futuro anteriore routine e vita quotidiana: gli ambienti domestici film e libri: generi uffici pubblici: la posta, scrivere e

lessico: la casa, oggetti ed ambienti	inviare lettere
pronomi riflessivi	grado degli aggettivi (accenni)
mestieri e professioni (riflessione sul ruolo della casalinga)	frasi con soggetti o verbi sottintesi
descrizione di persone, fisiche e caratteriali	vita quotidiana: negozi e mercato
gli articoli indeterminativi	vita quotidiana: chiedere ferie a datori di lavoro
membri della famiglia	pronomi
	avverbi
	simulazioni di esami di livello A2

Tab. 25 – Contenuti didattici affrontati nei livelli A1 e A2.

Naturalmente, tali contenuti didattici sono stati più volte ripresi e ripassati nelle diverse lezioni e la pronuncia è stata considerata in ogni lezione; pertanto, si è ritenuto di non inserirla in un unico punto dell'elenco. La natura delle osservazioni, suddivise nel tempo su 8 classi, lascia ipotizzare che in lezioni diverse da quelle osservate siano stati affrontati ulteriori argomenti.

I contenuti sembrano essere in linea con le indicazioni dei sillabi per il livello A1 e A2, anche se mancano dalle osservazioni alcune aree didattiche e alcune competenze, tra cui soprattutto la comprensione orale di brevi messaggi o annunci.

Argomenti relativi l'educazione alla cittadinanza (ad esempio la conoscenza delle festività nazionali e internazionali, i diritti e doveri dei lavoratori, il sistema d'istruzione nei diversi Paesi) sono stati osservati per un numero equivalente di volte nel livello A1 e nel livello A2; tuttavia, si osserva che nei corsi A2 i temi vengono proposti maggiormente in forma esplicita (13 occorrenze) che implicita (5 occorrenze). Una delle motivazioni potrebbe essere riscontrata nella tendenza degli/delle insegnanti a confrontarsi maggiormente con gli studenti e le studentesse nei corsi di livello avanzato, chiarendo anche strategie didattiche, motivazioni per cui si affronta un argomento, ecc.

Tale dato pare confermato anche dall'analisi delle modalità comunicative dei/delle docenti. Infatti, si è osservata nei/nelle docenti la tendenza a adattare le proprie modalità comunicative alle capacità di comprensione degli/delle studenti/esse. In particolare, si riscontra un utilizzo differente del lessico, che risulta più articolato e meno colloquiale nel livello A2 rispetto al livello A1. Ad esempio, nel livello A2 si osservano alcune espressioni come: *perplesso*, la spiegazione della differenza tra *parlare* e *discutere*, *gorgogliare*. Nel livello A2 si osservano anche espressioni

idiomatiche (*vedete che ve la cavate!*), accompagnate dalla spiegazione del significato.

Anche la grammatica sembra semplificata nelle frasi dei/delle docenti che insegnano nel livello A1.

Inoltre, in questo livello, le frasi degli/delle insegnanti sono spesso accompagnate da traduzioni in lingua inglese o da mimica facciale/corporea, per aiutare la comprensione.

Ad esempio, nelle note delle osservazioni si legge:

Si nota un ritmo lento nel parlato dell'insegnante e la traduzione di alcune parole in inglese ("ieri, yesterday", "ora, now") (6 novembre 2019, livello A1).

Durante le simulazioni vengono dati molti feedback corporei, ad esempio le braccia alzate ("mossa del campione") e orali (ad esempio, "brava! Oggi parli a voce alta e ti sentiamo!") (28 novembre 2019, livello A1).

Come visto relativamente alla funzione *Responsabilizzare gli studenti* (par. 2.5.1, tab. 16), nel livello A2 vengono fornite maggiori spiegazioni sulle scelte didattiche, programmi previsti per le lezioni successive, anticipazioni sul test di livello A2.

Anticipando che "anche l'esame finale conterrà gli esercizi vero/falso" (31 ottobre, livello A2).

La lezione si chiude con una riflessione del docente su alcune differenze tra italiano scritto e parlato e tra futuro semplice e anteriore, ribadendo che "voi però prima dovete conoscere bene il futuro semplice!" (27 novembre 2019, livello A2).

Il docente esplicita: "quando scrivo così, significa..." (6 novembre 2019, livello A2).

Un adattamento della modalità di comunicazione al livello di apprendimento si è osservato anche relativamente all'uso dei feedback, maggiormente presenti nel livello A1 che nel livello A2. Inoltre, i/le docenti nelle classi di livello A1 tendevano a non interrompere gli studenti o le studentesse quando commettevano errori durante una conversazione, generalmente si concentravano su alcune difficoltà utilizzando un ripasso collettivo; mentre nelle classi di livello A2 i/le docenti tendevano a

interrompere prontamente lo/la studenti/essa correggendo subito l'errore.

Nelle note descrittive e personali sono stati trascritti *verbatim* i feedback del/della docente rivolti ai/alle singoli/e studenti/esse e alla prestazione e all'andamento dell'intero gruppo classe. Alcuni commenti sono stati positivi e hanno avuto la finalità di valorizzare l'impegno promuovendo la partecipazione e la motivazione (ad esempio: *brava!, perfetto, questo è un buon italiano!, bravissime!, sei un genio!, ci riuscirai*), altri sono stati negativi (ad esempio: *non ci siamo, prova tu, che succede? Stiamo tornando indietro con l'italiano*), mentre altri contenevano indicazioni sull'importanza di uno studio individuale (ad esempio: *non ci sei stato molte volte, dovrete studiare; devi studiare ancora; ma allora non hai studiato a casa*).

Gli/Le studenti/esse si mostravano rassicurati/e e motivati/e dai feedback ricevuti e, anche nel caso di commenti negativi, rispondevano spesso ringraziando il/la docente o scusandosi per l'errore.

Si ritiene importante riportare un feedback sull'uso del verbo essere, dove un/una docente ha corretto una studentessa che ha dichiarato di essere una casalinga, dicendole: *tu lavori, tu FAI la casalinga, è un lavoro molto difficile*. Tale dato appare significativo soprattutto in relazione all'alta percentuale di donne iscritte ai CPIA e che, come emerso successivamente dalle interviste, trovano nel CPIA un importante momento di socializzazione.

È stato osservato un ampio utilizzo (18 occorrenze) dell'ironia come strategie comunicativa, spesso accompagnata dalla teatralità dei gesti, per aumentare il coinvolgimento degli/delle studenti/esse e abbassare la frustrazione derivante da eventuali difficoltà di comprensione, che per gli/le studenti/studentesse poteva essere vissuta come demotivante.

L'insegnante inizia la lezione chiedendo: "Perché siamo qui? Cosa dobbiamo fare? Io che ci sto a fare?". Dopo una risata collettiva, la risposta della classe è stata "per studiare italiano" e "tu sei il maestro" (9 ottobre, livello A1, insegnante 2).

Anche in questo l'attività è aperta con una battuta dell'insegnante che chiede "Oliver è un nome italiano giusto?" (17 ottobre, livello A2, insegnante 2).

Chiede, per esempio: "chi guadagna di più?" (Ndr. argomento della lezione: i mestieri). Coglie l'occasione per scherzare con gli studenti con diverse battute (6 novembre, livello A2, insegnante 1).

Non mancano momenti di ironia, sia per domande retoriche e battute dell'insegnante, sia per alcuni aneddoti (es. viene chiesto se è vero che le orecchie crescono per tutta la vita) (27 novembre, livello A2, insegnante 1).

Tale strategia sembra aver contribuito a migliorare il clima di classe e le relazioni tra studenti e docenti.

In generale, sono state osservate relazioni molto positive tra studenti/studentesse e docenti, alcuni studenti/esse hanno incontrato la necessità di rivolgersi al/alla docente per ambiti al di fuori della didattica, chiedendo informazioni riguardanti la ricerca di un lavoro, la lettura di analisi mediche o di contratti di lavoro e di affitto.

Per esempio, all'inizio di una lezione in una classe generalmente composta da uomini e donne ma che in quel giorno vedeva la presenza di sole donne, l'insegnante ha condiviso un episodio accaduto la settimana precedente quando una studentessa, una suora, le ha chiesto informazioni su che tipo di esame clinico fosse il pap test. Il racconto dell'episodio è stato introdotto dalla frase *la scorsa settimana, una nostra amica...*, valorizzando così il clima di condivisione e intimità che si era creato; l'insegnante ha spiegato alle studentesse l'importanza di certi esami clinici per la salute. Durante un'altra osservazione è stato notato che a fine lezione, quando gli altri studenti avevano già lasciato l'aula, tre studentesse si sono trattenute al di fuori dell'orario scolastico, per chiedere privatamente al/alla docente indicazioni su come e dove cercare lavoro in quanto non sapevano a chi rivolgersi per reperire tali informazioni.

Emerge, dunque, fortemente il ruolo del docente come figura di riferimento e di promozione dell'inclusione, supportando studenti e studentesse anche fuori dall'aula scolastica.

Anche tra pari sono state osservate relazioni positive, è stato osservato che alcuni/e studenti/esse avevano instaurato tra di loro un rapporto amicale; la maggior parte degli/delle studenti/esse arrivavano in anticipo alle lezioni e aspettavano in gruppi nel cortile dell'Istituto l'arrivo del/della docente. Al termine delle lezioni gli/le studenti/esse ringraziavano il/la docente prima di lasciare l'aula e si intrattenevano per chiacchierare al di fuori dell'Istituto. Nelle ultime lezioni è stato osservato in tutte le classi un incremento degli scambi in italiano, anche nei momenti di pausa, con interesse crescente nei confronti della sfera personale, stimolando un confronto sul lavoro, sull'uso del velo, sulla composizione familiare. Ad anno scolastico inoltrato gli allievi hanno iniziato a mo-

strare interesse per i compagni assenti, indagando le motivazioni dell'assenza e contattandosi telefonicamente per scambiarsi informazioni.

In tutte le classi, le relazioni tra pari sono state caratterizzate da molti momenti di collaborazione e peer tutoring – anche in occasioni che avrebbero dovuto essere di lavoro individuale: ad esempio, durante l'esecuzione di un esercizio inizialmente proposto dal docente come individuale, alcuni/e studenti/esse si sono alzati/e dal loro posto per collaborare con compagni/e che mostravano difficoltà e non avevano un/una compagno/a seduto/a vicino a loro.

In particolare, studenti e studentesse si sono sempre disposti in aula in base alle relazioni amicali e alla nazionalità, ciò ha consentito loro di *sfruttare* gli alunni e le alunne esperti per tradurre le attività in urdu o hindi o arabo, ecc. Questo è stato possibile per l'eterogeneità che caratterizzava le classi, soprattutto nel livello A1, dove erano presenti persone altamente scolarizzate (anche laureate nel proprio Paese d'origine) e persone analfabete, persone di livello linguistico pre-A1 e A1 avanzato, persone in Italia da pochi mesi o molti anni.

L'impressione – confermata poi anche nelle interviste dai e dalle docenti – è che possa rendersi necessario istituire corsi di livello inferiore all'A1 o di livello intermedio tra A1 e A2.

Dalle osservazioni emerge, inoltre, come, all'interno della stessa classe di livello, studenti/esse di madrelingua di origine neolatina, come ad esempio studenti/esse provenienti dal Sud America, presentavano minori difficoltà nell'apprendimento e nello svolgimento di esercizi rispetto ad altri/e studenti/esse di madrelingua araba o studenti/esse provenienti dal Bangladesh, dallo Sri Lanka, dall'India o dalla Cina. Sono state, inoltre, evidenziate difficoltà legate direttamente alle lingue madri, soprattutto per la pronuncia, ad esempio la difficoltà per gli arabofoni nel pronunciare la *e*, le doppie per gli spagnoli, ecc.

Tale situazione di eterogeneità è stata sia una difficoltà per i/le docenti, che hanno dovuto adattare le lezioni a diversi linguistici, spesso dando istruzioni differenziate per gli esercizi, sia una risorsa poiché ha consentito l'instaurarsi del peer tutoring – soprattutto nel livello A1.

Nelle classi di livello A1 in cui è mancato un mediatore (lo studente/studentessa più esperto), è stato spesso utilizzato lo smartphone. È stato, infatti, osservato che in tutte le lezioni gli/le studenti/esse avevano lo smartphone sul banco e lo utilizzavano spesso per aiutarsi con il traduttore. La connessione personale dello smartphone nell'aula verandata, dove si sono svolte la maggior parte delle lezioni di entrambe le classi di

livello, era debole e non era possibile accedere ad una rete WiFi dell'Istituto. Lo smartphone è stato usato non solo per la traduzione, alcuni/e studenti/esse hanno fotografato quanto scritto dal/dalla docente sulla lavagna e le pagine del libro di proprietà dell'Istituto, mentre altri hanno scaricato la versione e-book del libro di testo. È stato inoltre osservato che i/le docenti nelle classi di livello A1 non hanno fatto commenti agli/alle studenti/esse sull'uso dello smartphone, mentre nelle classi di livello A2 i/le docenti hanno richiamato più volte gli/le studenti/esse invitando loro a non utilizzarlo come traduttore visto che avrebbero dovuto, in vista dell'esame finale, riuscire a comprendere un testo scritto senza conoscere tutti i termini.

In diverse classi di livello A1 gli/le insegnanti hanno anche creato un gruppo WhatsApp, che è stato utile per l'invio di comunicazioni, compiti per casa, fotografie, ecc. Il dato appare ancor più significativo pensando che le osservazioni sono state interrotte dall'arrivo della pandemia dovuta al Covid-19, che ha richiesto l'attivazione della Didattica a Distanza.

Alcune volte, però, lo smartphone ha rappresentato anche un distrattore, più che un facilitatore della didattica, interrompendo le attività con chiamate, messaggi o con la sveglia per la preghiera musulmana.

L'utilizzo dello smartphone osservato si discosta ampiamente dai modelli di didattica attiva che utilizza le tecnologie, come il mobile-learning (m-learning) o il MALL (cfr. par. 3.5 della prima parte della tesi).

Prendendo in considerazione l'attenzione e la partecipazione dei corsisti, nonostante gli/le studenti/esse di entrambe le classi di livello abbiano mostrato un alto grado di attenzione e concentrazione durante le lezioni, gli studenti delle classi di livello A1 hanno generalmente mostrato difficoltà nel mantenere l'attenzione e la concentrazione per tutta la durata della lezione; tale difficoltà si manifestava attraverso comportamenti quali: diminuzione della partecipazione attiva, distorsione dello sguardo dal docente durante le spiegazioni e chiacchierio. Queste osservazioni riportate sulle schede sono in linea con i risultati degli schemi di categorie nei quali emerge che i/le docenti hanno dedicato più tempo nel richiamare gli studenti delle classi di livello A1 al fine di richiamarli all'attenzione (il tempo dedicato all'Azione *Rimprovero* è pari all' 1,81% e allo 0,07% sul tempo totale rispettivamente nelle classi di livello A1 e A2).

Durante le lezioni dei corsi di livello A1 e A2 sono state osservate diverse difficoltà di comprensione o di apprendimento di studentesse e

studenti, spesso direttamente comunicate al docente con domande o richieste di chiarimenti. Nello specifico, momenti di difficoltà osservati o espressi sono stati riscontrati maggiormente nel livello A2, probabilmente per le crescenti richieste fatte dai/dalle docenti in termini di competenze e conoscenze.

Come evidenziato precedentemente parlando dei feedback, i/le docenti, davanti alle difficoltà di comprensione e apprendimento mostrate dagli/dalle studenti/esse, oltre ad utilizzare strategie quali la traduzione in lingua inglese, i gesti e l'ironia, fornivano feedback il cui scopo era di ricordare agli/alle studenti/esse l'importanza di studiare la grammatica ed esercitarsi con la lingua italiana al di fuori del contesto classe (ad esempio: *a casa devi studiare; non ci sei stato molte volte, dovresti studiare*).

2.6. Le interviste ai e alle docenti

A seguito della fase di osservazione del CPIA 3 del Lazio sono stati intervistati i quattro docenti e le docenti alfabetizzatori del plesso osservato, tre osservati e un/una docente che ha preso la cattedra in un momento successivo rispetto alla calendarizzazione delle osservazioni.

Nell'ottica della *Grounded Theory* le interviste sono particolarmente interessanti poiché consentono di raggiungere non solo una descrizione del contesto, ma anche di entrare nelle rappresentazioni e di cogliere i significati attribuiti dai soggetti che fanno parte del contesto di indagine.

Nello specifico, la traccia delle interviste semistrutturate per docenti indaga le buone pratiche di inclusione proposte nel CPIA e i bisogni formativi stimati, nelle seguenti aree:

- anagrafica e background formativo;
- bisogni formativi dei docenti nei CPIA;
- difficoltà e ostacoli nei CPIA;
- buone pratiche per l'inclusione;
- clima di classe;
- materiali utilizzati e prodotti della classe;
- feedback ricevuti dai corsisti.

La traccia è stata elaborata a partire da quella presente nel testo di Carinci, Fiorucci e Trulli, *L'ABC della Cittadinanza* (2014), epurata di alcune domande le cui informazioni erano state già apprese tramite l'osservazione della struttura. La traccia, originariamente somministrata a docenti di italiano L2 presenti nelle associazioni che si occupano di

corsi di italiano per migranti, è stata anche adattata al contesto della scuola statale. Lo stile di conduzione dell'intervista è stato colloquiale, l'intervistatrice ha cercato di stimolare l'esposizione dell'intervistato/a in modo da aumentare la produzione di dati decidendo spesso di non seguire l'ordine delle domande ma di formulare solo quelle la cui risposta non era già stata fornita nell'esposizione spontanea; le interviste hanno avuto durata media di circa un'ora.

2.6.1. La costruzione delle categorie

Le interviste sono state trascritte *verbatim*, rimuovendo gli elementi idiosincratici (tentennamenti, vocalizzazioni involontarie, pause, ecc.), la dottoranda responsabile del progetto e una delle due tirocinanti hanno individualmente identificato i temi emergenti nella prima fase di codifica iniziale. Successivamente, un confronto ha consentito di giungere ad un accordo e procedere con la fase di codifica focalizzata.

La codifica iniziale ha, dunque, consentito la creazione di alcune unità di significato, relative alle seguenti tematiche:

- Ruolo del CPIA per l'inclusione: dall'analisi delle narrazioni scaturite durante le interviste emerge l'immagine del CPIA quale *nodo, nodo del contatto vero e fisico*, infatti ciò che lo rende un luogo prezioso è la possibilità di incontro;
- Ruolo del docente: come emerso anche nell'analisi delle note descrittive e personali, i/le docenti hanno raccontato episodi in cui studenti/esse si sono rivolti loro per chiedere aiuto riguardo questioni esterne la didattica o il CPIA: *ero appena arrivata e due ragazze giovani del Bangladesh mi hanno chiesto se potevo dargli qualche indicazione di lavoro, su dove andare. Ho cercato su internet e ho trovato un riferimento e l'ho dato a una delle ragazze che il giorno dopo è sparita, è andata a lavorare... a volte ti chiedono anche di crearli il contatto con l'esterno che loro non conoscono per niente;*
- Bisogni formativi del docente: dalle interviste emergono spesso critiche ai corsi di aggiornamento frequentati e alla necessità di ricerche dal basso che possano formare i/le docenti su tematiche attinenti alla realtà dei CPIA, *molte volte il corso di aggiornamento, t'accompagna fino all'ingresso della porta dell'aula, cioè, tu appena entri ti rendi conto che questo aggiornamento non serve a nulla;*

- Rete territoriale: durante l'intervista i/le docenti collegano spontaneamente il tema del ruolo del docente al tema della mancanza di una rete territoriale; nel fornire indicazioni al di fuori della didattica dichiarano di non sapere dove indirizzare gli/le studenti/esse agli appositi uffici ed espongono, quelle che secondo loro, sono le difficoltà che studenti/esse potrebbero incontrare nell'accesso ai servizi: *al CPIA manca una collocazione in un discorso di rete;*
- Caratteristiche studentesse donne: i/le docenti intervistati/e hanno condiviso come, secondo loro, alcune studentesse vivrebbero in una condizione di isolamento sociale tale da non permettere loro di parlare la lingua target dopo anni di residenza nel Paese ospite;
- Classi eterogenee: il tema delle classi eterogenee è emerso anche nelle interviste agli/alle studenti/esse e dall'analisi delle note descrittive e personali; la caratteristica di eterogeneità delle classi per quanto riguarda età e livello di competenza linguistica è stata valutata dai/dalle docenti e dagli/dalle studenti/esse come elemento che penalizza l'apprendimento e rende più difficile la progettazione della didattica: *l'eterogeneità delle classi... succede che noi siamo di fronte al corsista che viene e porta tutta una serie di sue problematiche, allora quando tu hai selezionato i corsi, e hai stabilito i livelli... li metti insieme e alla fine il gruppo man mano diventa sempre più eterogeneo, più aggiustamenti fai, più il gruppo è eterogeneo, e quindi tu hai una pluriclasse;*
- Motivazione studenti/esse: il tema della motivazione degli/delle studenti/esse all'apprendimento dell'italiano in un contesto educativo, oltre ad essere stato oggetto d'indagine nelle interviste agli/alle studenti/esse, è emerso anche nelle interviste ai/alle docenti; i/le docenti riconoscono come motivazione predominante negli/nelle studenti/esse il conseguimento del titolo attestante il raggiungimento del livello A2;
- Materiali didattici: per quanto riguarda i materiali didattici, dall'analisi delle osservazioni, è emerso che i/le docenti a supporto della didattica utilizzavano delle schede fotocopiate da pagine di libri o esercizi progettati dall'insegnante o libri in comodato d'uso. Durante l'intervista sono state riscontrate opinioni discordanti tra i/le docenti per quanto riguarda

l'utilizzo del libro di testo, reputato da qualche docente fondamentale mentre da altri limitante.

Nella fase di codifica focalizzata, le unità di significato identificate sono state approfondite, procedendo ad individuare analogie, ricorsività e/o differenze al loro interno e tra diverse unità.

Nella tabella (tab. 26) è visibile il processo tramite cui i codici provenienti dalle interviste hanno fatto emergere alcune categorie attraverso la codifica focalizzata: tale tabella esemplifica come l'emersione di similarità o differenze porti alla costruzione di etichette che descrivono la categoria.

Unità di significato	Codifica aperta	Codifica focalizzata
<p><u>Risposta 1</u>: le normative sono contrastanti. Ti arriva la legge, oppure la direttiva europea, e poi viene disapplicata. Per esempio, i nostri stranieri sono abbastanza spaventati dal cosiddetto decreto Salvini o sicurezza, che chiaramente bisogna leggere bene... chi è che te lo viene a spiegare, te lo devi andare a leggere tu? I corsi di aggiornamento dovrebbero essere proprio su quello, sulla normativa, legislazione che riguarda gli stranieri e per conseguenza anche noi.</p> <p>Poi secondo me cercare di fare in modo di stabilire un buon rapporto interpersonale con gli adulti, se deve essere l'insegnante di scuola primaria che viene formato per avere un rapporto con i bambini, per il CPIA devi avere un'altra forma mentis, cioè, mai trattare un adulto come un bambino, mai dire "tesoro", "tesoruccio come stai?"</p> <p><u>Risposta 2</u>: noi dell'alfabetizzazione che abbiamo</p>	<p>Bisogni formativi docenti</p>	<p>Normativa scolastica e in tema di immigrazione; educazione degli adulti; gestione classi numerose; gestione classi plurilingue; gestione della fase di accoglienza.</p>

<p>questo retroterra didattico almeno sappiamo che vuol dire pedagogia ma solo applicata ai bambini. Molte volte il corso di aggiornamento, ti accompagna fino all'ingresso della porta dell'aula, cioè, tu appena entri ti rendi conto che questo aggiornamento non serve a nulla perché è talmente dettagliato che tu per fare quello che dicono dovresti avere 3 corsi, invece noi ne abbiamo 80.</p> <p><u>Risposta 3:</u> dal punto di vista didattico che succede, che la nostra diventa una pluriclasse perché nonostante i corsi di aggiornamento ci abbiano spiegato come somministrare test di valutazione nel dettaglio... il livello non è mai omogeneo. Quando tu hai selezionato i corsi, e hai stabilito i livelli, poi c'è il corsista che, su quell'orario di frequenza scolastica ti porta delle sue problematiche. Allora tu ti trovi in questo difficile equilibrio dove devi valutare le competenze che ha il corsista e il riferimento di livello di gruppo che c'è e tutte le altre dinamiche diciamo di carattere personale, li metti insieme e alla fine il gruppo man mano diventa sempre più eterogeneo</p>		
--	--	--

Tab. 26 – Esempio del processo di codifica delle interviste.

Di seguito viene, dunque, riportato il modello di categorie e sottocategorie emerso dalle prime due fasi di analisi.

Codici	Categorie	Sottocategorie
Ruolo dei CPIA per l'inclusione	Ruolo del CPIA	
	Ruolo del docente	
	Necessità di rete territoriale	Reti di servizi Reti di CPIA
Bisogni dei/delle docenti	Bisogni formativi docenti	Normativa scolastica e in tema di immigrazione; educazione degli adulti; gestione classi numerose; gestione classi plurilingue; gestione della fase di accoglienza; didattica dell'italiano L2; competenze psicopedagogiche/didattiche.
Difficoltà e ostacoli nei CPIA	Difficoltà e ostacoli nei CPIA	Assenza sedi Mansioni burocratiche Studentesse donne Classi eterogenee Certificazione livelli intermedi
Motivazione	Motivazione docenti	
	Motivazione studenti/esse	
	Feedback degli studenti/esse sui corsi	
Clima di classe	Interazione tra pari	
	Metodologie didattiche per favorire socializza-	

	zione	
Materiali didattici	Libro di testo	Apprezzato Non apprezzato
	Tecnologie/audiovisivi	
	Altri materiali didattici	Materiali autoprodotti Materiali realizzati in classe

Tab. 27 – Modello di categorie e sottocategorie emerso dalle interviste.

Nel creare le categorie, il ruolo dei CPIA come promotori di inclusione sociale è stato considerato in relazione alle parole dei e delle docenti sui CPIA stessi, in merito al ruolo di facilitatori sociali e alla necessità di un sistema di rete, sia territoriale, sia tra diversi CPIA.

I bisogni formativi sono stati indagati sia con un'apposita domanda sia individuando le aree su cui lavorare tra le difficoltà espresse dai docenti.

In particolare, le difficoltà maggiormente riscontrate sono state identificate nell'assenza di sedi, nelle eccessive mansioni burocratiche, nella gestione di classi eterogenee per livello, nella necessità di creare corsi di livello intermedio tra A1 e A2 per ridurre tale eterogeneità.

Dalle interviste emergono poi considerazioni sulla motivazione sia dei docenti verso il lavoro, sia degli studenti e delle studentesse per iscriversi al CPIA.

Il clima di classe è posto in relazione con le interazioni tra pari e con le metodologie che possono essere utilizzate per favorire la socializzazione.

Infine, sono considerati i materiali didattici utilizzati, con particolare attenzione ai libri di testo.

L'immagine seguente restituisce la matrice delle categorie codificate tramite il software MAXQDA, in riga sono indicate le categorie individuate e in colonna i partecipanti. La matrice fornisce una panoramica dei segmenti di interviste a cui è stata assegnata una specifica categoria. La grandezza dei nodi (i quadrati) restituisce il maggiore o minore numero di occorrenze, quindi segmenti codificati, nella categoria.

Sistema dei codici	Docente 2	Docente 1	Docente 4	Docente 3
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Interazioni tra pari Metodologie didattiche per socializ Motivazione docenti <ul style="list-style-type: none"> Uscite nel territorio Tecnologie Altri materiali <ul style="list-style-type: none"> Realizzati in classe Autoprodotti Libro di testo <ul style="list-style-type: none"> Non apprezzato Apprezzato <ul style="list-style-type: none"> Motivazione studenti <ul style="list-style-type: none"> Feedback sui corsi <ul style="list-style-type: none"> Difficoltà <ul style="list-style-type: none"> Assenza sedi Mansioni burocratiche Certificazione Donne Classi eterogenee <ul style="list-style-type: none"> Bisogni formativi docenti <ul style="list-style-type: none"> Psico-pedagogia Insegnamento italiano L2 Gestione classi numerose Gestione accoglienza Educazione adulti Gestione donne Gestione classi eterogenee Normativa <ul style="list-style-type: none"> Rete territoriale <ul style="list-style-type: none"> Reti tra CPIA Reti di servizi Ruolo docenti Ruolo CPIA 				

Fig. 5 – Modello per l’analisi delle categorie elaborato da MAXQDA.

2.6.2. *L'analisi delle categorie*

Dall'analisi delle narrazioni scaturite durante le interviste emerge l'immagine del CPIA come strumento di inclusione sociale, *nodo, nodo del contatto vero e fisico*; infatti, ciò che lo rende un luogo prezioso è la possibilità di incontro: *Qui ci incontriamo, qui loro incontrano sì una lingua ma è la cosa meno importante. Molto più importante è l'incontro con l'italiano, con il romano, con il concittadino. L'ambiente di apprendimento diventa, dunque, il mezzo, la strada attraverso cui loro recuperano oppure approcciano per la prima volta una possibilità di sviluppo personale* (Insegnante 3).

I e le docenti – come riportano tutti e tutte – assumono un ruolo di facilitatori di questo contatto, fornendo sostegno sia nella ricerca di un lavoro o di una scuola di formazione professionale (per sarte e/o parrucchiere) sia per l'orientamento dei figli di alcune allieve che, preoccupate per il loro futuro scolastico, hanno chiesto agli/alle insegnanti se esistessero delle università in inglese a Roma e quali fossero le procedure di iscrizione. In questo senso, sono stati diversi gli esempi di momenti in cui i/le docenti hanno sentito la necessità di un supporto di rete territoriale, in particolare due insegnanti hanno raccontato episodi in cui delle allieve hanno chiesto informazioni su visite mediche o hanno chiesto sostegno per la lettura e l'interpretazione di un referto medico (un'allieva, saputo dall'insegnante di essere incinta, ha portato in classe una bottiglia di spumante per ringraziare e celebrare: *una ragazza m'ha fatto vedere i risultati delle analisi, era incinta, m'ha detto: "scusa, che dice questa cosa qua?", "eh, dice che sei incinta" e m'ha regalato una bottiglia di champagne...*) (Insegnante 1).

L'insegnante rappresenta per la classe una figura di riferimento, quasi *una guida*, che deve essere in grado di creare un contatto con l'ambiente esterno, unico modo in cui è possibile creare una reale inclusione:

Per quanto riguarda gli adulti è chiaro che il nostro lavoro funzionerebbe meglio se fossimo collocati dentro una rete. Una rete che vuol dire? Se noi fossimo inseriti in un contesto in cui noi ci occupiamo del settore della formazione, poi c'è l'ufficio, l'agenzia di collocamento che si occupa dell'inserimento, poi c'è il sistema sociale di sostegno ai casi bisognosi che si occupa del sostegno, della gestione dei figli degli immigrati [...]. Noi siamo il riferimento di queste persone e ci chiedono di tutto, per esempio la domanda del Comune, se noi fossimo inseriti in una rete potremmo dire: 'Bene, allora, ecco, questo è l'indirizzo, puoi rivolgerti all'ufficio di collocamento, all'agenzia interinale'. [...] Se veramente io

tengo alla tua integrazione... se poi tu te ne fregghi dell'integrazione, li abbandoni a loro stessi e se la dovranno cavare da soli (Insegnante 2).

L'importanza di una rete, e in questo caso della comunicazione tra i diversi enti, è emersa nel momento in cui un'assistente sociale è entrata a scuola per parlare con gli/le insegnanti, raccontando loro che sono ormai anni che la persona da lei seguita frequenta scuole di italiano per stranieri senza conseguire mai nessun risultato, episodio avvenuto proprio durante una delle osservazioni svolte. Una volta venuti a conoscenza di tale situazione gli insegnanti hanno potuto interrogarsi, cercare di comprendere cosa non avesse funzionato e cosa migliorare per il futuro per non disperdere il lavoro fatto.

La necessità di rete coinvolge non solo i servizi territoriali e sociali, ma anche i diversi CPIA, che potrebbero cercare di allinearsi sia dal punto di vista comunicativo che didattico, ad esempio istituendo un modello unico di esame per l'attestazione conclusiva del livello A2.

Proprio nell'ottica dell'andare oltre la semplice alfabetizzazione, quale bisogno formativo per gli insegnanti viene indicata la capacità di relazionarsi con un pubblico adulto e migrante (Insegnante 2), distinguendo dunque il lavoro svolto con gli adulti da quello degli insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria (pur appartenendo alla stessa classe di concorso). Nel generare una distinzione tra apprendimento degli adulti e dei bambini viene però riconosciuta l'importanza della formazione sociologica, pedagogica e psicologica che è garantita dal background formativo che consente l'accesso alle graduatorie e al ruolo per l'insegnamento dell'italiano L2 nei livelli A1, A2 e B1. Viene fatto esplicito riferimento al diploma magistrale e alla laurea in Scienze della formazione primaria come basi importanti per garantire una didattica qualificata (Insegnante 2). Un insegnante ben illustra la centralità della preparazione psico-pedagogica per gestire l'inclusione in classe:

la cosa fondamentale è stabilire la relazione, dopodiché secondo me – soprattutto perché stiamo parlando di tante persone che hanno una memoria lontana del periodo scolastico, però sono dispiaciute di non averlo avuto – creare un clima di scuola dove c'è l'insegnante e loro apprendono. Un insegnante che ha, come dire, una sua presenza, che non sia completamente mescolata: il ruolo deve essere chiaro, dev'essere forte perché a loro serve (Insegnante 3).

Si vede sottolineata la responsabilità degli insegnanti, soprattutto in riferimento alle classi con un elevato numero di donne iscritte:

C'è una categoria di donne che proprio non si muovono, cioè sono chiuse in casa, non necessariamente per volontà di qualcun altro. Intanto bisognerebbe capire: [...] perché hanno una ritrosia, una timidezza, una tendenza a parlare piano, una tendenza a stare con gli occhi bassi; [...] bisogna studiare dei percorsi e, poi, vogliono restare qui? (Insegnante 4).

Più volte gli insegnanti hanno sottolineato le difficoltà di incontro culturale con le donne, che a volte frequentano le lezioni solo insieme ai mariti o solo quando questi lavorano, sospendendo la frequenza nei giorni in cui i coniugi sono a casa:

Ci sono casi di donne che stanno in Italia da dieci o dodici anni poi vengono qui perché ormai devono regolarizzare questo permesso di soggiorno e non sanno una parola di italiano, allora come hanno vissuto queste persone dieci anni in Italia senza imparare una parola di italiano? (Insegnante 1).

Un rapporto da costruire, anche con fatica e lentezza: *però, se c'è qualcuno che può farlo, siamo noi*. Per questo, la gestione delle classi composte per la maggior parte da donne (che, come si è visto nel paragrafo 2.5, tab. 22, rappresentano la percentuale maggiore di frequentanti nel CPIA) è stata identificata sia come difficoltà, che come conseguente bisogno formativo dei/delle docenti.

Un'ulteriore difficoltà su cui lavorare attraverso la formazione è la gestione delle classi eterogenee. Viene rintracciata da tutti e tutte le insegnanti la necessità di gestire classi con diversi livelli linguistici al loro interno, nate dalla mancanza nell'ordinamento legislativo dei CPIA di corsi di livelli pre-A1 e intermedi tra A1 e A2 e tra A2 e B1. Sarebbero necessari, a parere di tutti/e gli/le insegnanti intervistati, dei moduli di apprendimento, suddivisi sia per livello linguistico che per bisogni specifici, in funzione dell'eterogeneità dell'utenza (ad esempio corsi dedicati solo alla scrittura, per gli utenti non alfabetizzati ma che parlano già in maniera sufficientemente fluida l'italiano e corsi dedicati solo alla grammatica, per chi è già fortemente alfabetizzato). Non esistendo tale opzione a livello normativo, l'insegnante è costretto a sopperire autonomamente alle differenti esigenze, differenziando la didattica. Per uno/una degli insegnanti intervistati, classi non omogenee possono essere trasformate in un punto di forza, chiedendosi: *quali sono le caratteristiche, le capacità, i talenti... e poi usarli, usare tutto quello che c'è in classe (Insegnante 4).*

Nell'ambito della dispersione scolastica e formativa, viene anche sottolineata la necessità di poter certificare i livelli anche inferiori all'A2, in modo che cambiando scuola gli allievi possano attestare le competenze già acquisite. Quest'aspetto può essere posto in relazione con la motivazione che secondo i/le docenti spinge studenti e studentesse a iscriversi al CPIA:

quando ti arriva la maggior parte dei nostri utenti la richiesta è l'attestato/certificato, "quando posso prenderlo?" e allora tutti si vorrebbero inserire nell'A2, saltando l'A1 (Insegnante 1).

La motivazione che hanno alla base gli studenti al 90% è quello, l'attestato... e qui c'è il grosso problema che noi non possiamo certificare livelli diversi dall'A2, che è gravissimo, questa è dispersione scolastica perché se io posso certificare solo l'A2, chi viene e si forma al corso A1 ha disperso le sue competenze perché non le possiamo certificare è come se non avesse fatto nulla (Insegnante 2).

Altre difficoltà riguardano l'organizzazione interna del CPIA, come l'assenza di sedi specifiche (la maggior parte dei CPIA sono ospiti di istituti comprensivi) e l'attribuzione ai/alle docenti di mansioni burocratiche e di segreteria.

Tra i bisogni formativi, viene riconosciuta anche la necessità di approfondire la normativa scolastica e sull'inclusione dei migranti, in continua evoluzione:

e poi i corsi di aggiornamento dovrebbero essere proprio sulla normativa, sulla legislazione che riguarda gli stranieri e per conseguenza anche noi. Chiaramente bisogna leggere bene (...). Esempio: per la cittadinanza ci vuole un livello di conoscenza dell'italiano a livello B1, tutti ne hanno sentito parlare, però poi chi si è andato a vedere veramente il decreto sicurezza che cosa dice? (Insegnante 2).

Tra le categorie, spazio è dedicato al clima di classe, in particolare alle interazioni tra pari e alle strategie introdotte per favorire la socializzazione. Come visto nelle osservazioni (cfr. pag. 2.5.2.), i/le docenti richiamano l'importanza del peer tutoring/mentoring nelle relazioni tra pari e come strategia di promozione della socializzazione utilizzano soprattutto lavori di gruppo, cooperative learning e *role plays*.

Rispetto ai materiali didattici, ampio spazio è dedicato a parlare dei libri di testo, in positivo e in negativo. Un unico/a docente afferma di ritenere importante il libro di testo come strumento del fare scuola:

per me il libro è un oggetto a sé stante, è importante che loro creino un rapporto con il libro, che possano averlo a casa... però poi si può studiare anche senza libri e anzi ci saranno altri vantaggi, però io vedo che per loro il libro è veramente molto importante, a volte appunto è il primo libro della loro vita (Insegnante 3).

Gli altri ritengono preferibile lavorare con materiali autoprodotti:

io ho sempre lavorato con le fotocopie... però io sono stato sempre contrario al libro, perché il libro un pochettino ti lega le mani. Io sono più libero, voglio, non mi piace un libro, alcune cose le trovo pesanti, ripetitive (Insegnante 1).

Solo un/una docente (Insegnante 4) afferma di realizzare prodotti in classe, insieme con gli studenti e le studentesse, utilizzando canzoni, video, giornali, quotidiani per creare prodotti da realizzare con le mani.

Tutti affermano di utilizzare tecnologie e materiali audiovisivi, ma lamentano anche l'assenza di Wi-Fi, di LIM, di strumentazioni che potrebbe facilitare l'utilizzo di materiali e prodotti digitali.

In conclusione, possiamo affermare che tutti gli insegnanti intervistati riconoscono nell'esistenza stessa dei CPIA un fattore positivo, una chiave di inclusione delle persone migranti e di condivisione della cultura italiana, in equilibrio con quanto rilevato nel corso delle osservazioni. Emerge la forte motivazione di questi insegnanti nel proseguire il loro lavoro, migliorando sempre l'offerta formativa erogata: *oggi abbiamo un ruolo definito... male, però definito... bisogna migliorarlo, sta nascendo una nuova didattica, fatta anche sull'esperienza, diciamo, degli insegnanti che ci lavorano*. Motivazioni che appaiono basate anche sull'interesse personale all'incontro, alla conoscenza dell'Altro e del suo vissuto e sul desiderio degli stessi insegnanti di avvicinarsi all'umanità che raggiunge il CPIA, creando un legame:

Questo è il luogo dove possono o non possono succedere delle cose, la criticità è non rendersi conto di questa cosa e fare del CPIA il sottoscala del Miur [...]. Noi possiamo fare la differenza, se vuoi far succedere qualcosa qui alla migrazione che viene in Italia, li vuoi integrare, ti vuoi integrare, vuoi interagire, vuoi capire, vuoi scambiare culture, tutto avviene qua (Insegnante 3).

2.7. Le interviste agli studenti e alle studentesse

Per ampliare lo sguardo sui protagonisti e sulle protagoniste, sono state fatte interviste semi strutturate anche agli studenti e alle studentesse che nel mese di febbraio 2020, a pochi giorni dall'inizio del lockdown, hanno affrontato l'esame di livello A2.

Tale campione è stato selezionato per garantire che i soggetti intervistati avessero concluso il loro percorso formativo di livello A1 e A2 – livelli oggetto di questa ricerca. Inoltre, lo svolgimento dell'esame dovrebbe essere garanzia anche di un adeguato livello linguistico per sostenere una semplice e breve intervista.

Le interviste sottoposte agli studenti e alle studentesse esplorano punti di forza e criticità dei corsi frequentati, tenendo conto del livello linguistico A2:

- breve anagrafica;
- livello di italiano precedente all'iscrizione al CPIA;
- modalità di arrivo al CPIA (internet, amici, ecc.);
- motivazione per lo studio dell'italiano;
- continuità nella frequenza;
- interazioni sociali in aula (alunno/alunno; insegnante/alunno);
- punti di forza e criticità/gradimento dei corsi.

Anche in questo caso, la modalità di analisi è stata la stessa, seguendo le fasi già delineate nel par. 1.4 e 2.5.2. sono state identificate le seguenti categorie (tab. 28), che data la semplicità dell'intervista e delle risposte ottenute, ricalcano lo schema dell'intervista e le domande poste.

Unità di significato	Categorie	Sottocategorie
Domanda stimolo: Prima di venire a scuola parlavi un pochino di italiano? - no - sì sì, di scrivere non l'ho mai fatto, non mi interessava - io parlavo... è bello imparare per parlare bene, è molto bello, e io... io ho sprecato tanti anni, quando sono arrivata dovevo studiare no? Però come subito ho	Livello italiano di partenza	Livello base Produzione solo orale

<p>lavorato io, allora non...</p> <ul style="list-style-type: none"> - sì, parlavamo, poi da spagnolo più facile - sì, con il cellulare uno si aiuta tanto poi; quindi, parlavamo bene 		
<p>Domanda stimolo: Perché hai deciso di studiare italiano?</p> <ul style="list-style-type: none"> - abbiamo una figlia piccola, a scuola, e quindi per noi è importante per aiutarla con i compiti che anche noi - mi piace lingua italiana e anche serve per vivere qui in Italia, ho accompagnato mio marito - perché devo fare la carta di soggiorno - per carta di soggiorno che bisogna... 5 anni e bisogna avere il certificato di A2 	<p>Motivazione all'iscrizione</p>	<p>Supporto a familiari Carta di soggiorno Piacere di apprendere</p>
<p>Domanda stimolo: Come avete trovato questo corso e questa scuola?</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'ho trovato su internet cercando una scuola vicino a casa - è a 10 minuti camminando da casa - un'amica dei servizi per stranieri ha studiato qui - io da amici - con un amico, ho domandato: "dove posso andare per imparare italiano?" Allora mi ha detto: "vai, questo vicino alla stazione, vai lì e ti iscrivi" 	<p>Arrivo al CPIA</p>	<p>Internet Vicinanza casa Passaparola</p>
<p>Domanda stimolo: Tu hai seguito le lezioni costantemente? Sei stato</p>	<p>Frequenza</p>	<p>Assiduità Problemi lavorativi</p>

<p>regolare oppure sei stato tanto assente?</p> <ul style="list-style-type: none"> - tutte tutte - sì tutte - Per due volte sì, un giorno a settimana non potevo venire - sì, due o tre volte abbiamo mancato 		
<p>Domande stimolo: Che cosa è stato più facile e più difficile nell'imparare l'italiano?</p>	<p>Difficoltà nell'italiano</p>	<p>Difficoltà: pronomi, pronuncia, doppie, scrivere</p> <p>Semplicità: coniugazioni verbi, leggere</p>
<p>Domande stimolo: Ti sei trovato bene con le persone del corso? Ti è capitato di chiedere aiuto per cose extra scolastiche?</p> <ul style="list-style-type: none"> - quello che mi piace è il maestro. Bellissimo, perché mio paese sono un po'... non è che tanto come qui. Diverse persone sono emarginate, come si dice, e poi non c'è tanta scuola come qui, devi guadagnare soldi un po' di più se vuoi studiare se no lasci stare così come sta - con i maestri benissimo. c'è una pazienza di far capire bene... una volta, un'altra volta. Io sono professore in pensione, bisogna imparare bene. Devo sempre continuare a studiare - sì, ma non è facile diciamo, perché non siamo tutti della stessa età e quindi tutti sono diversi e non è facile, ma ci siamo trovati bene con tutti 	<p>Interazioni sociali</p>	<p>Con compagni</p> <p>Con docenti</p> <p>Supporto extra scolastico</p>
<p>Domanda stimolo: C'è qualcosa che si può migliorare?</p>	<p>Punti di debolezza</p>	<p>Nessun suggerimento</p>

<p>- no</p> <p>- per esempio, noi pensiamo che un solo libro, pensiamo che si usa un solo libro, invece ognuno prende il suo libro, quindi, credo io che sarebbe meglio, continuare a seguire uno stesso libro</p> <p>- anche se sono due maestri, che usano sempre lo stesso libro</p> <p>- la divisione degli alunni perché a volte ci troviamo che stavamo lì aspettando che gli altri, che magari era meglio se stavano in un corso, in un altro corso, A1 per esempio</p> <p>- no, tutto buono</p>		<p>Adozione di un unico libro</p> <p>Eterogeneità classi</p>
<p>Domande stimolo: Consigliaresti il corso a qualcuno? Cosa ti è piaciuto del corso? Continuerai a studiare italiano?</p> <p>- tutto, i maestri sono bravi, perché anche se noi siamo tutti grandi, non tutti della stessa età, ma è divertente, perché noi ci siamo divertiti tanto</p> <p>- ci ha aiutato anche per l'orecchio che a volte tu stai a parlà con qualcuno ma non sai perché usa un articolo, perché mette questa parola qui, questo verbo qua, e dopo quando lo sentivo era come che "Ah, ecco quello di cui abbiamo parlato ieri"</p> <p>- i maestri sono tanto buoni</p> <p>- utile perché parlo di più, così esco frase più lunga</p> <p>- l'ho consigliata a nostra figlia</p>	<p>Punti di forza</p>	<p>Raccomandare CPIA ad altri</p> <p>Utilità nella vita quotidiana</p> <p>Proseguimento studi</p> <p>Bravura degli/delle insegnanti</p>

Tab. 28 – Costruzione del modello di categorie delle interviste a studenti e studentesse.

Per garantire l'anonimato dei rispondenti, la parte di anagrafica è stata eliminata dalla presentazione delle analisi, ma appare interessante notare che la maggior parte degli studenti e delle studentesse che hanno raggiunto il livello A2 tra ottobre e febbraio hanno provenienza linguistica spagnola e i restanti provengono dall'Est Europa.

Per tutti i rispondenti il corso frequentato è stato il primo di italiano, alcuni non avevano mai parlato la lingua italiana, mentre altri affermano di possedere un buon livello di partenza nel parlato ma di non aver mai scritto. In continuità da quanto emerso con le osservazioni, emerge il ruolo del telefono come facilitatore, soprattutto per le traduzioni istantanee.

Appare che i corsisti si iscrivono per supportare i familiari (figli nel frequentare la scuola o partner che studiano italiano), per ottenere il permesso di soggiorno o per il piacere di apprendere una lingua. L'arrivo al CPIA è consentito da internet (ancora una volta si sottolinea il ruolo della tecnologia come mediatore), la vicinanza all'abitazione e il passaparola dentro le comunità di migranti o i *servizi per stranieri*. Tale dato è confermato dal fatto che tutti gli intervistati consiglierebbero o hanno già consigliato l'iscrizione al CPIA ad amici.

Tutti hanno frequentato con assiduità, salvo un'eccezione per motivi lavorativi.

Anche le difficoltà nell'italiano riprendono quanto già osservato, in particolare per la scrittura, la pronuncia, le difficoltà grammaticali.

Allo stesso modo, le parole di studenti e studentesse in merito alle interazioni sociali rafforzano la visione del ruolo del docente come supporto anche extra scolastico e come grande risorse per motivare l'apprendimento. Proprio gli/le insegnanti sono riconosciuti come un punto di forza del CPIA, insieme all'utilità di quanto appreso per la vita quotidiana e lavorativa.

Tra gli aspetti da migliorare, studenti e studentesse identificano la necessità dell'adozione di un libro di testo, su cui questa ricerca focalizzerà particolare attenzione, e confermano l'elemento di eterogeneità delle classi, sia per età che per livello.

Concludendo nella prospettiva del lifelong learning, tutti gli studenti e le studentesse intervistati affermano di voler proseguire lo studio della lingua italiana con il livello B1... e forse oltre!

2.8. La triangolazione dei dati: riflessioni conclusive sullo studio di caso al CPIA 3 del Lazio

Al fine di indagare l'offerta formativa e le pratiche di inclusione della popolazione migrante nei CPIA, nei corsi di livello A1 e A2, è stato condotto uno studio di caso nel CPIA 3 del Lazio. Sono state utilizzate tecniche di indagine diversificate quali: l'osservazione diretta, non partecipata di tipo sistematico delle lezioni di alfabetizzazione nei livelli A1 e A2 della lingua italiana, interviste semi strutturate ai e alle docenti e interviste semi strutturate agli studenti e alle studentesse.

I dati raccolti consentono di rispondere alle domande di ricerca formulate in merito alle aree:

- bisogni formativi: quali sono i bisogni formativi degli iscritti e delle iscritte ai corsi di italiano A1 e A2 presso i CPIA? Quali sono i bisogni formativi degli e delle insegnanti che insegnano in questi corsi?
- offerta formativa: quali possono essere le metodologie e i materiali didattici utili per rispondere a questi bisogni formativi?

Per rispondere alle domande si è fatto ricorso alla triangolazione delle ricercatrici (la dottoranda responsabile del progetto e le due tirocinanti coinvolte), tra strumenti e tecniche di rilevazione dei dati e tra i risultati delle analisi dei dati.

Rispetto alla prima domanda di ricerca, i bisogni formativi degli iscritti e delle iscritte CPIA individuati fanno riferimento sia alla motivazione che porta studenti e studentesse in aula, sia alle richieste esplicite e implicite che fanno ai e alle docenti.

La motivazione riferita dai sei studenti/esse intervistati/e appare differente da quella rilevata dagli e dalle insegnanti. I e le docenti hanno, infatti, l'impressione che la maggior parte dei corsisti e delle corsiste si iscriva per ottenere l'attestato di livello A2 per il permesso di soggiorno europeo di lungo periodo, come riferito nelle interviste. Tale motivazione riflette solo parzialmente quelle addotte da studenti e studentesse intervistati il giorno del test conclusivo del percorso A2, che hanno dichiarato di essersi iscritti non solo per il permesso di soggiorno ma anche per il piacere di imparare una lingua e per supportare e sostenere figli o altri familiari nei loro studi in Italia.

Le richieste che studenti e studentesse rivolgono ai e alle docenti, riferite nelle interviste e osservate nelle aule, sono soprattutto legate alle esigenze della vita quotidiana: trovare lavoro, leggere documenti in italiano, ecc. Tali richieste appaiono accolte dai e dalle docenti che, come

osservato, introducono spesso contenuti di educazione alla cittadinanza nelle lezioni e colgono spunti anche da un semplice foglio firme per esplicitare la forma corretta per compilare un modulo in Italia. Anche dal punto di vista del clima di classe le strategie adottate sembrano funzionali alla creazione rapporti positivi tra docenti e studenti/esse e all'instaurarsi di relazioni tra pari. Anche l'uso del feedback sembra supportare l'autostima di studenti e studentesse, che non sembra scalfita nemmeno dai feedback negativi.

Per favorire ulteriormente la motivazione all'apprendimento attivo, sarebbe necessario lavorare ulteriormente per stimolare studenti e studentesse a percepirsi come apprendenti adulti, che possono e devono intervenire senza timore. Inoltre, come emerge sia dalle griglie che dalle osservazioni carta e matita, studenti e studentesse potrebbero essere maggiormente responsabilizzati nel loro percorso di apprendimento, invitandoli a riflettere sul percorso che stanno affrontando, sulle motivazioni, sugli obiettivi a breve e lungo termine e coinvolgendoli nella scelta delle attività didattiche. Inoltre, sarebbe opportuno promuovere maggiormente i lavori in coppie, di gruppo e di cooperative learning, riportati maggiormente nelle interviste dai e dalle docenti di quanto effettivamente osservato nelle aule. Questo consentirebbe di gestire maggiormente la tendenza di studentesse e studenti a disporsi per nazionalità in classe e la possibilità di parlare la lingua target in piccoli gruppi permetterebbe di diventare meno riluttanti a parlare, ridurrebbe il filtro affettivo, aumenterebbe la coesione di classe e di conseguenza la motivazione all'apprendimento (Oroujlou e Vahedi, 2011). A tal fine si potrebbe anche disincentivare, se non proibire, l'utilizzo delle lingue madri in aula.

Anche realizzare più attività di costruzione attiva dei significati e dei materiali didattici (scarsamente presenti sia nelle osservazioni che nelle interviste) contribuirebbe a rendere studenti e studentesse protagonisti.

Il bisogno formativo di studenti e studentesse non si esaurisce nel raggiungimento dell'italiano *di sopravvivenza* o del livello A2, come testimoniato dal fatto che tutti gli/le intervistati/e affermano di voler proseguire il loro percorso di apprendimento. Un desiderio coerente con l'aspettativa per cui una motivazione anche strumentale come il permesso di soggiorno possa costituire lo stimolo per approfondire la lingua e la cultura italiana, se opportunamente supportata.

In quest'ottica, sembra fondamentale il ruolo dei CPIA come strumenti di inclusione sociale, riconosciuto da tutti e tutte i docenti intervistati come vera *buona pratica*. Appare enorme la lacuna istituzionale evidenziata da queste testimonianze: l'assenza di reti a supporto dei e delle

docenti che spesso si trovano da soli a realizzare azioni di sostegno e supporto o si trovano nell'inconsapevolezza delle necessità degli studenti e delle studentesse, come nel caso della studentessa seguita dai servizi sociali (situazione appresa solo dopo un certo numero di lezioni). Collocati in un buon contesto di rete, i docenti potrebbero indirizzare più facilmente ogni studente/essa agli enti che si occupano delle loro specifiche esigenze.

La presenza di studentesse donne, inoltre, appare importante sia poiché presentano bisogni specifici in qualità di utenza, sia perché rappresentano un bisogno formativo per i e le docenti, come riferito nelle interviste. Queste donne, soprattutto di alcune nazionalità, probabilmente meno integrate nel mondo del lavoro, sono esposte a minori interazioni con i parlanti della lingua target e tale mancata esposizione porterebbe ad una minore conoscenza della seconda lingua. Queste considerazioni sono coerenti con quanto emerso dalle interviste ai/docenti in quanto, secondo loro, alcune studentesse vivrebbero in condizioni di isolamento sociale, motivo per il quale dopo anni di residenza in Italia ancora non parlano la lingua. La partecipazione di queste donne ai corsi del CPIA sembra essere dunque funzionale non solo per l'apprendimento della lingua italiana, ma rappresenta anche una delle poche occasioni di incontro e socializzazione con altre persone.

Per rispondere alla domanda sui bisogni formativi dei e delle docenti è possibile considerare i dati provenienti dalle interviste e dalle osservazioni. Come evidenziato dalle categorie ricavate dalle osservazioni carta e matita, i e le docenti individuano bisogni legati all'approfondimento della normativa scolastica e in tema di immigrazione, sull'apprendimento e l'insegnamento a adulti, sulle discipline psicopedagogiche, sulla didattica dell'italiano come L2, sulla gestione di classi eterogenee dal punto di vista del livello linguistico e di scolarizzazione. In particolare, l'eterogeneità delle classi è una delle criticità maggiormente evidenziate dai e dalle docenti, anche se la presenza in aula di persone con diversi livelli sembrano rafforzare la collaborazione tra pari e il peer tutoring, anche quando non esplicitamente organizzato e previsto dai e dalle insegnanti. Si potrebbero, dunque, programmare dei corsi di aggiornamento riguardanti strategie didattiche inclusive specifiche per classi eterogenee di studenti/esse adulti/e.

L'offerta formativa – relativamente alla seconda domanda di ricerca – sembra legata soprattutto a una didattica basata sulla trasmissione di contenuti, come emerso dalle griglie di osservazione. Adottare strategie

didattiche attive e inclusive potrebbe valorizzare le diversità e le capacità di ognuno.

Nella presentazione dei risultati delle osservazioni è stata evidenziata la differenza tra livello A1 e A2. È stato evidenziato un diverso utilizzo del feedback, che nel livello A1 sono stati più numerosi, supportando la motivazione, promuovendo la partecipazione e valorizzando l'impegno. Inoltre, nelle classi di livello A1, sono stati evidenziati anche più richiami alla loro attenzione in quanto studenti e studentesse spesso hanno mostrato maggiori difficoltà nel mantenere la concentrazione per tutta la lezione. Per quanto riguarda invece la didattica nelle classi di livello A2, è stato osservato che sono stati proposti esercizi principalmente da svolgere autonomamente e che i/le docenti hanno dedicato maggior tempo alle attività di pianificazione dell'attività di studio. La didattica nelle classi di livello A2 sembra dunque maggiormente orientata a preparare gli/le studenti/esse all'esame di fine corso, finalizzato al conseguimento del titolo attestante il raggiungimento del livello A2.

Per quanto riguarda l'utilizzo di materiali a supporto della didattica, è emerso che i/le docenti hanno utilizzato in entrambe le classi di livello, prevalentemente delle schede; queste in alcuni casi, erano fotocopie di pagine di libri di testo differenti dal libro previsto e consigliato agli studenti al momento dell'iscrizione, mentre in altri casi erano fotocopie con esercizi progettati direttamente dal/dalla docente. In alcune occasioni è stato fornito un libro in comodato d'uso.

Nelle interviste i e le docenti hanno motivato tale scelta dichiarando di non ritenere i libri di testo adeguati alle classi dei CPIA. Solo un/una docente ha proposto l'adozione del testo *Facile Facile*, che, tuttavia, è stato acquistato solo da pochi/e studenti/esse, come evidenziato nelle osservazioni. Questo dato appare in contraddizione con le esigenze manifestate da studenti e studentesse intervistati, che affermano che avrebbero gradito l'adozione di un libro di testo come guida e per esercitarsi da soli a casa.

Le tecnologie appaiono particolarmente carenti nell'aula verandata in cui sono state svolte la maggior parte delle osservazioni, dove la connessione internet era debole e non era disponibile la linea Wi-Fi dell'Istituto. Lo smartphone è stato utilizzato soprattutto su iniziativa autonoma di studenti e studentesse per aiutarsi con il traduttore, discostandosi dall'utilizzo dei dispositivi mobili auspicato dalla letteratura (par. 3.5 della prima parte della tesi).

Come detto, i e le docenti hanno colto diverse occasioni per introdurre la quotidianità degli studenti e delle studentesse nella didattica; tutta-

via, sembrerebbe necessario introdurre ulteriori momenti dedicati all'educazione alla cittadinanza poiché studenti e studentesse non conoscono la geografia e la storia europea.

In fase di analisi dei dati, sono state considerate anche le differenze tra i e le docenti delle classi osservate. Si evidenzia il differente stile di conduzioni delle attività didattiche: il/la docente 1 presenta una didattica più organizzata e strutturata, maggiormente focalizzata sulla trasmissione di contenuti didattici grammaticali, pur non tralasciando la costruzione del clima di classe e delle relazioni utilizzando feedback continui e strategie come l'ironia. Il/la docente 2 è stato osservato in lezioni dedicate soprattutto alla conduzione di *role plays* e di simulazione di dialoghi e interviste di coppia, facendo sempre ampio uso dell'ironia. Le osservazioni nelle classi del/della docente 3 focalizzano soprattutto il monitoraggio degli apprendimenti e la gestione delle relazioni – con frequenti richiami disciplinari – affiancandoli all'introduzione delle conoscenze con modalità didattiche meno strutturate e utilizzando dialoghi a coppie.

Per supportare ulteriormente i bisogni formativi di studenti e studentesse e dei e delle docenti, alcune proposte potrebbero essere:

- l'adozione di un libro di testo, da integrare con materiali autoprodotti e/o realizzati in classe, materiali autentici, materiali digitali e/o audiovisivi (implementando la rete internet e Wi-Fi);
- promuovere il coinvolgimento di studenti e studentesse nel proprio percorso di apprendimento e nel definire obiettivi a breve e lungo termine;
- supportare i docenti con corsi di formazione/aggiornamento sulla gestione di classi eterogenee e plurilivello;
- supportare l'istituzione di reti territoriali e di servizi per la popolazione migrante.

Sicuramente appare necessario ampliare la ricerca coinvolgendo ulteriori classi di livello A1 e A2, coinvolgendo eventualmente anche corsi di livello pre-A1 e B1.

Sembra interessante anche promuovere un percorso di ricerca-formazione o ricerca-azione coinvolgendo direttamente insegnanti e studenti e studentesse, sia nella restituzione dei dati di questa ricerca, sia costruendo con loro percorsi formativi e di attuazione di didattiche inclusive per l'alfabetizzazione della popolazione migrante. Nella prospettiva della ricerca formazione è possibile favorire le competenze riflessive

degli e delle insegnanti sulle metodologie didattiche che già applicano, coinvolgendoli anche in incontri di confronto tra docenti.

Anche studenti e studentesse dovrebbero essere coinvolti in percorsi di valorizzazione delle proprie competenze pregresse, formali e informali, e della definizione del percorso di vita desiderato in Italia.

Lo studio di caso apre un'ulteriore prospettiva di ricerca: a partire dall'importanza attribuita in tutte le fasi di raccolta dati al test di livello A2 conclusivo del percorso di apprendimento – sia come motivazione sia come bisogno formativo – appare necessario indagare le modalità di somministrazione di questi test, le dimensioni valutate e il grado di similarità tra diversi docenti e diversi CPIA. Pertanto, tale aspetto è stato approfondito nella seconda fase della ricerca.

Capitolo terzo

Il questionario sulle didattiche inclusive nei CPIA

3.1. La costruzione del questionario

Alla fase esplorativa dello studio di caso ha fatto seguito una fase di ampliamento del fenomeno osservato, come illustrato nel capitolo dedicato al disegno della ricerca (cap. 1 della seconda parte).

Le categorie individuate da osservazioni e interviste nello studio di caso sono state la base di partenza per la costruzione del questionario somministrato poi a livello nazionale a docenti di italiano come L2 nei CPIA.

Gli obiettivi dell'intero progetto di tesi hanno portato all'elaborazione di domande di ricerca definite in alcune aree:

- l'area dei bisogni formativi: quali sono i bisogni formativi degli iscritti ai corsi di italiano A1 e A2 presso i CPIA? Quali sono i bisogni formativi degli insegnanti che insegnano in questi corsi?
- l'area dell'offerta formativa: quali possono essere le metodologie e i materiali didattici utili per rispondere a questi bisogni formativi?
- l'area della certificazione linguistica di livello A2: quali sono le modalità in cui vengono strutturati e somministrati i test linguistici di inizio e fine percorso?

Le prime due aree sono state già indagate nello studio di caso e il questionario ne costituisce un approfondimento per passare da un livello locale (il caso del CPIA 3 del Lazio) ad un livello nazionale. La terza area viene indagata a partire dal questionario, in considerazione degli stimoli scaturiti dallo studio di caso, dove l'attestazione del livello A2 è stato considerato tra i principali bisogni formativi di studenti e studentesse nei CPIA.

Il percorso che ha portato alla costruzione delle domande del questionario può essere così riassunto: individuazione delle unità di significato nelle trascrizioni dei dati, assegnazione dei codici e costruzione delle categorie, costruzione di aree del questionario con domande utili ad approfondire e generalizzare quanto emerso nello studio di caso. La tabella (tab. 29) seguente fornisce un esempio di questo percorso per una delle aree del questionario.

Unità di significato	Categorie	Area del questionario
<p><u>Risposta 1</u>: le normative sono contrastanti. Ti arriva la legge, oppure la direttiva europea, e poi viene di-sapplicata. Per esempio, i nostri stranieri sono abbastanza spaventati dal cosiddetto decreto Salvini o sicurezza, che chiaramente bisogna leggere bene... chi è che te lo viene a spiegare, te lo devi andare a leggere tu? I corsi di aggiornamento dovrebbero essere proprio su quello, sulla normativa, legislazione che riguarda gli stranieri e per conseguenza anche noi.</p> <p>Poi secondo me cercare di fare in modo di stabilire un buon rapporto interpersonale con gli adulti, se deve essere l'insegnante di scuola primaria che viene formato per avere un rapporto con i bambini, per il CPIA devi avere un'altra forma mentis, cioè, mai trattare un adulto come un bambino, mai dire "tesoro", "tesoruccio come stai?"</p> <p><u>Risposta 2</u>: noi dell'alfabetizzazione che abbiamo questo retroterra didattico almeno sappiamo che vuol dire pedagogia ma solo applicata ai bambini. Molte volte il corso di aggiornamento, ti accompagna fino all'ingresso della porta dell'aula, cioè, tu appena entri ti rendi conto che questo aggiornamento non serve a nulla perché è talmente dettagliato che tu per fare quello che dicono dovresti</p>	<p>Necessità di corsi di formazione su: normativa scolastica e in tema di immigrazione; educazione degli adulti; gestione classi numerose; gestione classi plurilingue; gestione della fase di accoglienza; didattica dell'italiano L2; competenze psicopedagogiche/ didattiche.</p>	<p><u>Bisogni formativi dei docenti dei CPIA.</u></p> <p><u>Item correlati alla categoria:</u></p> <p>1) A quale dei seguenti corsi di aggiornamento o formazione ha partecipato negli ultimi due anni? (è possibile selezionare più opzioni)</p> <p>2) A quale dei seguenti corsi di aggiornamento o formazione vorrebbe partecipare in futuro? (è possibile selezionare più opzioni)</p> <p><u>Opzioni di risposta:</u></p> <p>Aspetti normativi;</p> <p>Accoglienza;</p> <p>Orientamento;</p> <p>Tecnologie didattiche;</p> <p>Inclusione degli studenti con disabilità o DSA;</p> <p>Valutazione degli apprendimenti;</p> <p>Certificazione delle competenze</p>

<p>avere 3 corsisti, invece noi ne abbiamo 80.</p> <p><u>Risposta 3:</u> dal punto di vista didattico che succede, che la nostra diventa una pluriclasse perché nonostante i corsi di aggiornamento ci abbiano spiegato come somministrare test di valutazione nel dettaglio... il livello non è mai omogeneo. Quando tu hai selezionato i corsi, e hai stabilito i livelli, poi c'è il corsista che, su quell'orario di frequenza scolastica ti porta delle sue problematiche. Allora tu ti trovi in questo difficile equilibrio dove devi valutare le competenze che ha il corsista e il riferimento di livello di gruppo che c'è e tutte le altre dinamiche diciamo di carattere personale, li metti insieme e alla fine il gruppo man mano diventa sempre più eterogeneo.</p>		<p>formali e informali; Formazione a distanza; Insegnamento dell'italiano L2; Gestione della classe; Apprendimento degli adulti.</p>
---	--	--

Tab. 29 – Esempio del processo di costruzione del questionario a partire dai dati emersi nello studio di caso.

Nello specifico, il questionario (Appendice 8) è stato diviso in aree:

- anagrafica
- organizzazione e offerta formativa nei CPIA
- esami/test di livello A2
- bisogni formativi nei CPIA

È necessario tenere in considerazione che la costruzione e la somministrazione del questionario hanno richiesto una mediazione tra la complessità del fenomeno oggetto d'indagine – dunque il numero di domande da formulare – e la delicata situazione dovuta al Covid-19. Il questionario, infatti, è stato somministrato durante la pandemia, tra marzo e aprile 2021, quando i/le docenti hanno percepito un aumento del carico di lavoro per riorganizzare l'attività didattica e garantire lo svolgimento della Didattica a Distanza. Non era intenzione della ricerca

andare a gravare ulteriormente sui/sulle rispondenti e si è cercato di limitare il più possibile il numero di domande del questionario.

Di seguito vengono illustrati i contenuti delle diverse sezioni.

3.1.1. *Anagrafica*

La prima sezione indaga il CPIA di appartenenza dei/delle rispondenti, il genere, l'età, il titolo di studio, la classe di concorso, l'inquadramento professionale, anni di servizio come docente e come docente di italiano L2, esperienze professionali antecedenti all'ingresso nel CPIA, formazione all'insegnamento dell'italiano L2 (corsi di formazione e certificazioni).

Tale sezione restituisce il profilo degli e delle insegnanti di italiano L2, con particolare attenzione al background formativo, per l'influenza che questo può avere sulla pratica didattica, come visto anche nell'introduzione teorica alla ricerca.

3.1.2. *Organizzazione e offerta formativa nei CPIA*

Le domande appartenenti alla sezione che indaga l'organizzazione e l'offerta formativa nei CPIA sono derivate dai dati emersi dallo studio di caso.

La prima domanda indaga quanto i/le docenti rispondenti al questionario ritengono le classi di livello A1 e A2 omogenee o eterogenee per età, genere, nazionalità e livello linguistico. L'eterogeneità delle classi è, infatti, una delle principali criticità riscontrate per i CPIA, come testimoniano le parole dei/delle docenti intervistati/e (cfr. par. 2.6). La caratteristica di eterogeneità delle classi è stata considerata limitante l'apprendimento dagli/dalle studenti/esse e, secondo i/le docenti, renderebbe difficile la progettazione della didattica, dato che gli/le studenti/esse che frequentano il CPIA hanno età, background scolastici, livelli di conoscenza della lingua italiana e provenienze differenti.

Come emerso dalle interviste (par. 2.6.2.), in collegamento con l'eterogeneità delle classi, si sottolinea l'importanza della fase di accertamento delle competenze in ingresso al momento dell'iscrizione al CPIA per costituire le classi. Pertanto, viene chiesto ai/alle docenti se e come vengono svolte le prove di italiano come L2 in ingresso.

Sempre in riferimento alle difficoltà riscontrate e alle possibili soluzioni ipotizzate dai/dalle docenti intervistati, viene chiesto se nei CPIA ci siano corsi di livello pre-A1, corsi di potenziamento individuali o di gruppo per studenti/esse in difficoltà, corsi di alfabetizzazione per analfabeti anche nella lingua madre. Infatti, diversi docenti hanno espresso l'esigenza di *moduli* che potessero andare a supportare la didattica di base distinta semplicemente nei livelli A1 e A2.

Rispetto ai materiali didattici, viene indagata l'adozione di libri di testo e quanto tali libri siano ritenuti funzionali alla didattica. Successivamente è approfondita la frequenza con cui sono utilizzati altri materiali didattici, sempre considerando ciò che è emerso da osservazioni e interviste e le tecniche per l'italiano L2 considerate in letteratura: libri di testo, fotocopie di libri di testo, schede didattiche autoprodotte, materiali audiovisivi, materiali audiovisivi autoprodotti, materiali autentici (giornali, film, libri di narrativa), materiali prodotti dagli studenti e dalle studentesse.

Anche le metodologie didattiche sono analizzate chiedendo di indicare la frequenza di utilizzo: lavori di gruppo/coppie, assegnazione compiti per casa, esercitazione in classe, esercitazioni in laboratorio, uscite sul territorio, brainstorming, discussione collettiva, simulazioni/role plays. Le opzioni di risposta si pongono in continuità con quanto emerso dall'analisi della letteratura sull'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano come L2.

Viene poi chiesto quali siano gli elementi necessari per garantire il successo formativo degli studenti e delle studentesse, tenendo conto delle criticità e dei punti di forza delle pratiche didattiche osservate nei CPIA (par. 2.5).

L'ultima domanda della sezione, riguardante eventuali adattamenti della didattica per la DaD, è stata aggiunta data la situazione pandemica in Italia ed è stata tratta dalla ricerca nazionale SIRD sulla didattica a distanza⁴¹.

3.1.3. *Esami di livello A2*

La sezione sugli esami/test di livello A2 considera il *language testing* (ALTE, 2016) all'interno dei CPIA, enti che possono attestare il raggiun-

⁴¹ <https://www.sird.it/ricerca-nazionale-sird-2020/>

gimento del livello A2 di conoscenza della lingua italiana – utile a richiedere o rinnovare il permesso di soggiorno europeo (legge 94/2009; Sergio, 2011). I CPIA operano spesso insieme alla Prefettura e agli enti certificatori, ma dalle osservazioni e dalle interviste non sono riscontrate prove univoche di attestazione del livello A2 – pur facendo riferimento sempre al sillabo (MIUR, 2012) e alle Linee guida per la struttura dei test (MIUR, 2010).

Le domande di questa sezione hanno, dunque, l’obiettivo di indagare la formulazione e la struttura dei test di livello A2 nei CPIA italiani.

Viene chiesto ai/alle docenti di indicare se le prove sono svolte in convenzione con gli enti certificatori o con la Prefettura, se sono auto-prodotte e diversificate per ogni docente oppure se unificate tra docenti, plessi o l’intero CPIA (o rete di CPIA), dando l’opportunità di selezionare più opzioni. Viene richiesto anche di specificare le aree di abilità di comprensione e produzione orale e scritta affrontate nelle prove e la modalità di somministrazione dei quesiti (chiusi, aperti, ecc.).

Infine, è lasciato spazio per scrivere una o più difficoltà che riguardano i test di livello A2 nei CPIA.

3.1.4. *Bisogni formativi nei CPIA*

L’ultima sezione esplora i bisogni formativi nei CPIA, dando la parola ai e alle docenti in merito ai corsi di aggiornamento frequentati negli ultimi due anni e a quelli che vorrebbero frequentare in futuro per completare la propria formazione. Gli ambiti sono individuati a partire dalle osservazioni e dalle interviste svolte nel CPIA 3 del Lazio e integrati con quelli analizzati dal Rapporto INVALSI (2020), approfondito nella parte di introduzione teorica alla ricerca.

Viene, poi, chiesto ai e alle docenti quali siano gli elementi che tengono in considerazione nella programmazione delle attività didattiche e degli obiettivi formativi dei corsi di livello A1 e A2 (Marcucci, 2016) rispetto alle tempistiche, al clima di classe, ai supporti didattici, alla verifica degli apprendimenti.

Sono indagate anche le criticità che i CPIA sperimentano nell’alfabetizzazione della popolazione adulta migrante, secondo quanto emerso dai dati dello studio di caso: classi eterogenee, assenza di materiali didattici adeguati, assenza di strumentazione informatica, presenza di alunni con DSA non certificati, presenza di alunni non alfabetizzati, organizzazione interna del CPIA, utilizzo degli spazi in condivisione

con altre istituzioni, mancata conclusione del percorso formativo da parte di studenti e studentesse. Spazio viene anche lasciato per scrivere ulteriori criticità non riscontrate tra le opzioni di risposta disponibili.

Dalle osservazioni e dalle interviste è scaturita l'importanza del ruolo del docente come figura di riferimento per studenti e studentesse, riportata nel questionario chiedendo ai/alle docenti se si siano trovati nella condizione di gestire richieste di informazioni o di consigli su problemi personali, lavorativi, burocratici, relazionali.

Viene esplorata anche la soddisfazione dei/delle docenti per l'organizzazione e il riconoscimento dei CPIA a livello locale e nazionale e rispetto al coordinamento di rete, approfondendo le tematiche relative al ruolo dei CPIA per l'inclusione sociale affrontate dai dati qualitativi.

L'ultima domanda lascia spazio per ulteriori commenti e/o riflessioni rispetto ai bisogni formativi nei CPIA.

Infine, viene chiesta disponibilità a lasciare l'e-mail per essere ricontattati per un'intervista di approfondimento, i cui dati saranno presentati nel capitolo dedicato.

3.2. La somministrazione del questionario

Il questionario è stato somministrato online, tramite piattaforma Moduli Google, e diffuso grazie al supporto di INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) e della rete RIDAP (Rete Italiana Istruzione Degli Adulti) che si configura come rete a cui aderiscono i CPIA italiani⁴², grazie a Emilio Porcaro, dirigente del CPIA metropolitano di Bologna.

La collaborazione con tali importanti istituzioni ha consentito di raggiungere 167 rispondenti, docenti di italiano L2 che lavorano presso i CPIA, nelle classi di L2 di livello A1 e A2. Se si considera che i/le docenti di italiano come L2 nei CPIA sono meno di mille, si tratta di una cifra significativa, circa un quinto della popolazione (Cacchione, 2021).

⁴²La RIDAP – Rete Italiana Istruzione degli Adulti – riunisce la maggior parte dei CPIA italiani e promuove attività di studio, ricerca e formazione. Maggiori informazioni sono disponibili al sito <http://www.ridap.eu/>.

3.3. L'analisi del questionario

Le risposte sono pervenute da 167 docenti distribuite in diversi CPIA italiani.

<i>Regioni</i>	<i>Risposte per Regione</i>	<i>%</i>
Abruzzo	13	7,8%
Basilicata	1	0,6%
Calabria	2	1,2%
Campania	12	7,8%
Emilia-Romagna	20	12%
Friuli-Venezia Giulia	2	1,2%
Lazio	24	14,4%
Liguria	5	3%
Lombardia	23	13,8%
Marche	1	0,6%
Piemonte	12	7,2%
Puglia	20	12%
Sardegna	10	6%
Sicilia	10	6%
Toscana	3	1,8%
Umbria	1	0,6%
Veneto	8	4,8%
Totale complessivo	167	100,00%

Tab. 30 – Distribuzione delle risposte al questionario per Regione.

In particolare, le regioni maggiormente rappresentate sono la Lombardia (23 risposte, 13,8% dei rispondenti), il Lazio (24 risposte, 14,4% dei rispondenti), l'Emilia-Romagna e la Puglia (20 risposte, 12% del totale). Mentre non sono presenti risposte provenienti dal Molise, dalla Valle d'Aosta e dal Trentino-Alto Adige.



Fig. 6 - Distribuzione delle risposte al questionario per Regione.

Come spesso accade per le ricerche che riguardano gli e le insegnanti del contesto scolastico italiano, la maggior parte delle risposte arriva da docenti di genere femminile (85,63%).

<i>Genere</i>	<i>Risposte per genere</i>	<i>%</i>
Altro	3	1,80%
F	143	85,63%
M	21	12,57%
Totale complessivo	167	100,00%

Tab. 31 – Distribuzione delle risposte al questionario per genere.

Anche il dato sull'età non stupisce, confermando che la maggior parte dei e delle docenti dei CPIA si colloca sulla fascia tra 50 e 64 anni (53,9%).

<i>Età</i>	<i>Risposte per età</i>	<i>%</i>
23-35	13	7,78%
36-49	59	35,33%
50-64	90	53,89%
65+	5	2,99%
Totale complessivo	167	100,00%

Tab. 32 – Distribuzione delle risposte al questionario per età.

Rispetto al titolo di studio, si evidenzia una spaccatura tra docenti con laurea triennale, magistrale o a ciclo unico (43,7%) e docenti che hanno accesso all'insegnamento tramite diploma magistrale (34,1%), confermando le due modalità di formazione professionale che caratterizzano la classe docente dei CPIA.

<i>Titolo di studio</i>	<i>Risposte per titolo</i>	<i>%</i>
Diploma magistrale	57	34,13%
Laurea (triennale, magistrale, ciclo unico, V.O.)	73	43,71%
Dottorato di ricerca	5	2,99%
Master di I o II livello	32	19,16%
Totale complessivo	167	100,00%

Tab. 33 – Titolo di studio dei/delle rispondenti al questionario.

La maggior parte dei e delle docenti sono di ruolo (80,24%), solo il 15,57% ha un contratto a tempo determinato fino al termine delle attività didattiche o annuale, il 3,59% ha un contratto a tempo determinato breve.

Dalle risposte sugli anni di carriera professionale, emerge che solo 11 docenti non hanno svolto nessuna attività lavorativa prima di insegnare al CPIA. Dai dati si evidenzia anche che la maggioranza (73,65%) dei e delle docenti ha insegnato diversi anni presso scuole di differenti gradi (infanzia, primaria, secondaria di I o di II grado) prima di passare ai CPIA, infatti solo il 26,35% dei rispondenti dichiara lo stesso numero di anni di esperienza professionale come docente fuori e dentro i CPIA.

Tale dato appare rilevante in relazione a quanto emerso dalle interviste, in cui i docenti e le docenti sottolineano l'importanza di cambiare il proprio stile e metodo di insegnamento nel rivolgersi ad alunni e alunne minori o adulti.

Rispetto alla dimensione formativa, l'82,63% dei e delle docenti ha partecipato a corsi di formazione e aggiornamento sull'insegnamento dell'italiano come L2. I corsi di formazione e aggiornamento sembrano, dunque, compensare l'assenza di una certificazione o di un titolo universitario inerente alla didattica dell'italiano come L2.

Infatti, il 49,1% dei e delle rispondenti dichiara di non aver conseguito nessuna certificazione o master universitario di I o II livello.

I dati su carriera e formazione professionale possono essere messi in relazione con le classi di concorso cui appartengono i docenti e le docenti rispondenti al questionario: per il 66,47% alla classe di concorso EEEE

(a cui si accede con diploma magistrale ante a.a. 2001/2002 o con laurea in Scienze della Formazione Primaria); il 17,37% alla classe di concorso A023 (il cui accesso è illustrato nel cap. 4); il 16,1% ad altre classi di concorso (ma ha conseguito o sta conseguendo una certificazione linguistica per insegnare italiano come L2).

Il ritratto della maggioranza dei e delle docenti di italiano come L2 che emerge dalle risposte al questionario è, dunque, quello di donne (86%), over50 (57%), di ruolo (80,24%) che arrivano ai CPIA soprattutto dopo percorsi di formazione che consentono di insegnare anche nella scuola dell'infanzia e primaria (66,5% con diploma magistrale o laurea in SFP), che spesso (49%) non ha proseguito la formazione con titoli di studio riconosciuti dal MIUR per l'insegnamento dell'italiano come L2, ma ha frequentato corsi di formazione/aggiornamento sul tema (82,63%).

Un ritratto che può essere utile nell'analisi dei dati che emergono dalle successive domande del questionario e che restituisce l'importanza del ruolo attribuito ai corsi di formazione/aggiornamento per uniformare la discrepanza di background formativo iniziale degli e delle insegnanti dei CPIA.

3.3.1. Organizzazione e offerta formativa nei CPIA

Dai dati sull'eterogeneità delle classi, considerata a partire dalle opinioni dei docenti e delle docenti partecipanti allo studio di caso, si evidenzia una grande variabilità nella nazionalità degli e delle iscritti/e al CPIA. Chi risponde al questionario, inoltre, ritiene nel complesso eterogeneo il livello linguistico, mentre in una posizione intermedia si collocano le opinioni rispetto all'eterogeneità del genere e dell'età degli e delle iscritte (fig. 5).

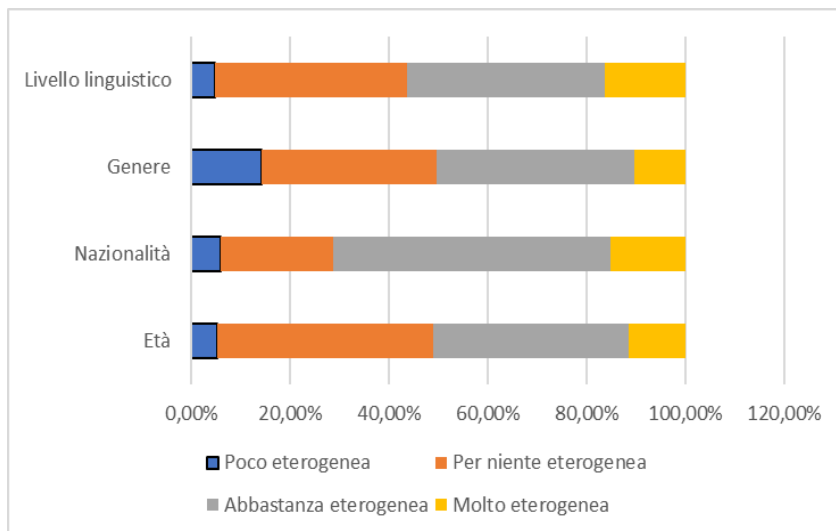


Fig. 7 – Eterogeneità delle classi nei CPIA.

Tra le possibili strategie per gestire le difficoltà connesse all'eterogeneità, nelle interviste (par. 2.6) si auspica un miglioramento dell'offerta formativa e della didattica a seguito dell'attenzione che si dedica alla fase di formazione delle classi, anche attraverso le prove di ingresso. A tal proposito nel questionario sono indagate le prove utilizzate in ingresso, per accogliere e iscrivere studenti e studentesse nelle classi di livello A1 o A2.

I 167 rispondenti al questionario hanno indicato le diverse dimensioni indicate dalle prove d'ingresso nel proprio CPIA. Si evidenzia che la produzione orale è presente solo nel 49% delle prove in ingresso, la componente scritta (sia di produzione che di comprensione) è presente nel 56% dei casi e la comprensione orale è presente nel 62% delle prove. Si evince che le prove in ingresso focalizzano soprattutto la comprensione orale e prevedono la componente di scrittura.

Emerge, inoltre, che la maggior parte dei CPIA applica prove concordate e uguali in tutto il CPIA. Solo in 2 CPIA non vengono svolte.

<i>Dimensioni delle prove</i>	<i>Occorrenze</i>	<i>% sui 167 rispondenti</i>
Comprensione orale	104	62%
Produzione orale	81	49%
Comprensione scritta	94	56%
Produzione scritta	93	56%
Strutturate da singoli	16	10%

docenti		
Concordate nel CPIA	127	76%
Non svolte	2	1%
Non so	7	4%

Tab. 34 – Prove in ingresso delle competenze linguistiche nei CPIA.

Per comprendere meglio l'organizzazione dell'offerta formativa è stato chiesto se nei CPIA si svolgono corsi di potenziamento individuali o di gruppo per studenti e studentesse in difficoltà, corsi di livello pre-A1 e corsi di alfabetizzazione per studenti e studentesse analfabeti nella lingua madre. Infatti, anche la presenza di persone con un livello inferiore all'A1 è emersa come criticità della fase di accoglienza, poiché non sempre i CPIA hanno le risorse necessarie per avviare corsi di alfabetizzazione o di livello pre-A1, facendo confluire quest'utenza nei corsi di livello A1 e contribuendo all'eterogeneità delle classi.

Dalle risposte emerge che i corsi maggiormente attivati sono quelli di livello pre-A1 e di alfabetizzazione, mentre meno spesso sono attivati corsi di potenziamento. Il 13% dei rispondenti afferma che nel proprio CPIA non viene svolto nessun corso di ampliamento dell'offerta formativa, ma solo i corsi previsti dalla normativa ministeriale di livello A1 e A2.

<i>Corsi aggiuntivi</i>	<i>Occorrenze</i>	<i>% sui 167 rispondenti</i>
Potenziamento individuale	50	30%
Potenziamento di gruppo	38	23%
Corsi di livello pre-A1	115	69%
Corsi di alfabetizzazione	89	53%
Nessun corso	21	13%

Tab. 35 – Offerta formativa aggiuntiva nei CPIA.

Rispetto ai materiali didattici, il 50,3% dei docenti dichiara di non aver adottato un libro di testo nell'a.a. in cui è stato somministrato il questionario (a.a. 20-21). Tra coloro che hanno adottato un libro di testo, alcuni dichiarano più preferenze, indicando un uso complementare. Sono indicate, dunque, 99 preferenze di titoli. I libri maggiormente adottati e utilizzati sono: *Facile Facile* (dal livello A0 all'A2, indicato dalla metà di

coloro che adottano un testo), *Italiano di Base, Insieme in Italiano, Pari e Dispari*.

<i>Libri di testo</i>	<i>Preferenze</i>	<i>%</i>
Andiamo!	4	4,04%
Contatto	1	1,01%
Detto e scritto	2	2,02%
Dieci	4	4,04%
Espresso	1	1,01%
Facile	47	47,47%
Insieme in italiano	8	8,08%
Italiano di base	14	14,14%
Italiano insieme	1	1,01%
LS	2	3,03%
Nuovo Espresso	2	2,02%
Pari e Dispari	8	8,08%
Piano piano	1	1,01%
Senza frontiere	2	2,02%
Un nuovo giorno in Italia	1	1,01%
Totale complessivo	99	100,00%

Tab. 36 – Libri di testo adottati nei CPIA nell’a.s. 20/21.

Tra coloro che adottano libri di testo, la maggioranza (48%) ritiene il libro funzionale (4) o molto funzionale (5) alla didattica (fig. 6).

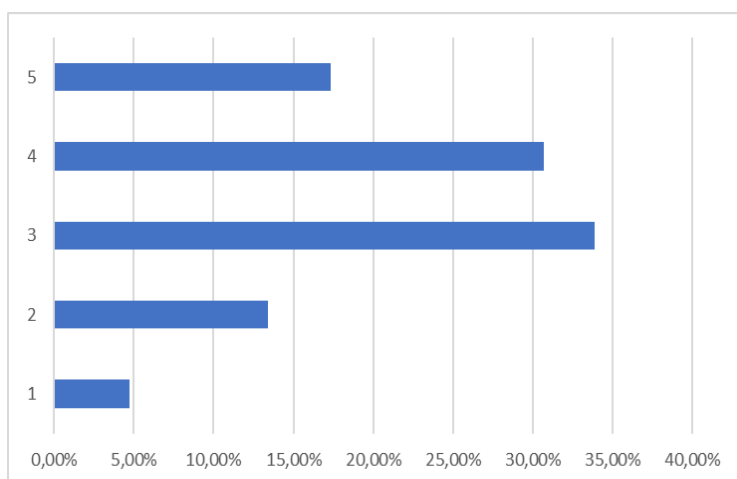


Fig. 8 – Funzionalità attribuita ai libri di testo adottati.

Rispetto alla frequenza con cui i diversi materiali didattici vengono utilizzati in aula (fig. 7) emerge che sono maggiormente usati quei materiali legati ad una didattica ancora tradizionale (libri di testo, fotocopie di libri, schede autoprodotte), ma anche materiali audiovisivi e audio (utili soprattutto per la componente orale della lingua). Poco rappresentati sono i materiali audiovisivi autoprodotti e i materiali prodotti da studenti e studentesse in aula. I materiali autentici (estratti di libri, giornali, annunci, ecc.) sono utilizzati per lo più “qualche volta”, nonostante la letteratura attribuisca loro un notevole peso per l’efficacia del processo di insegnamento-apprendimento dell’italiano come L2. Si suppone anche che la conoscenza dell’importanza che la letteratura attribuisce ai materiali autentici sia conosciuta dai e dalle docenti e che la desiderabilità sociale abbia influenzato le loro risposte. Il loro utilizzo potrebbe essere, dunque, sovrastimato.

Tali dati si pongono in continuità con quanto osservato durante lo studio di caso, confermando sia ciò che è emerso dalle griglie di categorie che dalle osservazioni carta e matita (cfr. par. 2.4 e 2.5, pag. 140).

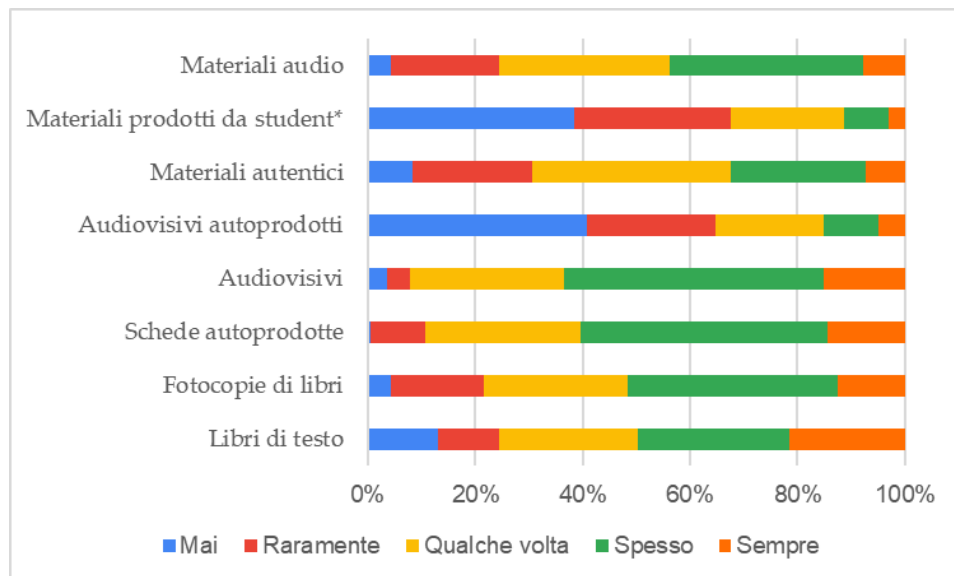


Fig. 9 – Materiali utilizzati nei CPIA.

Il questionario indaga anche le metodologie didattiche maggiormente utilizzate (fig. 8).

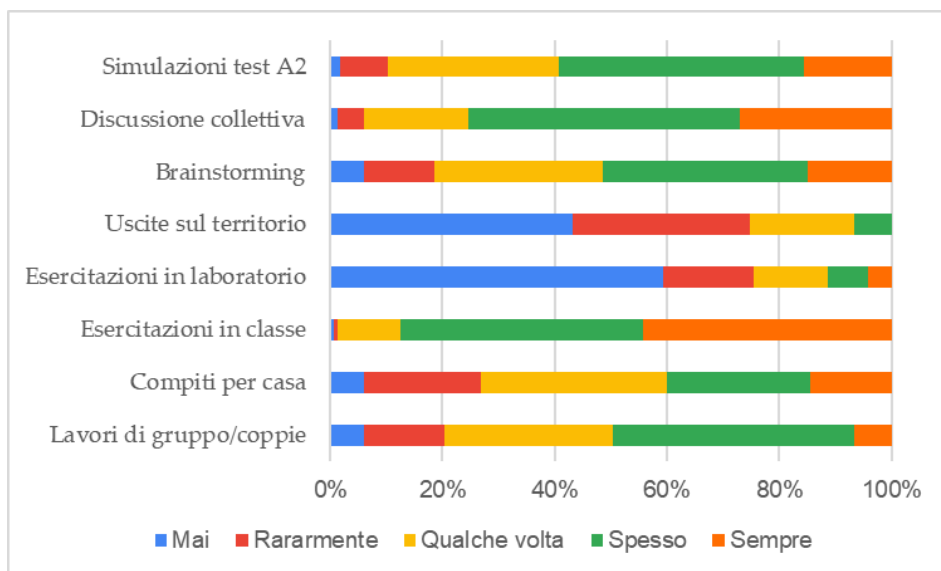


Fig. 10 – Metodologie didattiche adottate nei CPIA.

Anche in questo caso, i dati sembrano confermare quanto osservato durante lo studio di caso, le metodologie più usate, infatti, sono: le esercitazioni in classe, la discussione collettiva o a coppie, il brainstorming, le simulazioni dei test A2. A volte vengono assegnati compiti per casa, mentre mai o raramente si esce dalle aule per svolgere esercitazioni in laboratori o uscite sul territorio.

Tenendo in considerazione l'emergenza sanitaria dovuta al covid-19 il questionario chiede ai e alle docenti gli eventuali adattamenti utilizzati per la didattica, chiedendo di scegliere tra alcune modalità e supporti tecnologici.

	<i>Occorrenze</i>	<i>% sui 167 rispondenti</i>
Nessuna riorganizzazione	13	8%
Sito della scuola	27	16%
Registro Elettronico	87	52%
E-mail	53	32%
Telefono	49	29%
Messaggistica istantanea e chat di gruppo	118	71%

Blog	2	1%
Libri di testo digitali	43	26%
App interattive	57	34%
Classe virtuale	68	41%
Piattaforme digitali	107	64%
YouTube	55	33%
Social	6	4%
Raiplay	17	10%
Materiali multimediali gratuiti	61	37%
Altro	4	2%

Tab. 37 – Tecnologie adottate per la DaD nei CPIA.

I dati mostrano che le modalità maggiormente utilizzate per garantire la didattica durante il periodo di lockdown e di didattica a distanza sono la messaggistica istantanea e le chat di gruppo (utilizzate dal 71% dei rispondenti) e le piattaforme digitali come Google Suite o Google Meet (64%). L'utilizzo di chat e applicazioni come WhatsApp non stupisce se messo in relazione con le osservazioni svolte nello studio di caso, in cui studenti e studentesse già utilizzavano un gruppo per aggiornarsi e dove uno/una degli insegnanti inviava contenuti audio sul gruppo per far ascoltare anche a casa la pronuncia corretta dei compiti assegnati (cfr. par. 2.5.2, pag. 155).

Molto utilizzato anche il registro elettronico (52%), anche come strumento che molti docenti sono già abituati ad utilizzare in ottemperanza al Piano Nazionale Scuola Digitale, a seguito della Legge Buona Scuola (107/2015).

Importante segnalare anche l'8% di insegnanti che non hanno riorganizzato in nessun modo la didattica per far fronte alla DaD.

3.3.2. *Esami di livello A2*

Delle 167 risposte pervenute, solo 5 (2,99%) affermano che nel CPIA di appartenenza non vengono svolte prove di livello A2 a conclusione del percorso di alfabetizzazione in italiano come L2.

Tali prove sembrano, dunque, una realtà affermata nei CPIA italiani e rappresentano un'importante tappa per il passaggio dal contesto del CPIA all'inclusione nella società.

Dalle risposte al questionario emerge che le prove utilizzate al termine dei percorsi di italiano L2 di livello A2 sono autoprodotte dai CPIA e uguali all'interno dei CPIA (71%), autoprodotte e diverse per ogni plesso (17%), autoprodotte e diverse per docente (8%). In alcuni casi le prove sono strutturate dagli enti di certificazione (10%), anche dove parallelamente si svolgono prove autoprodotte, probabilmente poiché i CPIA somministrano prove autoprodotte ai e alle corsiste e prove strutturate dagli enti esterni quando ospitano sessioni di certificazione per la Prefettura o per gli enti esterni.

<i>Prove di livello A2</i>	<i>Occorrenze</i>	<i>% sui 167 rispondenti</i>
Autoprodotte e uguali CPIA	118	71%
Autoprodotte e diverse per plesso	29	17%
Autoprodotte e diverse per docente	14	8%
Strutturate da enti esterni	16	10%
Non svolte	5	3%

Tab. 38 – Prove di livello A2 nei CPIA.

Rispetto alle aree prese in considerazione nelle prove di livello A2, come visto anche per le prove d'ingresso (cfr. pag. 192, tab. 34), la componente meno indagata è quella della produzione orale, mentre le altre dimensioni sono valutate da gran parte dei e delle docenti. Le percentuali sono comunque maggiori per le prove in uscita che in ingresso, per tutte le dimensioni coinvolte.

<i>Dimensioni delle prove</i>	<i>Occorrenze</i>	<i>% sui 167 rispondenti</i>
Comprensione orale	142	85%
Produzione orale	116	69%
Comprensione scritta	156	93%
Produzione scritta	145	87%
Non svolte	5	3%
Non so	4	2%

Tab. 39 – Struttura delle prove di livello A2 nei CPIA.

Per quanto riguarda la produzione e la comprensione scritte, è stata indagata anche la modalità di verifica delle abilità: le prove finali di li-

vello A2 appaiono costituite sia da stimoli chiusi (80% dei rispondenti) che da stimoli a risposta aperta (67%).

Un'ultima domanda lasciava la parola ai e alle docenti rispondenti al questionario, chiedendo loro di indicare eventuali criticità che riscontrano rispetto alle prove di livello A2 somministrate nei CPIA. Tale domanda aperta è stata analizzata costruendo delle categorie che potessero rappresentare la pluralità di risposte pervenute.

<i>Criticità riscontrate</i>	<i>Occorrenze</i>	<i>%</i>
L'esclusione agli esami del docente che ha tenuto il corso	1	3,45%
Mancata personalizzazione dei percorsi	7	24,14%
Mancata standardizzazione	4	13,79%
Produzione scritta	5	17,24%
Soggettività della valutazione	1	3,45%
Valutazione dell'oralità	11	37,93%
Totale complessivo	29	100,00%

Tab. 40 – Criticità riscontrate per le prove di livello A2.

29 docenti che hanno risposto al questionario hanno voluto sottolineare alcune criticità delle prove di livello A2.

In particolare, la maggior parte delle risposte fa riferimento alla difficoltà di valutazione della produzione e della comprensione orale, spesso completamente assenti nelle prove anche per il tempo che richiede tale valutazione: l'ascolto della produzione di ogni studentessa e studente coinvolto. Anche la produzione scritta appare problematica, poiché è spesso la componente che comporta maggiori difficoltà per gli e le utenti dei CPIA, spesso analfabeti anche nella lingua madre.

Viene poi lamentata l'assenza di prove concordate internamente al CPIA e a livello regionale e nazionale, sottolineando la necessità di quella rete di CPIA già evidenziata dalle interviste nello studio di caso.

Come emerso anche dallo studio di caso, si riscontra la necessità di personalizzare maggiormente i percorsi, introducendo prove che possano attestare le conoscenze linguistiche anche prima del completamento delle ore o aggiungendo ulteriori ore a quelle previste dalla normativa: *Percorsi brevi o lunghi (a seconda del livello di partenza e scolarizzazione pregressa) con possibilità di testare il livello quando il gruppo è pronto, anche a 40/50 ore. Percorso di 180 ore rigido. Oppure Ad alcuni è sufficiente un monte orario di 80 ore, ad altri minimo 200 ore per raggiungere i livelli del QCER.*

3.3.3. *Bisogni formativi nei CPIA*

In apertura di questa sezione è stato chiesto ai e alle docenti a quali corsi di formazione avessero partecipato negli ultimi due anni e a quali vorrebbero partecipare in futuro per completare la propria formazione.

<i>Corsi di formazione o aggiornamento</i>	<i>% negli ultimi 2 anni</i>	<i>% in futuro</i>
Nessun corso	3%	
Aspetti normativi	13%	15%
TIC per la didattica	68%	30%
Orientamento e continuità	4%	8%
Accoglienza	13%	21%
Inclusione degli studenti disabili o con DSA	17%	10%
Valutazione	26%	23%
Certificazione delle competenze	20%	28%
Formazione a Distanza	47%	17%
Progettazione e metodologie didattiche	31%	27%
Insegnamento dell'italiano L2	43%	33%
Gestione della classe	10%	7%
Psicologia dell'apprendimento degli adulti migranti	14%	47%
Altro	4%	4%

Tab. 41 – Corsi di formazione/aggiornamento frequentati negli ultimi due anni da docenti dei CPIA e corsi che vorrebbero frequentare.

I corsi decisamente più frequentati ed erogati nei due anni precedenti al questionario sono stati quelli sulle tecnologie per l'informazione e la comunicazione e la loro applicazione all'ambito didattico. Considerando che le risposte al questionario fanno riferimento al periodo tra marzo e aprile 2021, è verosimile pensare che alcuni dei rispondenti abbiano inserito anche i corsi frequentati per rispondere all'emergenza pandemica e alla gestione della didattica a distanza. Altri corsi molto frequentati nei due anni precedenti al questionario riguardano, infatti, la formazione a distanza e l'insegnamento dell'italiano L2.

Tali dati si pongono in continuità con il rapporto Invalsi *Scoprire i centri provinciali per l'istruzione degli adulti: contesti, ambienti, processi* (2020), da cui emergeva che i temi maggiormente trattati riguardavano le TIC e la loro applicazione nella didattica (62%), gli aspetti normativi (61%),

l'insegnamento dell'italiano come L2 (44%), mentre quelli meno affrontati riguardavano orientamento e continuità (9%), accoglienza (10%) e inclusione degli studenti (11%).

Nell'analisi dei bisogni formativi dei e delle docenti impegnati nei CPIA, è importante evidenziare che per il futuro vorrebbero frequentare corsi di psicologia dell'apprendimento degli adulti migranti (47%), corsi specifici per l'insegnamento dell'italiano come L2 (33%) e ancora sentito è il bisogno di approfondire le tecnologie e il loro impiego nella didattica (30%). I corsi meno desiderati riguarderebbero la gestione della classe, l'orientamento e la continuità, l'inclusione di studenti disabili e con DSA.

I dati sembrano confermare l'esigenza manifestata dai docenti intervistati nello studio di caso e da quelli intervistati a seguito del questionario – si veda il capitolo successivo – di separare le competenze necessarie per insegnare nelle scuole dell'infanzia e primaria e quelle necessarie per i CPIA, dove si incontra un pubblico adulto e migrante.

Tra le risposte categorizzate in Altro, rientrano corsi su *lingue e culture africane*, sulle *neuroscienze*, sulla *preparazione di materiali per i livelli preA1, A1 e A2* e sull'insegnamento ad *analfabeti*.

I bisogni formativi dei e delle docenti che insegnano nei CPIA sono stati posti in relazione con gli elementi da tenere in considerazione nella programmazione dei corsi di livello A1 e A2 (Marcucci, 2016).

Dalle risposte emerge che adeguare il corso al livello linguistico di studenti e studentesse è l'elemento che caratterizza maggiormente il lavoro alla base della programmazione (76%), come evidenziato anche dalla criticità più volte riscontrata nello studio di caso di classi eterogenee per livello linguistico. Anche la selezione dei supporti didattici adeguati (64%) e il coinvolgimento di studenti e studentesse (55%) sono considerati elementi importanti per raggiungere gli obiettivi formativi dei corsi di livello A1 e A2.

Meno considerate appaiono la continuità tra gli argomenti (13%) e l'organizzazione di attività extra-scolastiche (17%) che infatti sono poco presenti nell'analisi dell'offerta formativa dei CPIA (come illustrava la tab. 35, pag. 193).

<i>Corsi di formazione o aggiornamento</i>	<i>Occorrenze</i>	<i>% sui 167 rispondenti</i>
Considerare la durata del percorso	38	
Pianificare la scansione temporale dei contenuti	21	23%
Garantire continuità tra gli argomenti	52	13%
Dare completezza e autonomia a ciascuna lezione	51	31%
Utilizzare supporti didattici che facilitino l'apprendimento	107	64%
Adeguare il corso in base ai livelli linguistici	127	76%
Coinvolgere student* nel percorso	92	55%
Organizzare gruppi di lavoro	27	16%
Organizzare attività extra-scolastiche	29	17%
Pianificare la verifica degli apprendimenti	31	19%
Stimolare le relazioni in classe	41	25%
Altro	1	1%

Tab. 42 – Fattori da tenere in considerazione per la programmazione dei corsi di italiano L2 nei CPIA.

Tenendo conto di quanto emerso dallo studio di caso, è stato chiesto ai e alle docenti rispondenti di indicare quanto ritenessero rilevanti alcune criticità. La criticità che viene maggiormente segnalata è quella dovuta alla presenza di alunni e alunne analfabeti, insieme all'eterogeneità che caratterizza le classi di italiano L2 relativamente ai livelli linguistici, l'età, la nazionalità, ecc., come già evidenziato.

Anche la dispersione scolastica e la mancata conclusione del percorso di apprendimento sono considerate difficoltà rilevanti all'interno dei CPIA.

Per quanto riguarda l'aspetto organizzativo, più della metà dei e delle docenti ritiene critica l'organizzazione interna dei CPIA, l'assenza di una sede propria che porta alla condivisione di spazi con altri istituti e l'assenza di materiali didattici adeguati. Tuttavia, meno docenti ritengono critica l'assenza di adeguata strumentazione informatica.

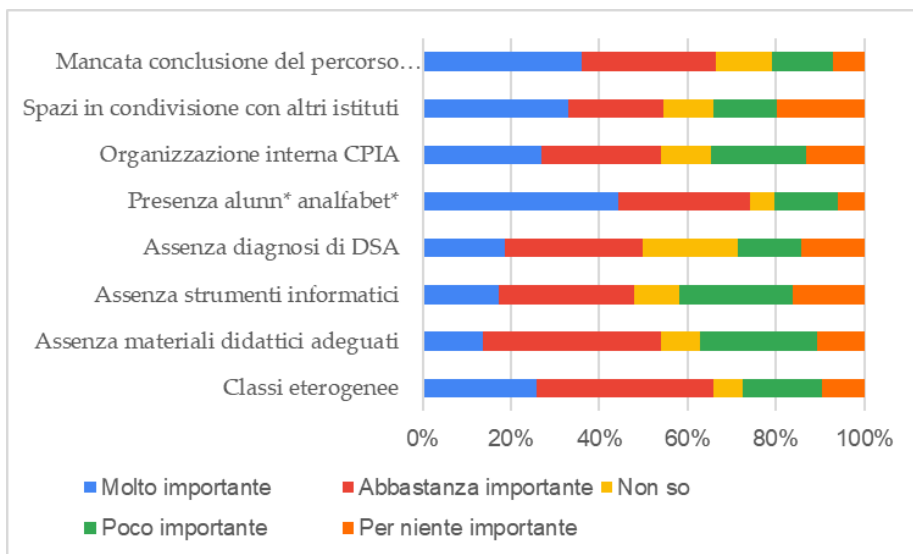


Fig. 11 – Criticità riscontrate nei corsi di italiano L2 di livello A1 e A2 nei CPIA.

Anche in questo caso, dopo aver fornito opzioni di risposta costruite sulla base delle categorie individuate nello studio di caso, è stato lasciato spazio ai e alle rispondenti per scrivere ulteriori criticità riscontrate nei corsi di italiano L2 di livello A1 e A2. A partire dalle parole degli e delle insegnanti sono state costruite categorie che restituiscono i contenuti maggiormente emersi.

<i>Categorie</i>	<i>Valore assoluto</i>	<i>%</i>
Assenza di organizzazione e collaborazione interne	8	25,81%
Dispersione scolastica	1	3,23%
Eterogeneità classi	2	6,45%
Libri di testo	1	3,23%
Organizzazione CPIA nazionale	5	16,13%
Presenza student* analfabet*	1	3,23%
Scarsa formazione docenti	4	12,90%
Sede propria	3	9,68%
Assenze di rete	6	19,35%
Totale complessivo	31	100,00%

Tab. 43 – Ulteriori criticità riscontrati dai e dalle docenti nei corsi di italiano L2 nei CPIA.

Molte delle criticità riportate in questo spazio riprendono quelle già presenti tra le opzioni di risposta della domanda chiusa (dispersione scolastica, eterogeneità, assenza di libri di testo di riferimento, assenza di una sede propria). Inoltre, viene approfondita l'importanza dell'organizzazione e della collaborazione interne, evidenziando il carico di adempimenti burocratici che ricade sui e sulle docenti: *La parte burocratica è eccessiva a discapito della didattica*. Inoltre, viene considerata la situazione di precarietà della professione insegnante, che non garantisce una continuità di organico.

Anche l'aspetto del fare rete sul territorio viene argomentato ed approfondito, considerando i servizi per l'infanzia (*assenza di servizi per l'infanzia, nella propria fascia oraria, che permetterebbero pari opportunità alle studentesse madri*), i mezzi di collegamento per le sedi dei CPIA (*spesso le criticità sono legate al territorio e alle infrastrutture, come trasporti e posizione geografica delle sedi associate, che non sempre favoriscono una proficua e costante frequenza ai corsi*), i rapporti con il terzo settore (*difficoltà nella collaborazione con il Terzo settore*).

A livello di organizzazione nazionale, viene lamentata soprattutto l'assenza di linee guida (*inadeguate indicazioni didattiche, metodologiche e temporali presenti nelle Linee guida del MIUR*) e vengono evidenziati alcuni aspetti del monte ore e dell'organizzazione che dovrebbero essere migliorati o valorizzati (*i corsi Pre-A1 e quelli per Analfabeti non sono considerati corsi istituzionali e non possono essere avviati se non ci sono insegnanti con ore in esubero. Dovrebbero invece avere la priorità; poche le ore stabilite per corso per poter insegnare anche solo l'ABC di una lingua straniera*).

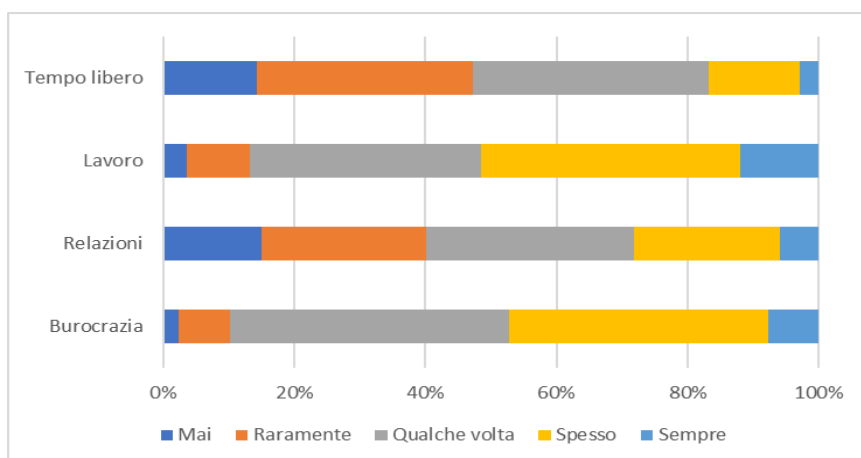


Fig. 12 – Richieste di studenti e studentesse nei corsi di italiano L2 nei CPIA.

Come visto, spesso chi insegna nei CPIA rappresenta un punto di riferimento per studenti e studentesse anche per esigenze che non riguardano il contesto scolastico (cfr. par. 2.6). Per questo, è stato chiesto nel questionario quante volte i corsisti e le corsiste si siano rivolti al CPIA per questioni lavorative, burocratiche, relazionali o legate al tempo libero. Dalle risposte emerge che studenti e studentesse si rivolgono agli insegnanti soprattutto per problematiche relative al lavoro e agli adempimenti burocratici, meno spesso per consigli sulle relazioni e sulle attività da fare nel tempo libero.

Per garantire il successo formativo di studenti e studentesse, cercando di arginare la dispersione scolastica emersa come criticità più volte, è stato chiesto quali fossero gli elementi più importanti tra (Marcucci, 2016):

- Diversificare il corso per livelli di apprendimento;
- Avere una buona formazione nell'insegnamento dell'italiano L2;
- Utilizzare strumenti didattici adeguati;
- Utilizzare libri di testo adeguati;
- Selezionare contenuti utili alla vita quotidiana;
- Instaurare una buona relazione alunno-docente;
- Instaurare un buon clima di classe;
- Conoscere i bisogni formativi degli/delle alunni/e;
- Conoscere le esigenze personali e gli interessi degli/delle alunni/e;
- Stimolare la cooperazione tra pari;
- Suscitare l'entusiasmo;
- Stimolare l'autonomia.

<i>Elementi che concorrono al successo formativo</i>	<i>Occorrenze</i>	<i>% sui 167 rispondenti</i>
Diversificare il corso	102	61%
Avere una buona formazione	72	43%
Strumenti didattici adeguati	88	53%
Libri di testo adeguati	21	13%
Contenuti attinenti vita quotidiana	97	58%
Relazione alunno-docente	80	48%
Clima di classe	97	58%
Conoscere i bisogni formativi	72	43%
Conoscere esigenze e interessi	35	21%
Cooperazione tra pari	40	24%
Suscitare entusiasmo	62	37%
Stimolare autonomia	49	29%

Tab. 44 – Fattori che contribuiscono al successo formativo di studenti e studentesse nei CPIA.

Per la maggioranza dei rispondenti (il 61%) diversificare il corso per livelli di apprendimento appare fondamentale per contribuire al successo formativo. Tale dato può essere posto in relazione con le criticità emerse dalla costituzione di classi eterogenee all'interno dei CPIA e con la considerazione data dagli e dalle insegnanti a adeguare il corso ai differenti livelli linguistici.

Selezionare contenuti attinenti alla vita quotidiana di studenti e studentesse e instaurare un buon clima di classe appare rilevante per il 58% dei rispondenti, la costruzione di una buona relazione alunno-docente per il 48%, in continuità con l'importanza data al coinvolgimento degli studenti e delle studentesse (tab. 42). Avere una buona formazione nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2 e conoscere i bisogni formativi di studenti e studentesse è importante per il 43%.

Rispetto ai materiali didattici, una strumentazione adeguata è rilevante per il 53% dei rispondenti (che nella tab. 42 affermano di dedicare tempo in fase di progettazione alla loro selezione), mentre il libro di testo concorre al successo formativo degli studenti solo per il 13% dei casi. Il dato sui libri di testo può essere posto in relazione con le interviste realizzate nello studio di caso con studenti e studentesse del corso di livello A2 che avevano lamentato l'assenza di un libro di testo.

Meno rilevanti per i e le docenti appaiono la conoscenza di esigenze e interessi di studenti e studentesse, la cooperazione tra pari, suscitare l'entusiasmo e stimolare l'autonomia.

Per comprendere meglio le condizioni lavorative dei e delle docenti, è stato chiesto di indicare il grado di soddisfazione rispetto ai diversi ambiti che coinvolgono la sfera professionale. Il maggior grado di soddisfazione viene raggiunto per ciò che riguarda l'organizzazione interna dei CPIA (57,48%, sommando chi si ritiene molto e abbastanza soddisfatto/a) – nonostante le criticità riscontrate nelle domande precedenti. Anche l'organizzazione nazionale dei CPIA è abbastanza apprezzata (40,12%). I livelli minori di soddisfazione si hanno per il riconoscimento del ruolo dei docenti e dei CPIA nel contesto circostante (rispettivamente 17,37% e 32,34%, sommando chi si ritiene molto e abbastanza soddisfatto/a).

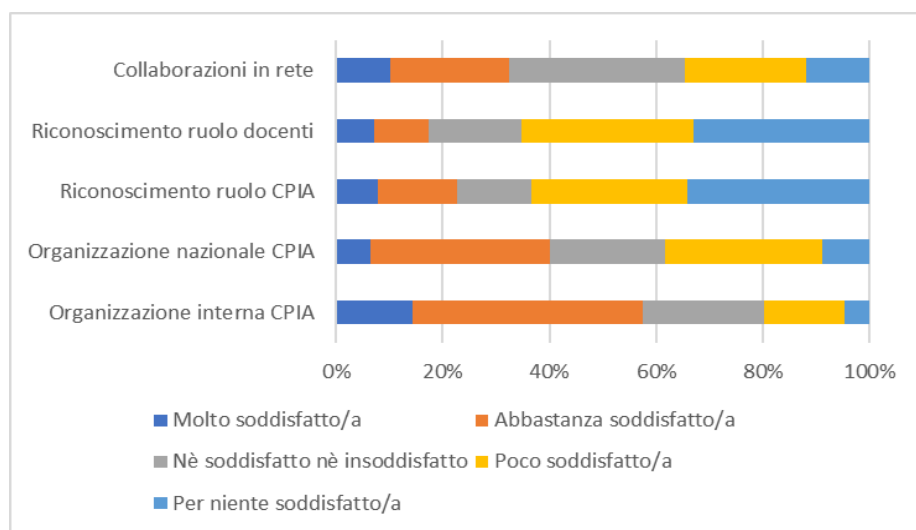


Fig. 13 – Soddisfazione dei e delle docenti dei CPIA.

Al termine del questionario sono presenti due spazi a compilazione facoltativa. Nel primo spazio si chiede ai rispondenti di indicare ulteriori commenti e riflessioni sui bisogni formativi degli e delle insegnanti di italiano L2 nei CPIA. Anche in questo caso le 19 risposte aperte ottenute sono state categorizzate per restituire i contenuti maggiormente presenti.

<i>Categorie</i>	<i>Valore Assoluto</i>	<i>%</i>
Carico burocratico	1	5,26%
Formazione docenti	6	31,58%
Organizzazione CPIA	10	52,63%
Ruolo CPIA	2	10,53%
Totale complessivo	19	100,00%

Tab. 45 – Commenti al questionario.

Dalle risposte emergono alcuni dati già considerati nel corso del questionario, ad esempio il carico di burocrazia attribuito agli e alle insegnanti a discapito della didattica e l'importanza da attribuire al ruolo dei CPIA per l'inclusione della popolazione migrante:

Attualmente i CPIA non hanno definizione nel mondo dell'Istruzione. Nessuno se ne occupa, eppure sono il fulcro di due delle principali attività delle società europee: inclusione e long life learning. I CPIA sono un pensiero ancora troppo avanzato per l'istruzione italiana. Si auspica dunque una maggiore consapevolezza del valore dei CPIA e dell'esperienza formativa che vi si realizza. Sono luoghi di incontro e di apertura al cambiamento, soprattutto dell'immagine di straniero che passa, stereotipata, attraverso i media.

I e le docenti considerano anche l'organizzazione dei CPIA, chiedendo un maggior riconoscimento istituzionale dei corsi che attualmente ampliano l'offerta formativa dei CPIA: *Riconoscimento all'interno dei CPIA dei percorsi di alfabetizzazione, preA1 e B1 e non soltanto dei percorsi A1 e A2. Si chiede, inoltre,*

una sintesi tra l'elasticità che dovrebbe contraddistinguere i CPIA e la normativa a volte troppo rigida, ma è forse ancora più problematico adeguare e interpretare la normativa scolastica (e le sue indicazioni operative) alla realtà quotidiana dei CPIA, che spesso avrebbe bisogno di norme ad hoc e di una maggiore integrazione con il territorio (a partire dalle sedi in cui viene ospitato, il più delle volte inadeguato e poco funzionale).

Infine, si esprime l'esigenza di più opportunità di formazione per docenti, spesso distinguendo le competenze necessarie per la scuola dell'infanzia e primaria da quelle necessarie per insegnare nei CPIA:

purtroppo, ai CPIA confluisce personale impreparato, che non sa nemmeno cosa sia l'istruzione per adulti attirato dall'assenza di contatto con i genitori,

spesso in burn out nella scuola tradizionale o personale alieno da qualsiasi esperienza didattica. Ciò implica ogni anno un grosso lavoro di preparazione e formazione sul personale che spesso è in transito. Difficile anche per il personale stabile adattarsi alle esigenze di una scuola che lavora sull'intera giornata. Scarsa spesso anche la sensibilità e la formazione sulla condizione del migrante, sostituita, quando va bene, da buonismo e accondiscendenza. Scarsa ancora la capacità di utilizzare lingue veicolari da parte del personale docente e di segreteria per rispondere ai bisogni informativi degli alunni.

Il commento consente un parallelismo anche con la richiesta di corsi di formazione o aggiornamento sulla psicologia dell'apprendimento degli adulti migranti, soprattutto in considerazione del percorso professionale che vede i e le docenti dei CPIA arrivare in questi centri al termine di una carriera spesso passata in scuole di altri gradi, come visto nei dati anagrafici (cfr. pag. 190).

Queste parole riprendono, inoltre, quelle emerse dalle interviste dello studio di caso e anticipano, in parte, ciò che emergerà dalle ulteriori interviste realizzate ai docenti e alle docenti dei CPIA che hanno risposto all'ultima domanda del questionario, che chiede disponibilità ad approfondire i contenuti del questionario con un'intervista individuale. Tali interviste saranno oggetto del capitolo successivo.

3.4. Discussione

Il questionario costituisce un ampliamento e uno strumento per verificare la possibilità di generalizzare i dati analizzati nello studio di caso. In particolare, il progetto di ricerca si pone l'obiettivo di indagare le didattiche inclusive per l'alfabetizzazione della popolazione migrante nei CPIA, rispondendo alle domande di ricerca divise in aree:

- l'area dei bisogni formativi: quali sono i bisogni formativi degli iscritti ai corsi di italiano A1 e A2 presso i CPIA? Quali sono i bisogni formativi degli insegnanti che insegnano in questi corsi?
- l'area dell'offerta formativa: quali possono essere le metodologie e i materiali didattici utili per rispondere a questi bisogni formativi e favorire l'inclusione della popolazione adulta migrante?

- l'area della certificazione linguistica di livello A2: quali sono le modalità in cui vengono strutturati e somministrati i test linguistici di inizio e fine percorso?

Per rispondere alle domande di ricerca, è parso importante iniziare il questionario indagando il percorso formativo dei e delle docenti dei CPIA, che può influire notevolmente sia sui bisogni formativi che sulla qualità dell'offerta formativa. Il ritratto dei e delle docenti di italiano come L2 che scaturisce dalle risposte al questionario è quello di una maggioranza di donne (86%), over50 (57%), di ruolo (80,24%) che arrivano ai CPIA soprattutto dopo percorsi formativi che consentono di insegnare anche nella scuola dell'infanzia e primaria (66,5% con diploma magistrale o laurea in SFP). Spesso (49%) non hanno proseguito la formazione con titoli di studio riconosciuti dal MIUR per l'insegnamento dell'italiano come L2, ma hanno frequentato corsi di formazione/aggiornamento sul tema (82,63%).

Considerando la prima domanda di ricerca, il questionario consente di dare voce ai e alle docenti per indagare i loro bisogni formativi e quelli che percepiscono per gli studenti e le studentesse che frequentano le loro lezioni. I dati del questionario rispetto ai bisogni dei e delle docenti vanno considerati nella specificità e peculiarità dei CPIA, dove coesistono professionisti/e specializzate e formate per insegnare italiano come L2 e professionisti che arrivano dalla scuola primaria. In questo senso, i corsi di cui viene percepita l'urgenza sono legati alle caratteristiche di questo contesto educativo particolare: la psicologia dell'apprendimento degli adulti; l'insegnamento dell'italiano come L2; le tecnologie e il loro impiego nella didattica (da porre anche in relazione alla Didattica a Distanza). Le competenze apprese in corsi di aggiornamento/formazione su queste tematiche dovrebbero supportare i/le docenti nella programmazione della didattica e nella gestione delle classi eterogenee, rispondendo sia ai bisogni formativi degli/delle insegnanti sia di studenti e studentesse, per cui sarebbe necessario promuovere una didattica ancorata alle esigenze della vita quotidiana e che li coinvolga attivamente.

Anche dal questionario, infatti, emerge chiaramente il ruolo di CPIA e docenti come punti di riferimento per l'inclusione della popolazione adulta migrante che si rivolge a queste figure anche per esigenze non legate al contesto scolastico, come le questioni lavorative o burocratiche. Tuttavia, dalle risposte al questionario si legge la percezione di un mancato riconoscimento sociale dell'importanza del ruolo del docente.

In questo senso, gli/le insegnanti dei CPIA potrebbero essere formati anche rispetto alle azioni intraprese dalle istituzioni per esplorare, com-

prendere, migliorare la realtà dei CPIA, contribuendo a fornire loro un senso di riconoscimento e di comunità in crescita. Non aiuta, tuttavia, l'assenza di riferimenti ai CPIA nella recente normativa per la didattica a distanza, dove i CPIA sono accomunati alle scuole primarie, pur essendo profondamente diversi per utenza e caratteristiche.

La sezione del questionario sull'offerta formativa e le pratiche didattiche ha consentito di approfondire le ipotesi scaturite dallo studio di caso e di verificare la possibilità di generalizzazione.

Identificando la gestione dell'eterogeneità come bisogno e criticità, i/le docenti intervistati nello studio di caso hanno sottolineato la necessità di prestare attenzione alla fase di accoglienza. Per questo, il questionario indaga le modalità di svolgimento delle prove in ingresso nei CPIA, che contribuiscono alla creazione delle classi. Le risposte al questionario indicano che le prove sono costituite soprattutto da attività che verificano la comprensione orale e le componenti della scrittura, produzione e comprensione.

Ciò che può aiutare per la gestione dell'eterogeneità delle classi e per la risposta ai bisogni di docenti e studenti/esse è anche l'ampliamento della formativa con corsi di potenziamento, corsi di livello pre-A1 e di alfabetizzazione. I/le docenti evidenziano la necessità di istituzionalizzare l'offerta di tali corsi, che comunque risultano già erogati nella maggior parte dei CPIA e attivati in base alle disponibilità delle risorse.

I materiali didattici possono supportare i percorsi di apprendimento. Schede autoprodotte o fotocopiate da libri sono ampiamente utilizzate, insieme agli audiovisivi. Solo nella metà dei casi viene scelto di adottare un libro di testo, dati che si pongono in continuità con le osservazioni effettuate nel CPIA 3 del Lazio. Inoltre, anche in questo caso le metodologie più usate sono le esercitazioni in classe, la discussione collettiva o a coppie, il brainstorming, le simulazioni dei test A2.

In merito alla terza domanda di ricerca, i test di livello A2 appaiono una realtà affermata nei CPIA italiani e rappresentano un'importante tappa per il passaggio dal contesto del CPIA all'inclusione nella società. Le prove sono standardizzate all'interno dei CPIA, anche se forse sarebbe utile un'ulteriore standardizzazione a livello nazionale. La componente meno indagata è quella della produzione orale, mentre le altre dimensioni sono valutate da gran parte dei e delle docenti. La valutazione della produzione e della comprensione orale sono spesso completamente assenti nelle prove anche per il tempo che richiede tale valutazione: l'ascolto della produzione di ogni studentessa e studente coinvolto. Anche la produzione scritta appare problematica, poiché è spesso la

componente che comporta maggiori difficoltà per gli e le utenti dei CPIA, a volte analfabeti anche nella lingua madre.

Le percentuali sono comunque maggiori per le prove in uscita che in ingresso, per tutte le dimensioni coinvolte.

Le analisi dei dati vanno lette tenendo conto di alcuni limiti della ricerca. In particolare, il questionario avrebbe richiesto l'approfondimento ulteriore di alcune tematiche, ridotte o eliminate per non gravare eccessivamente sui e sulle docenti in un periodo complesso come quello dell'emergenza sanitaria e della pandemia.

Il campione di rispondenti andrebbe ampliato, anche se le risposte sembrano essere sufficientemente rappresentative (167 rispondenti su meno di un migliaio di docenti target).

Per superare il primo limite, all'interno di questa ricerca di dottorato si è scelto di proporre interviste che approfondissero le aree oggetto di indagine per rispondere alle domande di ricerca.

In prospettiva futura, sarà possibile coinvolgere ulteriori docenti o proporre un nuovo questionario per indagare cambiamenti nel tempo e approfondire alcuni degli spunti di riflessione emersi.

Capitolo quarto

Le interviste

4.1. Dal questionario alle interviste

Con l'obiettivo di approfondire alcune delle tematiche emerse dallo studio di caso e successivamente dal questionario, l'ultima domanda del questionario inviato online chiedeva ai e alle partecipanti la disponibilità a lasciare il proprio indirizzo e-mail per essere ricontattati e partecipare ad un'intervista.

Delle 167 risposte pervenute al questionario tra marzo e inizio aprile 2021, 58 indicavano un indirizzo e-mail per partecipare all'intervista. Sono stati, dunque, mandati due inviti a distanza di quindici giorni per confermare la partecipazione e per prendere appuntamento per l'intervista; inviti cui hanno risposto solo 11 docenti. Le interviste si sono svolte tra aprile e i primi di maggio del 2021. I dati sulla partecipazione possono essere posti in relazione con il complesso periodo legato all'emergenza sanitaria, che ha richiesto (e richiede ancora) un impegno particolare ai e alle docenti per gestire la didattica in presenza, a distanza e integrata.

Le 11 persone intervistate insegnano nei CPIA delle seguenti regioni: Campania, Piemonte (2), Sardegna, Emilia-Romagna (3), Lazio (3), Lombardia. Vale la pena sottolineare che nelle regioni con più partecipazione i e le docenti intervistati provenivano da CPIA differenti⁴³.

Tenendo conto del diverso momento storico di somministrazione (pre-covid e post-covid), la traccia dell'intervista semi strutturata è stata costruita a partire da quella somministrata nello studio di caso (cfr. par. 1.3.2.), ampliando l'approfondimento dei bisogni formativi di docenti e studenti/esse nei CPIA (in questo caso, infatti, non è stato possibile intervistare direttamente gli e le apprendenti) e introducendo due sezioni: l'una riguardante la valutazione degli apprendimenti, emersa come criticità nel questionario, e l'altra riguardante le modalità di organizzazione della didattica a distanza durante l'emergenza sanitaria.

La traccia delle interviste è stata, dunque:

⁴³ È omissis il nome del CPIA per garantire l'anonimato dei e delle partecipanti, nel rispetto del consenso informato.

- motivazione docenti e studenti/esse nei CPIA;
- feedback ricevuti dai/dalle corsisti/e su aspettative e gradimento corsi;
- bisogni formativi di docenti e studenti/esse nei CPIA;
- difficoltà e ostacoli nei CPIA;
- buone pratiche per l'inclusione;
- clima di classe;
- materiali utilizzati e prodotti della classe;
- valutazione degli apprendimenti.

Le interviste hanno permesso, una volta analizzate, di verificare alcuni aspetti poco affrontati nei questionari, per questioni di lunghezza e tempi. Una volta trascritte, le interviste sono state analizzate ampliando le categorie già emerse con lo studio di caso.

Codici	Categorie	Sottocategorie
Ruolo dei CPIA per l'inclusione	Ruolo del CPIA	
	Ruolo del docente	
	Ruolo delle reti territoriali	Reti di servizi Reti di CPIA
Bisogni formativi	Bisogni formativi docenti	Normativa scolastica e in tema di immigrazione; educazione/istruzione degli adulti; gestione classi numerose; gestione della fase di accoglienza; didattica dell'italiano L2; competenze psicopedagogiche/didattiche; competenze informatiche; importanza della formazione.
	Bisogni formativi studenti/esse	Educazione civica Scolarizzazione (imparare a imparare)

Difficoltà e ostacoli nei CPIA	Difficoltà e ostacoli nei CPIA	Assenza sedi Mansioni burocratiche Studentesse donne Classi eterogenee Certificazione livelli intermedi Dispersione scolastica
Motivazione	Motivazione docenti	
	Motivazione studenti/esse	Certificato A2 Crescita personale
	Feedback degli studenti/esse sui corsi	
Clima di classe	Interazione tra pari	
	Metodologie didattiche per favorire socializzazione	
Offerta formativa	Libro di testo	Apprezzato Non apprezzato
	Tecnologie/audiovisivi	Dad In presenza
	Materiali didattici	Materiali autoprodotti Materiali realizzati in classe
	Valutazione degli apprendimenti	Formativa Sommativa
	Buone pratiche	

Tab. 46 – Modello di categorie e sottocategorie delle interviste ai e alle docenti dei corsi di italiano L2 nei CPIA.

4.2. Le analisi delle interviste

Rispetto alle categorie e sottocategorie costruite a partire dalle interviste dello studio di caso si evidenziano alcune variazioni (cfr. fig. 5). Alcune differenze sono dovute ai nuovi nuclei tematici approfonditi nella traccia dell'intervista (ad esempio, il riferimento alla valutazione degli apprendimenti e i bisogni formativi di studenti e studentesse), altre dal mutato contesto storico di riferimento (l'esperienza di didattica a distanza).

Le categorie emerse riguardano il ruolo dei CPIA per l'inclusione, i bisogni formativi di studenti/esse e docenti, le difficoltà e gli ostacoli incontrati nei CPIA, la motivazione di docenti e apprendenti, il clima di classe e l'area didattica.

Una volta individuate le categorie emergenti, l'analisi dei dati è proseguita tramite il software MAXQDA ver. 22.0.1, come descritto nel par. 1.4. L'immagine seguente restituisce la matrice delle categorie codificate tramite il software MAXQDA, in riga sono indicate le categorie individuate e in colonna i partecipanti. La matrice fornisce una panoramica dei segmenti di interviste a cui è stata assegnata una specifica categoria. La grandezza dei nodi (i quadrati) restituisce il maggiore o minore numero di occorrenze, quindi segmenti codificati, nella categoria.

tema dei codici	I11	I10	I9	I8	I7	I6	I5	I4	I3	I2	I1
Buone pratiche											
Valutazione apprendimenti											
Materiali didattici											
Altri materiali didattici											
Tecnologie/audiovisivi											
Libro di testo											
Clima di classe											
Motivazione											
Motivazione docenti											
Feedback studenti											
Motivazione studenti											
Difficoltà CPIA											
Dispersione scolastica											
Certificazione livelli intermedi											
Classi eterogenee											
Studentesse donne											
Burocrazia											
Assenza sedi											
Bisogni formativi											
Bisogni studenti											
Educazione civica											
Scolarizzazione (imparare a imp)											
Bisogni docenti											
Classi numerose											
Utenti analfabeti (A0)											
Importanza formazione											
Competenze informatiche											
Competenze psico-pedagogich											
Didattica italianoL2											
Accoglienza											
EDA											
Normativa											
Ruolo dei CPIA											
Rete territoriale											
Reti CPIA											
Reti servizi											
Ruolo docente											
Ruolo CPIA											

Fig. 14 – Modello di analisi delle categorie elaborato tramite MAXQDA.

4.2.1. Il ruolo dei CPIA per l'inclusione

Come nello studio di caso, anche a livello nazionale viene sottolineato fortemente il ruolo dei CPIA e dei suoi attori e attrici per la promozione dell'inclusione sociale della popolazione migrante.

Tale ruolo è attribuito sia ai CPIA come istituzioni (da 9 docenti su 11), sia ai e alle docenti (da 8 docenti) che svolgono un ruolo chiave nel processo di inclusione e rappresentano delle figure di riferimento significative, spesso l'unico punto di riferimento in Italia.

Il grande potere dei CPIA è quello di favorire l'intercultura e la multiculturalità:

il livello di comunicazione fra queste persone è veramente al di là delle formule linguistiche, al di là degli obiettivi dati anche dagli enti certificatori con le loro linee guida, accade molto di più: ci sono dei travasi culturali, c'è un lavoro interiore che fanno le persone di re-identificarsi in un luogo, in una lingua, in un Paese che non è il loro, con grandi sofferenze, perché non è una cosa semplice, mettiamoci nei loro panni no? Devi fare un'operazione che è conflittuale con la tua memoria, con la tua biografia, con i tuoi riferimenti certi (Insegnante 2).

Un potere che consente di aiutare le persone nel percorso di crescita personale, in una prospettiva anche di miglioramento e di scalata sociale, decostruendo eventuali stereotipi etnici: *allora io costruisco un percorso, prendo le persone che hanno già una professionalità, gli dico: "tu ti puoi rinnovare, puoi integrarti, puoi fare l'elettricista, l'ingegnere, puoi fare il dottore in questa società (Insegnante 4).*

Tutti i docenti e le docenti intervistati auspicano un maggior riconoscimento del ruolo dei CPIA per e nella nostra società e lamentano un senso di solitudine:

a noi neanche l'ufficio scolastico provinciale, ancora non ci ha messo CPIA, noi risultiamo CTP, e non ci considera proprio nessuno (Insegnante 10).

Non c'è consapevolezza del ruolo dei CPIA, dell'importanza dei CPIA. A livello ministeriale in primis, cioè basti pensare a tutte le ordinanze di adesso (n.d.r.. si riferisce alle ordinanze sulla DaD). Nei vari dpcm si parla di scuola primaria, scuola secondaria, scuola secondaria di secondo grado. Ok, e noi cosa siamo? Sì, è vero che la L2 è assimilata a una scuola primaria ma non è la stessa cosa della scuola primaria e quindi in questo caso, come in tutti i casi, ci sono cose che non esistono. Purtroppo, non esistono, non sono considerate, non tengono conto dei bisogni reali, non tengono conto di tutti i bisogni reali. Perché l'analfabeta che ha bisogno del certificato A2 non raggiungerà mai un livello A2 in 200 ore. Si parla di minimo 800 ore per arrivare dall'analfabetismo all'A1. Quindi non c'è proprio una non conoscenza di cosa è il fenomeno migratorio, di chi sono i migranti; quindi, di che tipo di utenza ha il CPIA e di quali sono le esigenze reali (Insegnante 8).

Una volta che poi viene conosciuto, molte persone capiscono l'utilità di questa cosa, molte amministrazioni, anche comunali, hanno una sorta di Epifania: "ah ma quindi voi siete una scuola statale, ah integrazione, ah territorio... wow...!!" Farsi conoscere un po' da tutti, ma anche dagli altri ordini di scuola, è spesso una cosa abbastanza frustrante (Insegnante 5).

Il ruolo del docente appare fondamentale per l'educazione interculturale:

creare la necessaria empatia, armonia in classe chiaramente è compito del docente. Poi i filtri tra le persone progressivamente tendono ad essere abbandonati, per cui si assiste molto spesso ad uno scambio, ad una visione che è così di tipo interculturale, che è la finalità poi di fatto di gruppi di livello diversi. Ecco quello che noi cerchiamo, e io parlo per me ma generalmente da parte anche dei miei colleghi, è proprio questa condizione di educazione alla complessità del reale che proprio nello scambio, chiamiamolo così, di classi eterogenee, deve necessariamente avvenire (Insegnante 11).

Per quanto riguarda la quotidianità diciamo che cerchiamo di non dimenticarci mai che noi abbiamo a che fare con la vita delle persone, sostanzialmente. Prendere in carico uno studente, un corsista del CPIA vuol dire prendere in carico un sistema complesso, cosa che avviene sempre all'interno della scuola in ogni ordine di scuola, ma nel CPIA ha dei passaggi anche sociali e culturali in più che sono molto diversi tra di loro (Insegnante 5).

Gli e le insegnanti si trovano spesso da soli come unico punto di riferimento per l'inclusione degli studenti e delle studentesse, un fattore che dipende molto anche dal territorio in cui il CPIA è inserito.

Lo straniero è molto spesso solo. Noi notiamo un disorientamento totale da parte di questi ragazzi, (...) spesso loro arrivano a scuola e non hanno la consapevolezza di ciò che sono, cosa fanno, dove sono, cosa devono fare, dove sono i servizi e quindi si inizia progressivamente anche l'educazione alla cittadinanza. Scopriamo i servizi territoriali più importanti, dove fare la richiesta del permesso di soggiorno, che cos'è un permesso di soggiorno, saper leggere il permesso di soggiorno (Insegnante 11).

Per questo ci sarebbe bisogno di istituire reti sia di CPIA, che di servizi a supporto dell'impegno dei singoli (entrambe citate da 7 docenti), riconosciute dalla normativa come accordi di rete, ma che secondo gli

intervistati non hanno ancora raggiunto una piena operatività: *qui si soffre la solitudine in questo senso... che ci impedisce anche di portare avanti un modus operandi uniforme* (Insegnante 10).

Vengono portate ad esempio alcune buone pratiche di reti di docenti che consentono un confronto, un dialogo tra insegnanti e tra CPIA, come la rete RIDAP (Rete Italiana Istruzione degli Adulti con il suo evento FIERIDA – Fiera dell’Istruzione degli Adulti) e la rete, ormai non più attiva, DOCEDA (Docenti di Educazione degli Adulti), citata dall’insegnante 9. Fondamentale per i e le docenti appare

fare gruppo, riflettere sulle esperienze che si fanno, sui progetti che si mettono in atto, progetti educativi e anche progetti a breve termine. Ecco fare un lavoro di osservazione di questi processi: come cambiano, cosa succede, verso quali direzioni porta lavorare in un modo piuttosto che lavorare in un altro (Insegnante 2).

L’istituzione di tali reti e la comunicazione tra CPIA consentirebbe anche di ridurre la dispersione scolastica quando gli alunni e le alunne si spostano da un territorio all’altro, magari per lavoro – tema che, come sottolineato già nello studio di caso (cfr. pag. 167), appare legato anche alla necessità di certificare i livelli intermedi in modo che si possa riprendere il percorso da dove è stato interrotto.

Le reti di servizi territoriali possono contribuire sia al processo di inclusione della popolazione migrante, sia all’apprendimento linguistico:

non possiamo fare tutto da soli anche perché riferendosi a un’utenza adulta noi abbiamo bisogno... per esempio per gli stranieri, la presenza di mediatori linguistico culturali è fondamentale nel nostro lavoro come scuola. Non abbiamo questa figura se non attraverso questi finanziamenti esterni che spesso arrivano in ritardo e con tutte le problematiche del caso. Alcuni progetti che sono stati portati avanti nel nostro CPIA sono stati veramente positivi da questo punto di vista (Insegnante 11).

Ci possono essere i ragazzi giovani che sono all’interno di una struttura di accoglienza, di una comunità, e anche lì, questa è una parte molto importante del nostro lavoro. Se c’è una sinergia funzionale con tutor, con le comunità e se si lavora insieme i risultati si vedono e si vedono eccome; quando questo non accade gli studenti si perdono, si perdono perché alcuni soprattutto quelli più giovani, minori non accompagnati ma non solo, hanno bisogno comunque di un supporto perché sono ragazzini. Hanno bisogno anche banalmente di qualcuno

che li svegli e che gli dica 'vai a scuola', se questo capita, se c'è un lavoro condizionale, la cosa funziona (Insegnante 5).

Si evidenzia da questo punto di vista l'importanza del coinvolgimento delle associazioni e delle cooperative anche nei progetti PON e FAMI:

è sempre un progetto FAMI questo, però da una cooperativa che ci ha contattato chiedendoci se volessimo partecipare. La scuola ha aderito e quindi ci sarà questa lezione dialogata sul lavoro. Noi abbiamo raccolto delle foto, abbiamo invitato gli alunni a mandarci delle foto sui lavori che loro facevano nei loro Paesi, oppure nei Paesi in cui sono stati ospiti e abbiamo realizzato un video con tutti questi lavori. Abbiamo selezionato circa un'ottantina di foto (Insegnante 10).

Reti che consentirebbero anche una progressione degli studi e la possibilità di acquisire competenze utili al lavoro: *sicuramente avrebbero bisogno di corsi proprio a livelli professionalizzante; quindi, fondamentale per il CPIA è anche lavorare con il terzo settore che lavora con il territorio, associazioni o anche enti di formazione professionale (Insegnante 6).*

4.2.2. Difficoltà e ostacoli nei CPIA

Le principali difficoltà che i e le docenti intervistati riscontrano nel contesto dei CPIA sono: la dispersione scolastica (8 insegnanti), la certificazione di livelli intermedi (3 docenti), le classi eterogenee (9 docenti), l'assenza di sedi (6 docenti), il carico di burocrazia (5 docenti) e la gestione di classi con una maggioranza di studentesse donne (5 docenti).

Per quanto riguarda la dispersione scolastica, tutti i docenti e le docenti intervistati riconoscono le peculiarità dell'età adulta e delle vite della popolazione migrante che possono portare a lavori in altre province o regioni o in orari incompatibili con le lezioni a cui inizialmente iscritti e iscritte.

In questo viene riconosciuto un ruolo importante alla didattica e alla formazione a distanza, che comporta diverse difficoltà ma anche numerose opportunità.

Noi cerchiamo sempre di garantire una continuità anche attraverso, chiamiamola così, la didattica a distanza, alla formazione a distanza, all'utilizzo di Classroom, che permettono molto spesso agli studenti di seguire, pur non potendo frequentare continuamente (Insegnante 11).

Rimangono comunque molte le iscrizioni a cui non fa seguito una frequenza: *nelle classi di frequentanti effettivi andiamo dai 5 ai 10. Nominalmente però di più. Molta gente, ad esempio, si è iscritta e mai venuta, per cui ho classi sulla carta anche di 20 persone ma di fatto non li ho mai...* (Insegnante 8).

Magari ad un mese dall'esame o al termine del corso di A2 dove c'è una certificazione ufficiale, ti senti dire:

- *"ma allora? il certificato, l'esame?"*

- *"Che certificato, hai cinque ore di presenza, sei sparito...ti ho chiamato, non mi hai risposto..."*

Quindi la fatica è un po' anche questa, cercare di far capire esattamente cosa possiamo offrire e che cosa non possiamo offrire... e molti li perdiamo ecco, questo è indubbio. A volte qualcuno sparisce, magari si scrive con le migliori intenzioni, è la nostra quotidianità dire: "ma questo non viene da due, tre volte, sentiamo..." numero inesistente.

Un caso è recente, prima di Pasqua mi ha telefonato un operatore di una comunità con cui lavoriamo a stretto contatto da anni, con cui ci domandavamo che fine avesse fatto un ragazzo, mi ha telefonato: "sai ti volevo dare questa notizia, mi ha finalmente chiamato, è a Dubai!"

Ma come a Dubai? Come ci è arrivato a Dubai? In piena pandemia poi... (Insegnante 5).

Per arginare la dispersione scolastica, una soluzione, considerata però nella sua assenza, dunque come criticità, potrebbe essere la certificazione della frequenza dei livelli inferiori all'A2. In questo, in caso di trasferimenti tra CPIA, sarebbe possibile riprendere il percorso di apprendimento:

noi nell'A1 lavoriamo per UDA, quindi per unità didattiche di apprendimento, e cerchiamo di fare moduli autoconclusivi in ragione anche di certificare. Perché i nostri studenti sono studenti che viaggiano e non hanno molte volte una residenza fissa, quindi si trasferiscono in base anche alle opportunità di lavoro per cui è giusto poter magari certificare nell'ottica di un portfolio (Insegnante 7).

Una delle criticità riscontrate nello studio di caso e nel questionario è l'eterogeneità delle classi: *l'eterogeneità è una delle condizioni, chiamiamole così, basilari fondamentali nei CPIA (Insegnante 11).*

Qui c'è una popolazione scolastica che è mista, varia, eterogenea, perché un conto sono gli uomini, un conto sono le donne, un conto sono gli adolescenti, un conto gli studenti lavoratori e lavoratrici. Su questo c'è bisogno, da parte di chi organizza le attività e propone la didattica e gli stimoli per lavorare, di una sana consapevolezza di qual è il contesto a cui si riferiscono e dare a questo contesto, quindi alla popolazione che afferisce al CPIA, un'organizzazione il più possibile valutata, osservata, studiata (Insegnante 2).

Anche se hai fatto il gruppo A1, tra un ucraino e un nigeriano, oppure un arabo c'è una differenza e tu la vedi. Quindi per riuscire a lavorare e a dare soddisfazione a ognuno di loro, devi permettere di lavorare a livelli sempre diversi e che permettano a ognuno di essere soddisfatto (Insegnante 3).

Tante volte mi sono trovata io come unica straniera in un gruppo classe, a dover mediare tra diverse culture. Mi ricordo un anno che avevo dodici egiziani e un trans brasiliano. Non è stato facilissimo, però poi alla fine l'umanità prevale (Insegnante 4).

A scuola noi abbiamo delle classi altamente eterogenee, ma è quasi pleonastico dire eterogeneo perché l'eterogeneità c'è in tutte le classi. Ma dove ci sono etnie diverse, polarizzazioni pregresse, diversi percorsi di vita, diversi anche percorsi migratori, a volte molto dolorosi, che incidono anche sull'apprendimento. È veramente difficile pensare di non lavorare ad abilità differenziate... non si può proporre a tutti la stessa attività anche se gli studenti sono inseriti in quel corso scolastico (Insegnante 7).

Rispetto alla composizione delle classi, dalle parole delle interviste emerge una difficoltà legata alle occasioni in cui le classi sono costituite da studentesse donne, per cui il CPIA viene descritto come polo fondamentale per l'inclusione sociale e per l'emancipazione:

madri che magari sono in Italia da tanti anni, ma son chiuse in casa, non spiccicano parola, e una volta che scoprono la realtà del CPIA, possono uscire fisicamente di casa, andare in un posto, fare due chiacchiere con altre donne con cui si riconoscono, sono felici (Insegnante 5).

Come osservato nello studio di caso, in cui – si ricorda – in una delle lezioni osservate il lavoro di casalinga è stato oggetto di approfondimento da parte del/della docente per spiegare che è effettivamente un lavoro (cfr. pag. 152), anche nelle interviste emerge questo impegno nella didattica a riconoscere il ruolo delle donne:

faccio un esempio: durante le lezioni online di novembre abbiamo dovuto chiudere, abbiamo dovuto fare la didattica a distanza, stavo appunto facendo un percorso sulla tematica del lavoro, ecc.... e quindi ho assunto come tematica del lavoro anche il lavoro in casa, che ha i suoi ritmi, ha i suoi orari, ha le sue ritualità, così come li ha un qualsiasi lavoro impiegatizio o dipendente. Allora ho chiesto a delle donne, erano tutte quante casalinghe, di mandare delle foto di un momento, come quelle che si vedono su questi libri di didattica: il fabbro, il calzolaio, no? E loro hanno mandato delle foto. A. ha mandato delle foto mentre cuce a macchina dei vestiti per la figlia, oppure F. ha mandato la foto mentre fa la frittata. Poi queste foto io le ho fatte vedere alla classe e abbiamo fatto l'elenco, proprio l'elenco come si fa per tutte le attività lavorative, delle mansioni che si svolgono e dei tempi che ci vogliono (Insegnante 2).

Le difficoltà sono evidenziate soprattutto da docenti uomini, rispetto alla percezione dei mariti delle studentesse:

io che sono un docente uomo (...) una strategia che ho messo in atto fin da subito è quella di rendersi amici i mariti. Adesso ovviamente la banalizzo, però provate a immaginare l'accoglienza con una donna che comunque è in Italia già da un po' di tempo: lui parla, quanto meno si fa capire, la moglie non spiccica parola. Il marito arriva e dice: "ci penso io, faccio io, scrivo io". E allora la difficoltà è spiegare con la massima gentilezza possibile: "per favore sto parlando con tua moglie, è importante, se tua moglie non risponde non è un problema, non siamo in questura, siamo una scuola... io devo capire qual è la cosa migliore per poter aiutare tua moglie" (Insegnante 5).

Un mio collega uomo, persona adorabile, si è sentito attaccare dall'Imam del posto perché uomo; quindi, non può insegnare alle donne. Questo crea problemi notevoli, perché c'è un filo sottile, un confine sottile tra normativa e scelte culturali (Insegnante 9).

I docenti lamentano, infine, un carico burocratico che a volte rallenta la didattica e l'assenza di spazi propri dei CPIA, che hanno difficoltà a trovare una collocazione.

Una delle difficoltà maggiori è la possibilità di far fruire all'utenza adulta gli spazi scolastici. Questo problema si pone perché le nostre sedi spesso sono ospiti delle scuole medie del mattino, chiamiamole così per semplificare. Ecco molto spesso non si hanno delle grandi disponibilità da parte dei Comuni o spesso anche da parte di alcuni dirigenti scolastici a far rimanere aperte anche per l'intero pomeriggio o per la prima serata le scuole, considerando che molti utenti possono magari frequentare i nostri corsi a partire dalla metà del pomeriggio perché molti lavorano. Questo è uno degli aspetti più importanti: la mancanza di un effettivo raccordo diretto a livello di enti locali. Nonostante tutta la letteratura e anche la normativa in materia riconosca l'importanza di questo aspetto. Però nello specifico spesso si creano questi problemi, questo sì. Diciamo proprio la fruizione dello spazio scuola (Insegnante 11).

Noi prima stavano in una sede di un'Università, (...) poi quando l'Università è andata via, il Comune ha ripreso la sede e l'ha data a una scuola primaria che ne aveva necessità e noi siamo rimasti senza sede. Poi è passato del tempo, mentre hanno fatto il bando di gara, mentre sono andati deserti per tante volte, noi stavamo ospiti presso un'associazione, con i disagi che comportava il tutto, insomma... Poi è arrivata questa sede, nel momento in cui è arrivata questa sede abbiamo dovuto arreararla, la scuola non aveva fondi; abbiamo trovato un istituto superiore, che aveva un magazzino pieno di materiale, fortunatamente ce lo ho dato in comodato d'uso: banchi, sedie, lavagne, armadi, attaccapanni, tutto... perché non avevamo nulla, la sede era vuota completamente. Quest'anno poi sono arrivati i nuovi arredi però mancano ancora le LIM, so che sono state comprate e devono essere montate (Insegnante 10).

4.2.3. Bisogni formativi

I bisogni formativi appaiono distinti per docenti e studenti e studentesse.

Rispetto a studenti e studentesse, 9 docenti indicano come bisogno formativo un collegamento tra didattica e quotidianità, spesso coincidente con i contenuti dell'educazione civica.

Un grosso bisogno da parte degli studenti e dei nostri corsisti è quello di una formazione linguistica molto ancorata alla realtà, e anche su questo noi ci siamo,

sul costruire percorsi didattici che abbiamo uno strettissimo legame con situazioni concrete. Situazioni concrete significa che, nel momento in cui il Ministero dell'Istruzione si risveglia e pone l'attenzione sull'educazione civica, tra noi docenti del CPIA ci guardiamo in faccia e diciamo: "ma di cosa stiamo parlando, lo facciamo da sempre". Ecco che magari acquistano maggiore senso percorsi didattici come i nostri, che vanno dalla simulazione di una prenotazione di una visita, dal colloquio dal medico, dal colloquio in posta. Molto spesso le nostre lezioni, soprattutto nel livello A1, sono incentrate su questo. Fermo restando la libertà del docente che è sacrosanta, però credo che questa sia una cosa molto importante, perché è un fortissimo bisogno medio dello studente del CPIA, quello di avere un bagno di realtà e quindi strumenti di realtà, che l'apprendimento della lingua italiana vada costantemente di pari passo con la realtà oggettiva che vivono (Insegnante 5).

Sappiamo che il loro obiettivo è quello di trovare un lavoro e quindi l'argomento del lavoro viene sviluppato dal livello pre-A1 fino al livello A2 (Insegnante 10).

Se c'è qualcosa che chiedono loro, proprio anche a livello di come funziona in Italia, come si fa cosa, allora troviamo il modo di lavorarci. Penso che se c'è la richiesta, il bisogno va accolto non va lasciato da parte (Insegnante 8).

Secondo me vanno responsabilizzati, nel senso che io solitamente nelle prime lezioni spiego come funziona il corso, la scuola, metto loro a conoscenza del fatto che essendo una scuola ha delle regole che vanno rispettate, che serve non solo a rispettare le regole ma anche a capire come funziona la vita in Italia (Insegnante 6).

L'altro bisogno formativo di studenti e studentesse riconosciuto nelle interviste è quello della scolarizzazione, prima che dell'apprendimento della lingua, intesa anche come competenza trasversale di imparare a imparare (7 docenti).

Il bisogno formativo principale non è tanto l'italiano, ma vedersi come persona che apprende e trovarsi in un'aula. Quindi o trovarsi in un'aula dopo tanto tempo in cui si è lasciata la scuola, o trovarsi in un'aula la prima volta... e quindi, acquisire la competenza imparare ad imparare (Insegnante 1).

Acquisire la competenza della struttura, di quello che si chiede di fare. Perché noi lo diamo veramente per scontato, ci hanno messo su un banco a 6 anni, lo siamo ancora (Insegnante 2).

Che mestiere imparano se sono analfabeti, in un mondo come il nostro? Che speranze abbiamo di integrare queste persone se non capiscono neanche l'importanza di andare a scuola perché non gli è stato insegnato da piccoli. È un problema grande secondo me, che riguarda tutti gli aspetti della vita: dalle regole di igiene personale, alle regole di convivenza sociale, all'accettazione, al sapere che sono dei cittadini, perché non lo sanno (Insegnante 4).

Tra i bisogni formativi dei e delle docenti ci sono diverse tematiche già approfondite nelle interviste dello studio di caso e nel questionario (cfr. par. 2.6 e 3.3). Viene citata, infatti, l'esigenza di chiarimenti sulla normativa (9 docenti), spesso complessa da leggere o studiare in autonomia; la gestione di classi numerose (2 docenti); l'importanza delle competenze psico-pedagogiche e didattiche (3 docenti), anche in relazione alla didattica dell'italiano come L2 (4 docenti) e all'educazione/istruzione degli adulti (6 docenti). Si aggiungono, probabilmente considerando il complesso periodo pandemico, le competenze informatiche (3 docenti), non indicate dai docenti e dalle docenti nello studio di caso.

La formazione deve essere continua e costante perché l'insegnante, le metodologie cambiano e soprattutto la scuola adesso è una scuola che si rinnova continuamente. Quindi innovazione, padronanza delle tecnologie, non soltanto come utilizzo di un'e-mail ma anche come saperle usare, proprio come tecnologie dell'informazione, quindi che entrano e cambiano proprio il setting della classe (Insegnante 7).

Da queste interviste emerge anche maggiormente la difficoltà di gestione di classi con utenti analfabeti (7 docenti), che ha richiesto la costruzione di una nuova categoria per la sua peculiarità e il numero di occorrenze. Il bisogno di essere adeguatamente formati emerge sia quando studenti e studentesse analfabeti sono inseriti in classi di livello A1 – per la mancata attivazione di corsi pre-A1, che rimangono discrezionali in base alla disponibilità di risorse – perché comportano la gestione di classi eterogenee, sia quando inseriti nei corsi di livello pre-A1, poiché vedendo lontano il traguardo dell'attestato di livello A2 rischiano di abbandonare il percorso formativo.

La fase di accoglienza (citata da 7 docenti) appare, dunque, decisiva e richiederebbe un'apposita formazione per i e le docenti: *bisogna far capire agli insegnanti che è fondamentale il passaggio dell'accoglienza e bisogna avere standard di costruzione dei corsi* (Insegnante 4).

Gli anni passati l'accoglienza era ad accesso libero, quindi avevamo delle ore predisposte per l'accoglienza e loro arrivavano e facevano questo test. Quest'anno abbiamo predisposto una commissione di accoglienza. Ci sono tre persone, quelle che sono un po' più formate all'interno del CPIA... Il test di accoglienza è fondamentale per creare il gruppo di livello, se tu sbagli il test di accoglienza mi sbagli il gruppo di livello. Quindi abbiamo deciso di fare questa commissione di tre persone esperte che si occupano dell'accoglienza e fanno i gruppi: viene somministrato il test e si parla con la persona per capire in che orario vorrebbe venire e sulla base dei test si creano poi i gruppi di livello (Insegnante 3).

I bisogni formativi dei e delle docenti rimangono anche ancorati alle specificità dell'insegnamento dell'italiano come L2: *l'approfondimento delle didattiche, delle metodologie all'insegnamento, dell'apprendimento della lingua italiana L2. Per cui appunto la necessità di approfondire continuamente queste tematiche, seguire dei corsi specifici* (Insegnante 11).

Non si può prescindere dall'aver delle conoscenze di tipo didattico e metodologico della lingua L2 proprio perché non si può insegnare a loro l'italiano come lingua come l'abbiamo imparato noi. Pure per rispettare le loro fasi, capire quale tipo di errore va valutato in base al livello di competenza linguistica (Insegnante 7).

Ulteriori bisogni formativi riguardano l'insegnamento ad apprendenti adulti: *l'approfondimento nell'esperienza della formazione per adulti in particolare, quindi la conoscenza dell'andragogia e tutte una serie di problematiche didattiche proprio nell'ambito dell'educazione agli adulti* (Insegnante 1).

Quest'ultimo punto appare connesso a delle considerazioni generali che i e le docenti intervistati hanno fatto in merito all'importanza della formazione per chi insegna nei CPIA (indicata da 8 docenti), soprattutto per chi arriva dalla classe di concorso EEEE, dopo anni di insegnamento alla primaria e deve inserirsi in un nuovo contesto.

Trovo allucinante il fatto che sia più facile per un insegnante della primaria entrare nel CPIA piuttosto che per una persona specializzata. Perché appunto io sono l'unica specializzata nel mio CPIA, a fronte di tot insegnanti della primaria a cui non viene richiesta neppure una certificazione in glottodidattica, quindi se il docente è interessato all'argomento, si fa la sua formazione ma non è richiesta per entrare. E credo che sia l'unica materia in tutta la scuola italiana per cui non è richiesto il prerequisito della specializzazione nella materia (Insegnante 8).

È importante la costruzione della professionalità dei futuri docenti del CPIA, io per esempio penso alla mia storia, che dopo 20 anni di scuola primaria è una scelta che ho fatto consapevolmente, ma l'ho fatto senza paracadute. L'ho fatto, ne sono convinto ancora adesso, non tornerei indietro, ma non ho avuto una formazione di nessun tipo... ancora adesso che sono dentro fatico ad averla (Insegnante 5).

Io credo che gli insegnanti che vogliono fare il mio lavoro, nei prossimi anni venturi, si debbano proprio specializzare. Bisogna costruire una professionalità (Insegnante 4).

Io ho seguito dei corsi di aggiornamento per due, tre anni. Le metodologie per l'insegnamento agli adulti erano totalmente diverse dall'approccio che avevo con i bambini e non sapevo niente, era un linguaggio nuovo, era tutto nuovo quello di cui si parlava. Però mi sono molto appassionata e quindi ho approfondito personalmente tanti argomenti che mi interessavano, contrariamente è avvenuto ai miei colleghi. Non è che gli altri abbiano approfondito o si siano interessati, assolutamente no (Insegnante 10).

Per quanto riguarda la costruzione di una professionalità, dal mio punto di vista, siamo molto indietro. Anche la costruzione di un percorso scolastico legato alla primaria... perché non può essere unico, ormai il mondo degli stranieri è talmente variegato che non sta né in cielo né in terra avere un percorso unico. Ci sono ragazzi, ci sono lavoratori, ci sono persone che hanno delle necessità differenti (Insegnante 3).

La formazione pre-servizio e in servizio rimane, dunque, un punto cardine fondamentale a detta dei partecipanti per svolgere bene la professione. Non sembra casuale che la disponibilità a partecipare all'intervista e al progetto di ricerca sia arrivata propria da persone che

attribuiscono tale importanza alla formazione professionale e all'aggiornamento teorico, mantenendo sempre però un rapporto con la pratica didattica:

se potessi suggerire al Ministero, suggerirei momenti di formazione: l'attività didattica ad un certo punto si interrompe per alcuni giorni, gruppi di docenti si ritrovano magari monitorati accompagnati da esperti, ma non esperti che devono insegnare loro un modello, ma esperti che devono far dire loro il modello a cui si sono riferiti per poterne poi ricavare i punti di forza, le criticità, ecc.... e questo perché penso che le persone che fanno questo lavoro devono crescere sul proprio lavoro e del proprio lavoro (Insegnante 11).

4.2.4. Motivazioni

Come visto nel questionario (cfr. par. 3.3) e nel paragrafo precedente, diversi sono i e le docenti che arrivano dalle scuole primarie ad insegnare nei CPIA. Tale percorso viene ben delineato nelle interviste scoprendo le motivazioni che portano gli e le insegnanti nei CPIA. Tutti e tutte (11) riconoscono un carattere *occasionale*, una *coincidenza*, *il destino*:

facevo la supplente, ho ricevuto la telefonata al mattino, mi han detto: "oggi pomeriggio sei al CTP", che io non sapevo cosa fosse, ma più di 10 anni fa, e poi ho scoperto. Io sono laureata in scienze dell'educazione, quindi ho trovato un contesto in cui unire le mie competenze. Poi è stata lunga, sono stati anni di supplenza tentando sempre di tornare in quella cattedra, sono entrata di ruolo alla primaria, ho fatto l'anno di prova, ho ancora fatto un anno e poi ho avuto il trasferimento al CPIA (Insegnante 1).

Io sono stata insegnante nella scuola elementare, all'epoca si chiamava così, per 25 anni. Poi ho sentito il bisogno di cambiare, di aprirmi a delle nuove situazioni e a dei nuovi contesti e ho trovato che era possibile, tramite una domanda di trasferimento, passare alla scuola per adulti, il che fa anche un po' riflettere... perché comunque chi arriva così non è preparato, sul piano formativo ha semplicemente fatto l'insegnante all'elementare. Io ho avuto la fortuna di trasferirmi in una scuola, dove la dirigente, che è venuta a mancare qualche me-

se fa (si chiamava Simonetta Caravita⁴⁴) aveva una grandissima esperienza nel settore, aveva delle idee molto chiare ed era molto determinata e chiedeva ai suoi docenti, ai docenti della scuola, di formarsi. Lei ci ha consentito di fare formazione con l'Ente di Siena, l'Università per stranieri di Siena, quindi insomma abbiamo fatto corsi Ditals, corsi sulla valutazione, corsi sulla somministrazione dei test di certificazione... insomma, abbiamo avuto un'offerta per quanto riguardava la nostra formazione professionale molto ricca (Insegnante 11).

Ho scelto io alla fine di poter andare su educazione per adulti. Avevo fatto un percorso di formazione, mi ero appena laureata in scienze dell'educazione e terzo settore, quindi quello relativo all'educazione per adulti e alla formazione professionale, e quando mi hanno telefonato per decidere che cosa volessi scegliere se volevo un posto normale o un posto per adulti, ho scelto la scuola per adulti e devo dire che è stata poi una scelta che ho portato avanti in maniera volontaria. Mi sono formata, ho fatto dei master e ho continuato a formarmi in questo settore perché in realtà mi piace molto (Insegnante 3).

Una motivazione rinforzata negli anni, anche dopo l'ingresso nei CPIA, per l'importanza del ruolo che gli e le intervistate riconoscono ai CPIA.

Mi dà senso, non so se mi spiego, ho dentro una voglia di dare senso a quello che faccio e le relazioni con queste persone, sono autentiche, affettive, ma non in senso banale, ma in senso anche sociale. Ecco, c'è un'affettività, mi vien da dire, sociale non privata, ecco (Insegnante 2).

Per quanto riguarda le motivazioni che i e le docenti ipotizzano per studenti e studentesse, queste si polarizzano su un continuum: dalle parole di tutte le 11 interviste appare l'immagine di persone che arrivano al CPIA per conseguire l'attestato A2, ma la cui motivazione esterna, strumentale, rappresenta l'opportunità di crescita personale (riconosciuta da 10 docenti):

Molti corsisti continuano poi il corso nonostante abbiamo iniziato perché avevano bisogno dell'attestato per il permesso di soggiorno. Il fatto che la scuola li faccia sentire, in qualche modo, anche apprezzati, che riesca ad interagire con

⁴⁴ È un onore cogliere l'occasione per ricordare in questa tesi Simonetta Caravita, donna, maestra e preside di ispirazione per chiunque si occupi di scuola inclusiva.

loro, a stimolare anche la socializzazione, molto spesso questo aiuta a far continuare un percorso (Insegnante 6).

Parlando con loro spesso non è solo un'esigenza strumentale, nel senso la necessità del titolo, ma è anche una voglia di rimettersi in discussione, una necessità di entrare in un circuito formativo da cui sono stati allontanati o che hanno abbandonato (Insegnante 10).

Anche nel supportare la motivazione di studenti e studentesse il ruolo dei e delle docenti viene riconosciuto come fondamentale.

Rendere consapevoli del perché e del come l'apprendimento della lingua può servire, e dare ad essa chiaramente una finalità più consapevole allo studente, la consapevolezza di sé (Insegnante 11).

Loro non hanno l'obbligo formativo, l'obbligo scolastico, quindi loro devono venire perché stanno bene, si trovano bene a scuola e si trovano a loro agio, molto sta dalla parte dell'insegnante. La motivazione, bisogna trovare in ogni classe il motivo per farli venire (Insegnante 8).

Alcuni utilizzando anche strategie che coinvolgono in maniera verticale le diverse classi dell'istituto:

quello che può motivare i ragazzi è questo racconto dei pari. Noi all'inizio dell'anno lo facciamo, facciamo un incontro, richiamiamo i ragazzi della scuola media che sono ancora presenti dall'anno precedente e facciamo spiegare ai nuovi arrivati come funziona la scuola, perché è importante venire, perché è importante conoscere la lingua, impararla... (Insegnante 3).

I feedback di studenti e studentesse, trattati in 9 interviste, confermano questa reciprocità del processo di insegnamento-apprendimento.

Generalmente il feedback è sempre stato molto positivo proprio perché si cerca di creare questa condizione fondamentale dell'empatia, della tranquillità e della serenità. Molto spesso per molti studenti diventiamo quasi dei punti di riferimento, anche per la risoluzione di condizioni pratiche (Insegnante 11).

Dalle interviste, infatti, si evince che studenti e studentesse sono molto grati ai e alle docenti ed esprimono spesso feedback positivi, mentre raramente fanno richieste, suggerimenti per migliorare o danno feed-

back negativi sui corsi seguiti: *i feedback positivi sì quelli arrivano. Difficoltà specifiche no, non ne parlano loro, cerco di accorgermene io. Probabilmente non sempre ci riesco e se mi accorgo che qualche attività non funziona, se c'è una difficoltà specifica su un certo argomento ci si ritorna* (Insegnante 8).

Richieste da parte di studenti e studentesse arrivano per cambiare corso per problemi organizzativi o per cambiare insegnante.

4.2.5. *Clima di classe*

Nelle interviste spazio è dedicato al clima di classe, in particolare alle interazioni tra pari (8 docenti) e alle strategie introdotte per favorire la socializzazione (9 docenti). Come visto nello studio di caso (cfr. par. 2.6), i/le docenti richiamano l'importanza del peer tutoring/mentoring come strategia di promozione della socializzazione e utilizzano soprattutto lavori di gruppo, *cooperative learning* e *role plays*. In una delle interviste viene descritta nel dettaglio una modalità di conduzione della lezione tesa a sviluppare la socializzazione:

Io mi sono costruita un modello di lezione puntando sempre a una gamification, cioè quella che è un po' un'attività di gioco. Cerco di mantenerla un pochino in tutta la mia lezione. (...) Quindi brainstorming in quello che può essere l'incipit della lezione, poi spiegazioni molto brevi ed esercitazioni che sollecitano diversi stili di apprendimento, da quello che è più visivo, quello che apprende più facendo. Anche con l'utilizzo delle tecnologie che oggi sono entrate nella nostra didattica in maniera preponderante con la DAD. Quindi tutte le app che oggi proviamo anche in maniera gratuita (Google presentation, learning app). Tutte queste attività devono integrare la lezione frontale, la classe capovolta naturalmente perché lo studente che noi abbiamo è uno studente che non è una tabula rasa. Noi abbiamo degli adulti che anche se non hanno la lingua per dire quello che sanno, hanno comunque delle competenze; quindi, possono essere loro stessi dei tutor all'interno della classe per gli studenti con maggiori difficoltà perché anche gli adulti imparano dai pari (Insegnante 7).

Altre strategie ritenute essenziali sono la promozione dell'empatia e l'utilizzo dell'ironia, come osservato anche nello studio di caso.

Per me la relazione è la prima cosa viene prima di qualsiasi cosa. Io in classe rido molto, scherzo molto, scherzo con loro, abbiamo ironia ma nella consapevo-

lezza che comunque è diversa da cultura a cultura, che si può usare con qualcuno e non con tutti. Così sono portati anche nei miei confronti, se devono farmi una battuta e prendermi in giro benevolmente, si sentono tranquilli a farlo e per me è una cosa bellissima (Insegnante 8).

Anche l'interazione tra pari in classe viene osservata dai e dalle docenti, che descrivono le relazioni di amicizia che si creano in classe e proseguono anche dopo il termine del corso. Il ruolo del docente viene riconosciuto anche nel supportare questo tipo di relazioni:

Naturalmente fra etnie simili, diciamo, è più facile per loro comunicare, però le classi sono eterogenee quindi è l'insegnante che deve cercare di creare un clima positivo all'interno della classe, magari attraverso il lavoro a coppie. All'inizio la classe è molto silenziosa. Abbiamo degli studenti che rimangono nel loro banco, sono molto silenziosi, e questo è indice che il processo di apprendimento non sta andando proprio nella maniera giusta, perché una classe quando apprende è una classe rumorosa. Non rumorosa a livelli insopportabili, però ci deve essere comunque una sorta di vivacità (Insegnante 7).

4.2.6. Offerta formativa

Diversi sono i materiali didattici utilizzati nei corsi di italiano L2 di livello A1 e A2 nei CPIA.

Ancora una volta, si riscontra un contrasto nelle posizioni assunte rispetto all'adozione di libri testo, apprezzato da 2 docenti che lo ritengono utile soprattutto nella prospettiva della didattica a distanza, consentendo l'utilizzo della versione digitale dei libri.

4 dei e delle docenti intervistati fanno riferimento all'utilizzo di fotocopie e materiali autoprodotti, come emerso anche dal questionario.

In alcuni casi (4), sono presenti rimandi a materiali realizzati in classe, da studenti e studentesse, sia a distanza che in presenza:

c'è un tavolo, pieno di cose, forbici, colle, fotografie, e gli studenti e le studentesse hanno la consegna di costruire qualcosa, di costruire un testo, un oggetto, un'immagine sulla quale poi si lavorerà e si racconterà (Insegnante 3).

Quest'anno ho fatto un ebook con un mio corso, la realizzazione di un ebook dove tutti gli studenti in base alle loro competenze danno il loro contributo. Chi ha fatto un disegno, chi ha scritto una poesia, chi ha scritto dei pensieri. Ognu-

no di loro ha fatto una cosa per la creazione di questo progetto e questo ha solidificato il concetto di classe che molto spesso manca nella nostra scuola (Insegnante 7).

Rispetto agli strumenti audiovisivi e digitali e al loro utilizzo, le parole delle interviste sono state categorizzate in base al contesto di riferimento: l'aula fisica (citata da 6 docenti) o la didattica a distanza (10 docenti), sebbene i due temi siano molto legati poiché la presenza o l'assenza in classe di strumenti tecnologici ha influenzato le modalità di didattica a distanza, dall'altro canto il rientro in aula dopo la DaD ha sicuramente giovato delle competenze informatiche acquisite. Molte sono le realtà dove mancavano anche LIM e linea internet, mentre grazie ai nuovi fondi nel nuovo anno scolastico la situazione sembra essere migliorata e sono stati acquistati computer e tablet, anche da dare in comodato d'uso a studenti e studentesse. Non sono mancati riferimenti anche alla didattica digitale integrata, dunque con alunni e alunne sia in presenza che a distanza, che ha consentito di non perdere nessuno.

Come risposta all'emergenza, si evidenzia un uso soprattutto di gruppi su WhatsApp o di chiamate dei docenti a studenti e studentesse, azioni seguite dall'entrata a regime della didattica a distanza con risposte più organizzate tramite registro elettronico, *Google Classroom*, app digitali.

Parlando della valutazione, 8 docenti focalizzano l'importanza della valutazione formativa e in itinere, 5 affermano che nel CPIA vengono svolte anche valutazioni conclusive dei percorsi di livello A1 e A2, spesso coincidenti con il test conclusivo del livello.

Ampia attenzione è dedicata al processo di apprendimento

Processo significa proprio dimostrazione da parte dello studente di avere capito e di aver raggiunto la consapevolezza dell'importanza del percorso di formazione, del perché fanno un percorso di formazione (Insegnante 11).

Naturalmente sono tutte persone che hanno dei punti di partenza diversi, per cui naturalmente la valutazione tiene conto non tanto del prodotto ma del processo. Però certamente alcune cose devono essere acquisite per passare al livello successivo (Insegnante 7).

La valutazione è valorizzazione e non è selezione. La valutazione che io posso dare di una persona sta in termini di un profilo il più possibile descrittivo e che

tenga conto dell'esposizione alla lingua, del livello di scolarizzazione, degli stimoli che gli arrivano per vie traverse. (Insegnante 2).

Un/a docente giudica la valutazione inutile:

È una cosa inutile. Alla fine del quadrimestre abbiamo avuto queste pagelle e ho scelto di dare tutti 9. Chiaramente non tutti sono allo stesso livello, ma tutti hanno fatto dei grossi passi avanti rispetto all'inizio. Tutti sono motivati. Non voglio basarmi nemmeno sulla frequenza perché non so cosa succede nella vita di un adulto (Insegnante 8).

Nel descrivere le buone pratiche, nello studio di caso declinate soprattutto come ruolo del CPIA e dei/delle docenti per l'inclusione, tutte e tutti i docenti hanno tentennato o pensato a lungo alla risposta. Nella stessa direzione anche una delle risposte di queste interviste:

buone pratiche, sinceramente, a parte qualche sporadico insegnante che si prende carico di tante cose, perché tra l'altro l'insegnante nei CPIA non fa solo l'insegnante ma fa l'applicato di segreteria, qualche volta il bidello che chiude la scuola... a parte qualche cosa non è che c'è molto perché c'è tanto da lavorare. C'è tanta umanità, questo sì (Insegnante 4).

Le risposte ricevute nelle interviste fanno soprattutto riferimento alle buone pratiche applicate nella didattica, ad esempio per i progetti PON:

Prevedevano la presenza di mediatori linguistici, che sono fondamentali per i nostri CPIA, mediatori linguistici e psicologi. Ecco la progettazione quando finanziata ha portato a diverse buone pratiche (Insegnante 11).

Spesso le buone pratiche sono narrate in riferimento alla didattica a distanza e all'utilizzo delle tecnologie.

Abbiamo fatto un video. Abbiamo chiesto a tutti i ragazzi, tramite i gruppi WhatsApp, mio e delle colleghe, di mandare delle foto di cose verdi, bianche e rosse che avevano in casa... e abbiamo realizzato questo video, bellissimo. Mi sono inventata un concorso fotografico a chi facesse la fotografia più carina. Poi abbiamo riconosciuto delle ore a tutti i ragazzi che hanno partecipato. Questo dei video devo dire che è una cosa che arriva ai ragazzi (Insegnante 10).

Quest'anno ho fatto un e-book con un mio corso e la realizzazione di un ebook dove tutti gli studenti in base alle loro competenze danno il loro contributo. Quindi chi ha fatto un disegno, chi ha scritto una poesia, chi ha scritto dei pensieri. Insomma, ognuno di loro ha fatto una cosa per la creazione di questo progetto, e questo ha solidificato il concetto di classe che molto spesso manca nella nostra scuola (Insegnante 7).

Per i colleghi nuovi abbiamo realizzato dei tutorial per la compilazione del patto formativo all'interno del nostro sistema, per gli scrutini, per l'attribuzione di crediti (Insegnante 5).

Vengono narrate anche attività didattiche laboratoriali.

Facciamo sportelli di conversazione, perché poi il blocco principale sulla lingua è parlarla, proprio perché c'è un filtro emotivo. Quindi dare la possibilità di fare solo conversazione, lasciare veramente il giudizio, la didattica, il libro, tutto. Questo ha come punto di forza sbloccare la persona. Ma fare conversazione vuol dire fare dei giochi, scambiarsi le ricette, cioè portarli a parlare. Perché ti trovi poi, soprattutto chi è scolarizzato, dei perfetti esecutori dell'esercizio, metti il verbo essere o avere perfetto perché poi una volta che si capisce il meccanismo dell'esercizio va, e non parlano, non parlano (Insegnante 1).

Il corso (aggiuntivo) di matematica, perché è una mancanza proprio abissale, ha frequentato anche qualche alunno che poi si vuole iscrivere alla scuola media e che non ha le competenze di base di matematica (Insegnante 3).

In realtà una cosa molto bella che facevamo negli anni precedenti, e che però quest'anno non hanno fatto, sono i laboratori. Oltre ai corsi di L2 i vari docenti potevano mettere a disposizione le loro conoscenze, fare proprio laboratorio, pure chiamare anche degli esperti esterni e fare dei lavori, dei laboratori aperti a tutti: laboratorio di arte, laboratorio di letteratura e cinema, di cucina. Non si può cucinare a scuola, però si condividono ricette, momenti, le cose più varie. Era aperto a tutti i livelli, quindi qualunque studente poteva scegliere i laboratori che gli interessavano; c'era proprio una mescolanza di varie competenze, di livelli linguistici e secondo me era una cosa molto bella. Chi parla meno italiano però poteva passare delle conoscenze e magari c'è chi è più bravo in italiano ma sa cucinare peggio per esempio, non so... (Insegnante 8).

4.3. Discussione

In questo capitolo sono stati esaminati i contenuti emersi dalle interviste svolte con 11 docenti di CPIA, con una distribuzione a livello nazionale, coinvolgendo diverse Regioni. Le interviste avevano l'obiettivo di contribuire a rispondere alle domande di ricerca. Il progetto di ricerca si pone, infatti, l'obiettivo di indagare le didattiche inclusive per l'alfabetizzazione della popolazione migrante nei CPIA, rispondendo a domande di ricerca divise in aree:

- l'area dei bisogni formativi: quali sono i bisogni formativi degli iscritti ai corsi di italiano A1 e A2 presso i CPIA? Quali sono i bisogni formativi degli insegnanti che insegnano in questi corsi?
- l'area dell'offerta formativa: quali possono essere le metodologie e i materiali didattici utili per rispondere a questi bisogni formativi e favorire l'inclusione della popolazione adulta migrante?
- l'area della certificazione linguistica di livello A2: quali sono le modalità in cui vengono strutturati e somministrati i test linguistici di inizio e fine percorso?

In quest'ottica, le interviste hanno ripreso alcuni contenuti sia dello studio di caso nel CPIA del Lazio, sia del questionario somministrato a 167 rispondenti.

Le interviste hanno indagato le motivazioni che portano docenti e apprendenti nei CPIA, tematiche su cui gli intervistati e le intervistate si mostrano concordi. Per quanto riguarda i docenti, tutti e tutte parlano di *occasione, coincidenza, destino*. Il profilo formativo dei e delle docenti che insegnano nei CPIA conferma quanto emerso dal questionario e analizzato nel capitolo dedicato nella parte di revisione della letteratura (par. 3.6 della prima parte): molti e molte docenti arrivano, per caso o per scelta, nei CPIA dopo anni di insegnamento nella scuola primaria, grazie alla classe di concorso EEEE. Successivamente avviene una scissione tra chi decide di formarsi per l'utenza specifica dei CPIA e chi, invece, prosegue facendo leva solo sulle competenze già possedute. Non stupisce che chi ha scelto di partecipare a questa ricerca e alle interviste, rientri nel primo caso. Gli e le 11 docenti intervistati, infatti, arrivano anche ad utilizzare parole molto dure per criticare i colleghi e le colleghe che scelgono di non formarsi, chiedendosi se la loro motivazione per l'ingresso nei CPIA sia da attribuirsi alla percezione di poter lavorare meno in

questo contesto rispetto alla primaria, spesso imputando la scelta anche all'assenza del ruolo di figure genitoriali.

La motivazione dei e delle docenti viene supportata dall'importanza che la maggior parte di loro attribuisce al ruolo proprio e dei CPIA per l'inclusione della popolazione migrante, come riconosciuto anche nelle parole dei docenti che hanno partecipato allo studio di caso. Proprio in riferimento al ruolo dei CPIA viene citata anche la possibilità di educare in prospettiva interculturale, di ridurre gli stereotipi etnici.

Le ricerche, anche in prospettiva futura, dovrebbero lavorare proprio per favorire il riconoscimento di questo ruolo fondamentale nella società e per costruire un senso di comunità tra i e le docenti, che spesso sentono il peso gravoso di una professione *di trincea*. A tal proposito, il lavoro delle reti di CPIA e di docenti appare fondamentale per stimolare il dialogo e supportare i e le docenti, consentendo anche la diffusione di aggiornamenti sulle azioni messe in campo a livello istituzionali (ad esempio le ricerche INDIRE) e non.

Rispetto alle motivazioni che portano gli e le apprendenti nei CPIA, tutte le interviste evidenziano il ruolo dell'attestato di livello A2 come motivazione strumentale, che tuttavia può rappresentare un'opportunità di crescita personale – come evidenziato anche dalla letteratura (par. 3.2.2). Anche in questo caso, i e le docenti hanno ruolo fondamentale nel supportare il piacere di apprendere e le competenze di imparare a imparare, per garantire questo passaggio da una motivazione esterna ad una interna.

Studenti e studentesse si mostrano grati/e per le opportunità di apprendimento e raramente esprimono feedback negativi, come riportato da tutti e tutte i/le docenti.

La competenza di imparare a imparare, posta in relazione con il processo di scolarizzazione, viene indicata da alcuni insegnanti come uno dei bisogni formativi degli e delle apprendenti nei CPIA, valorizzando il percorso stesso di apprendimento prima della conoscenza linguistica.

Al fine di supportare la motivazione degli e delle apprendenti e come loro bisogno formativo viene indicata dalla maggioranza dei e delle docenti anche la relazione tra lezioni e educazione alla cittadinanza, collegando gli argomenti didattici alla vita quotidiana e alle regole di convivenza civile in Italia (ad esempio, diritti e doveri sul lavoro, sistema educativo e formativo italiano, ecc.).

Per quanto riguarda i bisogni formativi dei e delle docenti, alcuni si pongono in continuità con quelli emersi nello studio di caso e nel questionario, altri rappresentano delle novità.

È opportuno considerare che ogni docente ha mostrato un'attenzione particolare ad approfondire alcuni temi durante l'intervista: chi è rimasto più ancorato alle pratiche didattiche, chi ha esplorato maggiormente le relazioni interne alla classe, chi il ruolo dei CPIA per l'inclusione, ecc. Da queste considerazioni è possibile ricavare un collegamento tra l'attenzione posta da ogni docente alle singole tematiche oggetto dell'intervista e i bisogni formativi espressi. Sembra plausibile supporre che il/la docente attento alla qualità della didattica, vorrà formarsi sull'insegnamento dell'italiano come L2, le sue metodologie, le sue strategie; chi si trova a gestire classi molto numerose in un CPIA di città avrà esigenze diverse dal CPIA che si trova sulla costa dove si iscrivono lavoratori stagionali; ecc.

Le interviste sono state, dunque, strumenti preziosi per contestualizzare quanto emerso dalla sezione sui bisogni formativi nel questionario.

Considerazioni generali che si possono trarre riguardano la necessità di formazione sull'istruzione-educazione degli adulti, sulle competenze psico-pedagogiche, sull'italiano come L2, sulle competenze informatiche (dovuto soprattutto alla situazione emergenziale e alla DaD), la gestione di utenti analfabeti, la fase di accoglienza. La maggior parte dei e delle docenti cita anche il bisogno di chiarimenti rispetto alla normativa scolastica, soprattutto lamentando l'assenza di considerazione nei decreti emanati durante la pandemia, in cui i CPIA sono mai o raramente nominati.

Dalle interviste sono emerse alcune difficoltà, in particolare sono generalmente riconosciute come critiche: la dispersione scolastica, la certificazione di livelli intermedi, le classi eterogenee, l'assenza di sedi, il carico di burocrazia e la gestione di classi con una maggioranza di studentesse donne. Su alcune di queste sarebbe possibile agire a livello sistemico, per esempio:

- migliorando la fase di accoglienza per costruire gruppi di livello omogeneo (in uno dei CPIA è stata creata una commissione di 3 docenti esperti);
- consentendo di attestare le competenze apprese in un CPIA, da valorizzare in caso di trasferimento in un'altra struttura per motivi lavorativi o personali;
- prevedendo sedi autonome per i CPIA, investendo in arredi e tecnologie didattiche.

Nelle interviste spazio è dedicato al clima di classe, in particolare alle interazioni tra pari e alle strategie introdotte dai/dalle docenti per favorire la socializzazione. Come visto nello studio di caso, i/le docenti ri-

chiamano l'importanza del peer tutoring/mentoring come strategia di promozione della socializzazione e utilizzano soprattutto lavori di gruppo, *cooperative learning* e *role plays*, ma anche di ironia ed empatia come strategie relazionali. Le relazioni tra pari e i rapporti amicali (che proseguono anche fuori dalla classe) appaiono fondamentali per supportare il percorso di apprendimento e la motivazione nel proseguirlo, come visto anche in letteratura.

Per rispondere alla domanda di ricerca sull'offerta formativa, sono indagati i materiali didattici utilizzati nei corsi di livello A1 e A2. Ancora una volta, si riscontra un contrasto nelle posizioni assunte rispetto all'adozione di libri testo, apprezzato da 2 docenti che lo ritengono utile soprattutto nella prospettiva della didattica a distanza, consentendo l'utilizzo della versione digitale dei libri. Ulteriori riferimenti si pongono in continuità con i questionari: sono utilizzati fotocopie, materiali auto-prodotti e, in alcuni casi, sono presenti rimandi a materiali realizzati in classe con studenti e studentesse.

Sui materiali audiovisivi e digitali ha influito moltissimo il periodo di Didattica a Distanza e di Didattica Digitale Integrata: la presenza o l'assenza in classe di strumenti tecnologici ha influenzato le modalità di didattica a distanza e le competenze già possedute da docenti e apprendenti sul loro utilizzo, dall'altro canto il rientro in aula dopo la DaD ha sicuramente giovato delle competenze informatiche acquisite durante l'esperienza a distanza.

I/le docenti hanno anche approfondito le buone pratiche attuate nei CPIA, argomento che ha posto alcune difficoltà nel rispondere, tanto che un/una docente ha affermato di non rilevare buone pratiche, se non l'umanità che investe i CPIA. Nelle altre interviste le buone pratiche sono tutte declinate in chiave didattica: laboratori, progetti realizzati, utilizzo di risorse digitali.

Per quanto riguarda l'ultima domanda di ricerca sulla valutazione del livello A2, la maggior parte dei e delle docenti focalizza la valutazione in chiave formativa, evidenziando l'importanza del processo rispetto all'esito dell'apprendimento. Tali valutazioni contribuiscono anche alla valutazione conclusiva del percorso didattico, dunque all'attestazione del raggiungimento del livello A2.

Questo rappresenta un fattore di novità rispetto a quanto indagato nel questionario e apre a prospettive di ricerca future sull'approfondimento dei processi di valutazione nei CPIA, sia in itinere che a conclusione del percorso.

Capitolo quinto

I manuali di italiano L2

5.1. L'analisi dei manuali di italiano L2

«Saper osservare criticamente i materiali didattici rappresenta una delle competenze di base per chi si occupa di insegnamento» (Cortés Velasquez, Faone e Nuzzo, 2017, p. 3), tale competenza consente di selezionare materiali che rispondono ai bisogni dell'insegnante e degli studenti, assumendo un maggior controllo sui materiali (Littlejohn, 2011). In letteratura sono presenti alcune proposte di strumenti per l'osservazione dei materiali didattici, che variano per struttura, obiettivi e focus dell'indagine⁴⁵. Come evidenziato da Cortés Velasquez, Faone e Nuzzo, si distinguono griglie per una specifica lingua (ad esempio Biral, 2000) o per qualsiasi lingua straniera (Littlejohn, 2011), per destinatari diversi o per un ambito specifico d'insegnamento. Le griglie possono essere delle linee guida con parametri di riferimento (ad esempio Bigliuzzi e Quartesan, 2001; Benucci e Dolci, 2006) o griglie dettagliate (ad esempio Semplizi, 2011). Sono presenti in letteratura, inoltre, griglie di analisi rivolte non solo ai contenuti didattici, ma nello specifico agli aspetti culturali e interculturali dell'insegnamento delle lingue straniere (ad esempio Daloiso e D'Annunzio, 2021; Bertucci e Rossetti, 2019; Novi, 2016).

Di seguito vengono presentate alcune griglie utilizzate per l'analisi dei manuali di italiano L2 rivolti a adulti migranti e utilizzati nei CPIA italiani. Le griglie prendono in considerazione diversi aspetti, con riferimento sia alla descrizione dei contenuti didattici sia degli stereotipi e dei pregiudizi etnici che emergono dai manuali.

L'indagine si è concentrata sui seguenti manuali: *Facile Facile* (Nina Edizioni), *Insieme in italiano* (Rizzoli-La Nuova Italia), *Nuovo Espresso* (Alma Edizioni), *Andiamo!* (Loescher), *Italiani anche noi* (Erickson).

La selezione dei manuali è stata effettuata tenendo conto dei seguenti criteri:

- Livello: sono stati selezionati i manuali di livello A1 e A2 destinati a adulti, sulla base dei presupposti teorici e degli obiettivi della ricerca;

⁴⁵ Per una trattazione dettagliata si rimanda a Blanco Canales, 2014; Guo, 2015; Littlejohn, 2011.

- Diffusione: come illustrato precedentemente, il questionario sull'alfabetizzazione e l'inclusione della popolazione migrante diffuso tra gli insegnanti dei CPIA italiani conteneva la seguente domanda: *Ha adottato un libro di testo nell'a.a. 2020/2021? Se sì, indichi autore e titolo.* A partire dalle risposte a questa domanda, sono stati presi in considerazione i testi *Facile Facile* e *Insieme in italiano* e *Andiamo!*, che sono risultati tra quelli maggiormente scelti dagli insegnanti e appartenenti a case editrici differenti (cfr. tab. 36, par. 3.3.1);

- Analisi della bibliografia: la selezione ha tenuto conto delle analisi di manuali già presenti in letteratura, approfondendo alcuni dei testi citati, tra cui *Nuovo Espresso* (ad esempio: Daloiso e D'Annunzio, 2021; Bertucci e Rossetti, 2019). Inoltre, è stato scelto il testo *Italiani anche noi* come esempio di un testo strutturato a partire dall'esperienza sul campo di una scuola di italiano L2, la scuola Penny Wirton.

L'analisi si è sviluppata su più livelli, con l'obiettivo di indagare nei manuali di italiano come L2 di livello A1 e A2:

- la struttura e i contenuti dei manuali e di alcune unità campione;
- la leggibilità dei testi nelle unità campione;
- gli stereotipi che i libri possono veicolare o contribuire a ridurre, attraverso i testi e le immagini ad essi associate.

In questo capitolo sono, dunque, presentate le griglie di analisi e i risultati che ne conseguono:

- 1) Griglia di analisi dei manuali;
- 2) Griglia di analisi delle unità campione;
- 3) Griglia di analisi dei testi;
- 4) Griglia di analisi degli stereotipi.

5.1.1. La griglia di analisi dei manuali

La griglia di analisi dei manuali prende in considerazione l'intero prodotto editoriale per i livelli A1 e A2, considerando l'eventuale presenza di materiali multimediali, CD/DVD, quaderni degli esercizi, ebook, ecc. L'analisi riguarda nello specifico i volumi dedicati agli studenti, escludendo eventuali guide per gli insegnanti, eserciziari e altri materiali.

Gli item da 1 a 7 riguardano le informazioni di base del manuale: autori, titolo del volume (incluso il livello linguistico), casa editrice, anno di pubblicazione, numero di pagine, costo, disponibilità dell'ebook. Il

costo rappresenta un fattore fondamentale in considerazione dell'utenza che si rivolge ai CPIA per frequentare i corsi di alfabetizzazione, spesso costituita da migranti privi di occupazione o con lavori precari e costituisce un'informazione importante per orientare le scelte degli insegnanti. La presenza dell'ebook è stata segnalata in questa prima sezione tenendo conto della situazione di emergenza sanitaria che ha obbligato molti docenti a svolgere lezioni a distanza. In quest'ottica la possibilità di utilizzare il libro in formato digitale può rappresentare un utile sostegno all'attività didattica.

Gli item 8, 9 e 10 considerano la struttura generale del manuale: l'articolazione in unità didattiche o di apprendimento o di lavoro o in moduli, la struttura (con una descrizione del numero di unità⁴⁶ e della loro struttura quando fissa), la presenza di eventuali sezioni aggiuntive come glossari, tavole di grammatica, ecc.

Per quanto riguarda l'item inerente alla classificazione delle unità, si ricorda che il termine *Unità Didattica* viene definito come «unità di lavoro dotata di una sua compiutezza e coerenza che tuttavia si ricollega alle unità che la precedono e a quelle che la seguono. È, insomma, un momento tattico all'interno della strategia curricolare» (Freddi, 1994 in Cortés Velásquez, Faone e Nuzzo, 2014, p. 6). L'unità didattica viene ricondotta alla teoria della psicologia della *Gestalt*, che descrive la percezione come un processo di globalità-analisi-sintesi (Balboni, 2008). In apertura delle tre fasi centrali, si trova la fase della motivazione, in cui vengono fornite le coordinate del percorso e si esplora la conoscenza pregressa degli alunni. Dopo la fase di sintesi è possibile aggiungere le fasi riflessione, su quanto appreso, e di controllo, rispetto agli obiettivi prefissati.

Nel 2002 Balboni ha rivisto la sua idea di unità didattica applicata all'insegnamento dell'italiano L2 in una prospettiva che comprende al suo interno una rete di più *unità di apprendimento*, dei blocchi unitari di lavoro su un testo che possono durare pochi minuti o anche un'ora e rappresentano l'unità di misura in cui lo studente percepisce il suo apprendimento.

Recentemente il termine *Unità di Apprendimento* ha assunto il significato di un insieme di attività, spesso transdisciplinari, unite da una tematica comune e organizzate in fasi, focalizzate su conoscenze, abilità e

⁴⁶ Si utilizza il termine generico unità poiché ogni manuale adotta un approccio diverso.

competenze. Costituisce un percorso strutturato di apprendimento che, spesso, ha lo scopo di costruire competenze attraverso la realizzazione di un prodotto, in contesto esperienziale. Il focus è sulla personalizzazione del percorso formativo, privilegiando il risultato finali rispetto alla trasmissione dei contenuti. La storia e i principali modelli delle unità di apprendimento in Italia e in Europa sono presentate da Cacchione (2020), a partire dall'introduzione in Italia nella normativa scolastica (con riferimento particolare alla Legge n. 107/2015). Inoltre, è proprio il DPR 263/12, che determina il passaggio dai CTP ai CPIA, a introdurre il concetto di Unità di Apprendimento in riferimento all'istruzione degli adulti.

Per *Modulo*, termine che compare alla fine del XX secolo, invece si intende un percorso tematico organico che, in un determinato ambito, può riguardare un periodo o una corrente di pensiero, un tema definito o un argomento interdisciplinare specifico (Diadori, Palermo e Troncarelli, 2009). Il modulo rappresenta una sezione che può essere autonoma, flessibile, complessa, valutabile e raccordabile con diversi moduli. Secondo Balboni (2008), il modulo si articola in una serie di unità didattiche, ciascuna basata su una rete di unità di apprendimento.

Il termine *Unità di Lavoro*, invece, fa riferimento a una pluralità di casi concreti e può includere le unità didattiche e i moduli. Secondo Diadori, Palermo e Troncarelli (2009), l'unità di lavoro può essere intesa in una pluralità di significati: come iperonimo, un micropercorso di apprendimento guidato; come lavoro condiviso, negoziando obiettivi e modi per raggiungerli; come percorso unitario; come realizzazione progettuale di attività; come valorizzazione dell'apprendimento guidato.

Analizzare la struttura delle unità appare rilevante per comprendere l'approccio metodologico scelto dagli autori e dal progetto editoriale.

La successiva sezione della griglia richiede di esplicitare i contenuti di ogni unità, di cui si riporta un esempio.

Contenuto 1	Contenuto 2	Contenuto 3	Contenuto 4	Contenuto 5	Contenuto 6
Mezzi di trasporto	Ordinare e lavorare in bar e ristoranti	Presente dei verbi irregolari	Verbo stare + gerundio	Introduzione degli aggettivi	Parole con accento

Tab. 47 - Contenuti dell'unità 6 del testo *Facile Facile A1*

Successivamente vengono presi in considerazione i supporti aggiuntivi: la presenza di immagini o ulteriori supporti visivi (tabelle, glossari visivi, ecc.) e di supporti digitali (come piattaforme online o CD e DVD).

Si considera poi l'aspetto grafico nella sua gradevolezza e funzionalità rispetto alla didattica. Diadori (2011, p. 20) evidenzia che

lo studente principiante ne apprezzerà [del manuale] le immagini, gli schemi, la chiarezza dell'impostazione grafica e, nel migliore dei casi, la progressione dei contenuti, i temi rispondenti ai suoi interessi, le situazioni e i modelli di lingua utili ai suoi scopi comunicativi.

In particolare, bisogna tenere in considerazione l'eterogeneità dell'utenza dei CPIA italiani, sia per età che per nazionalità e livello linguistico. Per rendere il più oggettiva possibile la valutazione dell'aspetto grafico, è possibile fare riferimento all'impaginazione; alla funzionalità di tabelle e mappe rispetto ai contenuti e alla didattica; l'uso dei colori di sfondo; l'uso di icone che chiariscono il tipo di esercizio (es. il megafono per gli esercizi di ascolto di audio).

In ultimo, si verifica la presenza di attività o sezioni che riguardano nello specifico l'educazione alla cittadinanza.

Area d'indagine	Item	Descrizione
Informazioni di base	Autori	Indicare autori
	Titolo	Indicare titolo
	Casa Editrice	Indicare casa editrice
	Anno di pubblicazione	Indicare anno di pubblicazione
	Costo	Indicare il costo
	Articolazione	Indicare articolazione in UD, UdA, Moduli, Unità di lavoro
Struttura del manuale	Disponibilità Ebook	Indicare disponibilità ebook
	Struttura interna delle unità	Indicare la struttura interna delle unità, se esplicitata, considerando Lessico, Grammatica, Verifiche, Competenze orali e di scrittura, di comprensione e di produzione, Fonetica, Altro

	Sezioni aggiuntive	Indicare eventuali sezioni aggiuntive come glossari, appendici, soluzioni degli esercizi, approfondimenti, simulazioni di test, altro
Contenuti	Unità 1	Indicare i contenuti dell'unità: contenuto 1, contenuto 2, contenuto 3, ecc.
	Unità 2	
	Unità 3	
	Unità 4	
	Unità 5	
	Unità 6	Se necessario aggiungere ulteriori sezioni
Supporti visivi	Immagini	Indicare le tipologie di immagini utilizzate
	Ulteriori supporti visivi	Indicare la presenza di ulteriori supporti visivi (tabelle, mappe concettuali, estratti di giornali/lettere/testi), simboli e icone
	Aspetto grafico	Considerare gradevolezza e adeguatezza dell'aspetto grafico, densità della pagina e funzionalità delle illustrazioni
Attività di educazione alla cittadinanza		Indicare la presenza di attività o sezioni dedicate all'educazione alla cittadinanza

Tab. 48 - Griglia di analisi dei manuali di italiano L2

5.1.2. La griglia di analisi delle unità

La griglia di analisi delle unità trae origine da un adattamento della griglia elaborata dagli autori Cortés Velasquez, Faone e Nuzzo (2017)

nell'ambito di un percorso di formazione biennale organizzato nel contesto dei Progetti PRILS (Piani Regionali di Integrazione Linguistica e Sociale degli Stranieri nel Lazio) e rivolto a insegnanti di italiano L2 degli ex-CTP (oggi CPIA) e in associazioni di volontariato. In particolare, tra le versioni presentate dagli autori, si è scelto di integrare alcuni item della versione originaria (2014) con alcuni della versione rielaborata nel 2017. Quest'ultima versione, infatti, era stata progettata con l'obiettivo di analizzare i manuali di diverse lingue come lingue seconde, mentre la prima versione focalizzava soprattutto i manuali di italiano L2.

Inoltre, la prima parte della griglia consisteva di alcuni item già considerati nel presente studio nella griglia di analisi del manuale nel suo complesso, che sono pertanto stati eliminati da questa sezione.

Si è scelto di analizzare alcune unità campione, selezionando la prima unità (eliminando l'unità *zero*, di introduzione all'alfabeto e ai numeri, dove presente), un'unità centrale (di solito la quarta per i manuali di poche unità e sia la quarta che la settima per i manuali più lunghi) e l'ultima unità (escludendo le sezioni aggiuntive finali).

La griglia è costituita dai primi tre item che richiamano le informazioni di base: titolo del manuale, numero dell'unità e numero di pagine.

È poi considerata la parte introduttiva dell'unità, verificando se gli obiettivi, i prerequisiti, i contenuti e i tempi di fruizione siano esplicitati all'inizio.

Una sezione specifica è dedicata al lessico, alle tecniche con cui ne viene promossa l'attivazione di contenuti e alle abilità coinvolte.

In merito alle abilità, si considera poi in quale grado vengono sviluppate nell'unità la comprensione scritta, la comprensione orale, la produzione scritta e la produzione orale.

Sempre considerando l'intera unità, vengono poi indagate le tecniche didattiche e le tipologie di esercizi utilizzate.

Rispetto alla parte grammaticale, si indaga se questa sia presentata in forma implicita o esplicita e le forme in cui viene proposta:

generalmente viene definito implicito un insegnamento della grammatica mediante il quale si cerca di mettere gli apprendenti nelle condizioni di usare le strutture della L2 senza averne consapevolezza. Si cerca cioè di stimolare un apprendimento di tipo incidentale facendo "incontrare" esempi di applicazione di determinate regole mentre gli studenti non sono concentrati sugli aspetti formali della lingua, ma piuttosto sui significati che la lingua veicola. Mediante l'insegnamento cosiddetto esplicito, invece, si fa apertamente riferimento alle regole e si aiuta lo studente a sviluppare una consapevolezza metalinguistica

degli aspetti strutturali della L2 (Doughty, 2003). Questo obiettivo può essere perseguito in modo deduttivo, cioè fornendo prima di tutto agli apprendenti una descrizione grammaticale delle regole, o induttivo, ossia guidando gli apprendenti nello scoprire autonomamente le regole a partire da esempi (Cortés Velasquez, Faone e Nuzzo, 2017, p. 22).

Si indaga anche la coerenza dei contenuti con i bisogni dell'utenza e con il sillabo. Attenzione è posta anche alla formulazione delle consegne, alla loro chiarezza, indicando alcuni esempi di consegne chiare o poco chiare. La formulazione, infatti, non dovrebbe generare dubbi o ambiguità e dovrebbe essere appropriata al livello linguistico degli utenti a cui si rivolge il manuale. Come ricordato da Cortés Velasquez, Faone e Nuzzo, la riflessione sull'input linguistico offerto nei manuali di L2 focalizza soprattutto i testi scritti, tralasciando spesso le consegne che invece possono fornire informazioni importanti (un'analisi che considera questo aspetto è Tabaku Sörman, 2014). La formulazione delle consegne può influenzare gli esiti del compito ed essere oggetto di riflessione linguistica. Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* evidenzia che «consegne non complicate, pertinenti e sufficienti (né troppe informazioni, né troppo poche) aumentano la possibilità di avere le idee chiare su procedure e scopi» (Consiglio d'Europa, 2002, p. 201-202).

Rispetto alla versione della griglia elaborata dagli autori nel 2017, è stata eliminata la domanda che riguarda la lingua in cui sono poste le consegne poiché i manuali presi in considerazione in questo studio sono tutti scritti in italiano, in quanto rivolti ad un pubblico di apprendenti di diversa provenienza linguistica.

Sono ripresi in questa griglia anche gli item inerenti all'uso delle immagini, dei supporti visivi e si prende in considerazione l'aspetto grafico. Si intende approfondire se tali componenti siano funzionali all'attività didattica, di supporto o decorativi. Riprendendo le parole degli autori, per funzionale o con funzione autonoma (Benucci e Dolci, 2006; Peruzzi, 2001) si fa riferimento a illustrazioni che risultano indispensabili per portare a termine l'attività (ad esempio gli esercizi di abbinamento testo-immagine o di lettura di informazioni dalle immagini). Gli input visivi di supporto arricchiscono o chiariscono il testo come integrazione, ma non risultano indispensabili alla sua comprensione. Infine, le immagini possono costituire semplicemente un ornamento estetico, senza una specifica funzione didattica (Blanco Canales, 2014). In questo contesto, appare rilevante anche considerare la densità della pagina, che ne influenza la leggibilità e la fruibilità.

Gli ultimi item indagano l'educazione alla cittadinanza e al modo in cui viene tratta e se è prevista interazione tra i corsisti. Questo aspetto sarà ripreso e approfondito nella specifica griglia sugli stereotipi e i pregiudizi etnici. Infine, uno spazio è lasciato per eventuali osservazioni.

Infine, una sezione è dedicata alla tipologia di esercizi presenti nel manuale, quantificandone il numero per ogni tipologia in modo da osservare le tipologie di esercizi maggiormente utilizzate⁴⁷.

Area d'indagine	Item	Descrizione
Informazioni di base	Titolo del manuale	Indicare il titolo del manuale
	Numero dell'unità campione	Indicare il numero dell'unità (scegliere un'unità centrale)
	Numero di pagine dell'unità	Indicare il numero di pagine dell'unità
Introduzione all'unità	Obiettivi	Indicare se all'inizio dell'unità sono esplicitati gli obiettivi
	Prerequisiti	Indicare se all'inizio dell'unità sono esplicitati i prerequisiti
	Contenuti	Indicare se all'inizio dell'unità sono esplicitati i contenuti
	Tempi di fruizione	Indicare se all'inizio dell'unità sono esplicitati i tempi di fruizione
Lessico	Esplicitazione	Indicare se ci sono sezioni esplicitamente dedicate all'attivazione di contenuti lessico
	Tecniche	Indicare le tecniche utilizzate per l'attivazione di contenuti lessico (vedere le tipologie di eser-

⁴⁷ Per una trattazione degli esercizi utili per l'insegnamento dell'italiano L2 si rimanda anche a Cortès Valsquez, Faone e Nuzzo, 2014 e 2017 e a Balboni, 2008, 2012.

		cizi elencate nella tabella precedente)
Grammatica	Esplicitazione	Indicare se ci sono sezioni esplicitamente dedicate all'attivazione di contenuti grammaticali
	Tecniche	Indicare le tecniche utilizzate per l'attivazione di contenuti grammaticali (vedere le tipologie di esercizi elencate)
Abilità	Comprensione orale	Indicare in quale grado viene sviluppata la comprensione orale
	Produzione orale	Indicare in quale grado viene sviluppata la produzione orale
	Comprensione scritta	Indicare in quale grado viene sviluppata la comprensione scritta
	Produzione scritta	Indicare in quale grado viene sviluppata la produzione scritta
Consegne	Chiarezza	Indicare se le consegne sono chiare
	Esempi	Fornire degli esempi per motivare la risposta precedente
Supporti visivi	Immagini	Indicare le tipologie di immagini utilizzate
	Ulteriori supporti visivi	Indicare la presenza di ulteriori supporti visivi (tabelle, mappe concettuali, estratti di giornali/lettere/testi), simboli e icone
	Aspetto grafico	Considerare gradevolezza e adeguatezza dell'aspetto grafico, densità della pagina e

		funzionalità delle illustrazioni
Attività di educazione alla cittadinanza		Indicare la presenza di attività o sezioni dedicate all'educazione alla cittadinanza
Interazioni tra studenti		Indicare la presenza di attività che promuovono le interazioni
Tipologie di esercizi	Collegamento, Domande aperte, Scelta Multipla, V/F, Cloze, Completamento, Ascolto di audio, Riordino di testi, Selezione, Dialoghi a coppie o in gruppo, Role play, Discussioni, Giochi didattici (es. cruciverba), Descrizioni di immagini	Per ogni tipologia di esercizio indicarne la frequenza

Tab. 49 - Griglia di analisi delle unità dei manuali L2.

5.1.3. La griglia di analisi dei testi

Come la griglia di analisi delle unità, anche la griglia di analisi dei testi trae origine da un adattamento della griglia elaborata dagli autori Cortés Velasquez, Faone e Nuzzo (2017) nell'ambito di un percorso di formazione biennale organizzato nel contesto dei Progetti PRILS (Piani Regionali di Integrazione Linguistica e Sociale degli Stranieri nel Lazio) e rivolto a insegnanti di italiano L2 degli ex-CTP (oggi CPIA) e in associazioni di volontariato. Nello specifico, questa griglia si rifà soprattutto alla prima versione elaborato dagli autori nel 2014.

Nella versione del 2017 le domande sull'analisi dei testi, sebbene ridotte, possono essere ricondotte alla sezione sull'*input* linguistico, la cui definizione potrebbe essere: «materiale linguistico di cui è circondato l'apprendente» (Pallotti, 1998, p. 151). L'importanza di analizzare gli *input* è ribadita anche da Gass (1997) che lo definisce il concetto più importante per l'acquisizione di una seconda lingua, poiché nessuno può imparare senza un *input* di qualche tipo. In questo l'*input* si differenzia notevolmente tra la Lingua Seconda e la Lingua Straniera, poiché nel

primo caso gli apprendenti sono immersi costantemente in un contesto parlante la lingua da apprendere, mentre nel caso della lingua straniera i manuali e le lezioni sono gli unici momenti per apprenderla.

Nei manuali di livello A1 e A2 dovrebbe essere presenti (Lo Duca, 2006, p. 93 in Cortés Velasquez, Faone e Nuzzo, 2017):

- *brevi testi monologici orali*: messaggi in segreteria telefonica, presentazione di sé di fronte ad ascoltatori, annunci pubblici (alla stazione, all'aeroporto...), istruzioni registrate (messaggi di compagnie telefoniche, banche, compagnie aeree), previsioni del tempo, notizie alla radio o in televisione, canzoni, racconti di fatti ed esperienze personali, trame di film;
- *brevi testi dialogici orali*: conversazioni faccia a faccia o al telefono; richieste di erogazione di un servizio (in un negozio, in un ristorante, in un ufficio postale), intervista di lavoro, spezzoni di film (privi di elementi dialettali), spot pubblicitari, interviste a personaggi famosi (alla radio o in televisione);
- *brevi testi scritti*: biglietti da visita, documenti di riconoscimento (passaporto, libretto universitario, patente...), bollettini postali e moduli, cartoline e biglietti, curriculum vitae, email, SMS, chat, lettere, insegne (di uffici, negozi, banche), avvisi e cartelli, orari (di mezzi di trasporto, negozi, biblioteche...), scontrini e ricevute fiscali, elenchi del telefono e pagine gialle, piantine e carte geografiche, menu di bar e ristoranti, lista della spesa, opuscoli informativi e dépliant, interviste a personaggi famosi, avvisi e divieti pubblici, istruzioni essenziali tratte da manuali d'uso, prescrizioni mediche e indicazioni essenziali dei foglietti illustrativi di farmaci, ricette di cucina, previsioni del tempo, etichette.

Il primo criterio di scelta dei testi ha considerato tutti quelli presenti nelle unità campione analizzate. Successivamente, per i manuali in cui nelle unità campione era presente solo un testo, seguito poi da soli esercizi, si è scelto di ampliare la selezione analizzando anche tutti i testi delle altre unità.

I primi item della griglia indagano le informazioni di base: il titolo del manuale, il codice del testo e l'obiettivo didattico che intende raggiungere. Il codice del testo viene attribuito scrivendo il numero progressivo del testo nell'unità _ il numero dell'unità campione (es. 1_4).

Si considera l'aspetto visivo generale della pagina e la funzionalità degli elementi grafici, come visto anche nella griglia precedente. Viene

indicata anche l'eventuale presenza di contenuti multimediali, come tracce audio o materiali in piattaforme online, legate al testo.

Si entra poi nel merito dell'analisi testuale, osservando la tipologia testuale, la lunghezza del testo, la complessità linguistica, la chiarezza e l'adeguatezza al livello linguistico, l'attinenza alla realtà. L'attinenza alla realtà e la verosimiglianza dei testi appaiono strettamente legati all'impiego di materiali autentici⁴⁸. La griglia prende, dunque, in considerazione quanto un testo possa essere uno specchio della realtà che chi legge si troverà ad affrontare in Italia.

I testi, interamente trascritti, sono stati poi analizzati utilizzando il software Dylan Text Tools v2.1.9 messo a punto dall'Istituto di Linguistica Computazionale Antonio Zampolli (ILC) del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) - Area della Ricerca di Pisa (Dell'Orletta, Montemagni e Venturi, 2011)⁴⁹.

Il programma consente un'analisi globale della leggibilità⁵⁰, considerando le percentuali relative all'indice di leggibilità *Gulpease*, le percentuali di difficoltà dei profili di base, lessicali, sintattici e globali. In questo modo è possibile coniugare analisi di leggibilità delle diverse caratteristiche di un testo, operando analisi multilivello⁵¹.

⁴⁸ Tale aspetto ha generato un ampio dibattito in letteratura, per cui si rimanda a Wilkins, 1976; Krashen, 1985; Taylor, 1994; Widdowson, 1998; Gilmore, 2007; Pernas, Gillani e Cacchione, 2011; Cortès Velasquez, Faone e Nuzzo, 2017).

⁴⁹ Consultabile al seguente link:

http://www.ilc.cnr.it/dylanlab/apps/texttools/?tt_user=guest (09/2021).

⁵⁰ La leggibilità si riferisce alle caratteristiche superficiali del testo, mentre la comprensibilità a quelle più profonde (Sposetti, 2017).

⁵¹ <http://www.italianlp.it/wp-content/uploads/2016/01/Documentazione-READ-IT.pdf> (ultimo accesso 10/2021).

Testo da analizzare	Suddivisione in frasi	Suddivisione in token	Parti del discorso	Annotazione	Analisi globale della leggibilità	Proiezione della leggibilità sul testo
indice di leggibilità		livello di difficoltà				
READ-IT Base		73,5%				
READ-IT Lessicale		50,0%				
READ-IT Sintattico		2,2%				
READ-IT Globale		26,2%				
indice di leggibilità		livello di semplicità				
GULPEASE		49,9				
[+] [-] Caratteristiche estratte dal testo						
[+] Profilo di base						
[+] Profilo lessicale						
[+] Profilo sintattico						

Figura 1 - Scheda corrispondente alla valutazione globale della leggibilità di un testo

L'utilizzo delle tecnologie del linguaggio si è sempre più affermato come punto di partenza per ricerche interdisciplinari finalizzate allo studio delle competenze linguistiche di apprendenti la propria lingua madre (L1) o una lingua straniera (L2) (Barbagli et al., 2014; 2015). Tali ricerche, anche a livello internazionale, sono basate sull'uso di strumenti di annotazione linguistica automatica che si sono mostrate efficaci nella valutazione della competenza linguistica (Dell'Orletta e Montemagni, 2012) e del livello linguistico (Ventouris, 2018; 2020).

L'indice *Gulpease*

Per il calcolo della leggibilità dei testi in italiano nel 1982 il GULP (Gruppo Universitario Linguistico Pedagogico) dell'università Sapienza di Roma ha sviluppato una formula specifica, la formula *Gulpease* (Lucisano e Piemontese, 1988; Sposetti, 2017):

$$\text{Facilità di lettura} = 89 - LP/10 + FR * 3$$

$$LP = \text{lettere} * 100 / \text{totale parole}$$

$$FR = \text{frasi} * 100 / \text{totale parole}$$

La formula è stata determinata attraverso una serie di test volti ad indagare il reale livello di comprensibilità di un corpus di testi. La verifica è stata effettuata su tre categorie di lettori, identificati in base al grado di scolarizzazione (licenza elementare, diploma di scuola secondaria di primo e secondo grado) presentando i risultati su una scala che va da 0 a

100, dove 100 rappresenta la leggibilità massima e 0 la leggibilità minima⁵².

Inoltre, una scala di interpretazione dei valori mette in relazione i valori restituiti dalla formula con il grado di scolarizzazione del lettore: testi con un indice inferiore a 80 sono difficili da leggere per chi ha la licenza elementare, testi con un indice inferiore a 60 sono difficilmente leggibili per chi ha un diploma di scuola secondaria di primo grado, testi con indice inferiore a 40 sono difficili da leggere per chi ha un diploma di scuola secondaria di secondo grado (Lucisano e Piemontese, 1988; Sposetti, 2017).

Il profilo di base

Il profilo di base questo considera il numero di periodi presenti nel testo, il numero delle parole (token), la lunghezza media dei periodi e delle parole. Viene calcolato anche il *Read-It Base*, un indice che tiene conto delle variabili considerate.

Il profilo lessicale

Il profilo lessicale presenta le percentuali dei lemmi appartenenti al Vocabolario di Base (VdB), il rapporto tipo/unità la densità lessicale. Anche in questo caso l'analisi delle variabili confluisce nel *Read-It Lessicale*.

Il vocabolario di base è composto dai lemmi della lingua italiana usati e compresi dalla maggioranza dei parlanti italiano. È stato costruito da Tullio De Mauro e appare per la prima volta nella prima edizione del testo *Guida all'uso delle parole* (1980) sulla base del Lessico Italiano di Frequenza (Bortolini et al., 1972). Il vocabolario di base (circa 7000 parole) si divide in:

- lessico fondamentale, il nucleo più stabile e importante della struttura lessicale di una lingua e al cui interno rientrano i vocaboli di altissima frequenza (il 90% delle occorrenze presenti nei testi scritti o parlati). «Sono i vocaboli che chi parla una lingua ed è uscito dall'infanzia conosce ed usa. Sono le parole di massima frequenza nel parlare e nello scrivere e disponibili a chiunque in qualunque momento» (De Mauro, 1980, p. 106). Include circa 2000 parole;
- lessico di alto uso, in cui rientrano i vocaboli ad alta frequenza (6% delle occorrenze). Include circa 3000 parole;

⁵² <http://www.corrige.it/leggibilita/lindice-gulpease/> (ultimo accesso 10/2021).

- lessico di alta disponibilità, testi poco utilizzati ma ben noti ai parlanti. Include circa 2000 parole (De Mauro, 2005; Giovinazzo, 2020).

Il rapporto tipo/unità (calcolato rispetto alle prime 100 parole del testo), conosciuto anche come Type/Token Ratio (o TTR), rappresenta uno dei metodi più diffusi per misurare la varietà lessicale di un testo. Consente di mettere in rapporto il numero delle occorrenze delle unità del vocabolario di un testo (al denominatore) con il numero di parole tipo (al numeratore): i valori oscillano tra 0 e 1, dove valori vicini allo 0 indicano che il vocabolario del testo è meno vario mentre valori vicini a 1 caratterizzano testi particolarmente variegati dal punto di vista lessicale.

La densità lessicale (Halliday, 1987) prende in considerazione il rapporto tra parole piene (sostantivi, verbi, aggettivi, avverbi) e parole vuote (congiunzione, preposizioni, articoli, pronomi, ma anche elementi linguistici come interiezioni e riempitivi). Il rapporto tra queste due grandezze, dove al numeratore troviamo le parole piene e al denominatore le parole vuote, ci dà un'indicazione sul grado di riflessività di un testo: una lingua più attiva è caratteristica del linguaggio parlato spontaneo e quella più riflessiva dello scritto. La densità lessicale è inversamente proporzionale alla quantità di parole vuote; perciò, un'alta densità lessicale indica un testo meno riflessivo e meno elaborato.

Il profilo sintattico

Il profilo sintattico focalizza l'attenzione sulle percentuali relative al numero di sostantivi, aggettivi, verbi, nomi propri, congiunzioni, proposizioni subordinate e coordinate presenti nel testo, il numero medio di parole per proposizione e la struttura linguistica.

Le variabili analizzate consentono l'individuazione di un indice *Read-It Sintattico*.

Il profilo globale

Infine, viene considerato il *Read-It Globale*, che combina i tratti di varia natura che costituiscono il testo (Dell'Orletta, Montemagni, Venturi, 2011).

Area d'indagine	Item	Descrizione
Informazioni di base	Titolo del manuale	Indicare il titolo del manuale
	Codice del testo	Indicare il codice del testo

	Obiettivo didattico	Indicare l'obiettivo didattico del testo
Supporti	Immagini	Indicare le tipologie di immagini utilizzate
	Ulteriori supporti visivi	Indicare la presenza di ulteriori supporti visivi (tabelle, mappe concettuali, estratti di giornali/lettere/testi), simboli e icone
	Materiali multimediali	Indicare la presenza di materiali multimediali (es. traccia audio)
	Aspetto grafico	Considerare gradevolezza e adeguatezza dell'aspetto grafico, densità della pagina e funzionalità delle illustrazioni
Analisi dell'input	Tipologia testuale (es. parlato bidirezionale, monologo, annunci, cartoline, menù, orari, avvisi, ecc.)	Indicare la tipologia del testo
	Lunghezza del testo	Indicare la lunghezza del testo
	Complessità linguistica	Indicare la complessità linguistica
	Chiarezza e adeguatezza	Indicare se il testo è chiaro, ben strutturato e adeguato al livello linguistico A1/A2
	Attinenza alla realtà	Indicare se il testo è verosimile
Profilo di base	READ-IT BASE	
	Numero periodi	
	Numero parole	
	Lunghezza media periodi	
	Lunghezza media parole	
Profilo lessicale	READ-IT LESSICALE	

	Lemmi del VdB	
	Rapporto tipo/unità	
	Densità lessicale	
Profilo sintattico	READ-IT SINTATTICO	
	Sostantivi	
	Nomi propri	
	Aggettivi	
	Verbi	
	Congiunzioni	
	Proposizioni principali	
	Subordinate	
	Numero medio parole per proposizione	
	Media altezze albero sintattico	
	Profondità media di strutture nominali complesse	
	Profondità media di catene di subordinazione	
READ-IT GLOBALE	Read-it globale	
Gulpease	Indice Gulpease	

Tab. 50 - Griglia per l'analisi dei testi delle unità campione dei manuali L2.

5.1.4. La griglia di analisi degli stereotipi

Le classi multiculturali dei CPIA possono rappresentare contesti ad elevato rischio di esclusione sociale, a causa delle differenze culturali, dei pregiudizi personali o di gruppo, delle visioni stereotipate ed etnocentriche dell'Altro, della concezione dei ruoli di genere maschile e femminile, dei diversi modi di relazionarsi tra adulti (Caon, 2008).

Le istituzioni e i docenti devono impiegare una notevole quantità di energie e professionalità per gestire tali complessità in aula. L'attenzione alle dinamiche sociali e di gruppo può manifestarsi anche nello sguardo con cui si leggono e si analizzano i manuali di italiano L2 nei CPIA, che possono veicolare stereotipi e pregiudizi.

Per stereotipi si intende «l'insieme coerente e abbastanza rigido di credenze negative che un certo gruppo condivide rispetto a un altro gruppo o categoria sociale» (Mazzara, 1997, p. 19). Lo stereotipo è, dun-

que, caratterizzato da «l'ampiezza di condivisione, l'omogeneità percepita del gruppo-bersaglio la relativa rigidità e resistenza al mutamento [di tale opinione]» (ibid.). Alla base degli stereotipi troviamo processi di iper-generalizzazione e iper-semplificazione, che può portare allo sviluppo di pregiudizi. Lo stereotipo viene considerato il nucleo cognitivo del pregiudizio, comportando il congelamento delle caratteristiche di un gruppo sociale e bloccandone le potenzialità di sviluppo nel corso di una narrazione (Ruspini, 2009).

I libri di testo e i materiali didattici rappresentano una via privilegiata di contatto tra chi ne fruisce – in questo caso gli adulti migranti – e la realtà sociale che essi rappresentano, con i suoi modelli culturali e sociali. Immagini e testi propongono una determinata rappresentazione della realtà (Crawford, 2004; Filosi e Venuti, 2019), che può contribuire a creare, rafforzare o eliminare stereotipi e pregiudizi: «la sensazione è che ci si trovi di fronte a uno strumento capace di modificare in profondità non solo le strategie didattiche adottate, ma anche la diffusione e la costruzione di modelli culturali che valorizzino le diversità insite nella nostra società (Daloiso e D'Annunzio, 2021, p. 126)».

In quest'ottica, è stata predisposta una griglia di analisi dei libri di testo che potesse indagare gli eventuali stereotipi presenti nei manuali di italiano L2 di livello A1 e A2.

A tal fine, si è scelto di adattare la griglia per l'analisi degli stereotipi di genere utilizzata da Biemmi (2010 e 2017) e da Corsini e Scierri (2016) sui libri di testo adottati nelle scuole primarie italiane. La griglia – e la riflessione sui risultati – è stata adattata focalizzando gli stereotipi etnici, oltre che di genere, e considerando i diversi destinatari dei libri di testo indagati, minori per la griglia originaria, adulti per questa ricerca.

La prima sezione della griglia recupera le informazioni di base: il codice identificativo del testo, la casa editrice e il titolo del libro, il livello, la tipologia di testo (monologo, dialogo, descrizione, ecc.), l'obiettivo didattico.

Sono poi presi in considerazione i personaggi del brano e per ognuno sono estratte le seguenti informazioni:

- genere, fondamentale per verificare la presenza di un'equa rappresentazione dei due generi o di una predominanza numerica. Sono indicati il genere maschile, femminile, non dichiarato;
- età, considerando la platea di riferimento dei manuali analizzati, anche l'età assume un ruolo importante per la rappresen-

tazione degli apprendenti. È indicata l'età di bambini/e, adolescenti, giovani, adulti/e, anziani/e;

- nazionalità, anche questa variabile appare essenziale per l'obiettivo di ricerca e per la rappresentazione degli apprendenti iscritti ai CPIA italiani. Viene indicata la nazionalità come indicata nel testo, ove dichiarata;
- nome proprio, variabile scelta poiché alcune ricerche evidenziano che spesso le donne sono definite esclusivamente in base al legame parentale (Biemmi, 2010);
- ruolo professionale, rilevata al fine di verificare l'esistenza di stereotipi nell'attribuzione di genere o etnica ad alcuni ruoli professionali;
- ruolo in famiglia, rilevata al fine di verificare l'esistenza di stereotipi nell'attribuzione di genere o etnica ad alcuni ruoli familiari;
- appellativi etnici e generici, le espressioni che descrivono caratteristiche fisiche o caratteriali dei personaggi;
- attività svolta, le azioni e le attività svolte dai personaggi nel testo.

In fase di try-out dello strumento è stata predisposta una sezione riguardante l'ambientazione, sia relativamente agli spazi aperti o chiusi, sia al Paese, città o regione in cui si colloca il testo. Tuttavia, in rarissime occasioni queste informazioni sono fornite, dunque in fase di analisi non verranno presentati i risultati.

Una sezione sul tempo, passato-presente-futuro, appare utile per collocare l'azione e i personaggi. Di norma, questa informazione è collegata all'obiettivo didattico e al livello linguistico, ad esempio all'inizio dei manuali di livello A1 viene presentato solo il presente e di conseguenza usato sempre il presente per i testi.

Inoltre, viene lasciato spazio per un commento che possa restituire un dato più qualitativo rispetto a quanto riscontrato nei testi.

L'ultima sezione focalizza la presenza di immagini che affiancano il testo e ne descrive il contenuto.

5.2. I risultati delle analisi dei manuali di italiano L2

I manuali analizzati, pur essendo indirizzati allo stesso gruppo target e appartenendo allo stesso livello, si differenziano sotto diversi punti di vista.

Il manuale *Facile Facile* (Nina Edizioni), probabilmente tra i più adottati anche per il prezzo contenuto e poiché deriva dall'esperienza svolta in un CPIA italiano, si differenzia nella struttura già tra il livello A1 e il livello A2. Il livello A1 (2018), infatti, si articola in 8 unità didattiche. Ogni unità si compone di diverse sezioni: comunicazione, grammatica, fonetica, lessico, giochi didattici. Il livello A2 (2016), invece, sceglie come riferimento le unità di apprendimento e si articola in 6 unità: la 1, la 2 e la 3 costituiscono la prima UdA, la 4, 5 e la 6 formano la seconda UdA. Ogni unità si compone di diverse sezioni: i contenuti, lessico e educazione civica, grammatica, test o croce (con simulazioni di test di livello A2 e verifiche), intervallo (con giochi didattici).

Tutte le unità iniziano con una parte comunicativa, caratterizzata da testi seguiti da domande di comprensione del testo. Separatamente viene presentata la parte grammaticale. La scelta di separare componente comunicativa e grammaticale è motivata dalla possibilità per «ogni insegnante di seguire la metodologia che ritiene più idonea, passando dall'una all'altra nel modo che ritiene più adeguato» (p.1).

Caratteristica del manuale, nel livello A1, è la scelta di affidare tutte le attività a quattro protagonisti, liberamente ispirati da persone che hanno realmente frequentato il CPIA dalla cui esperienza è stato sviluppato il manuale.

Il manuale *Insieme in italiano* (Rizzoli – La Nuova Italia) tiene conto, nella presentazione dei contenuti, di quanto emerso dalla ricerca acquisizionale, dati preziosi «ai fini didattici per definire le caratteristiche e la regolarità dei percorsi di acquisizione dell'italiano». Adotta un sillabo «composito: attento sia alla capacità comunicativa sia alla riflessione linguistica».

Il livello A1 (2016) si sviluppa in 7 unità di lavoro, mentre il livello A2 (2016) in 8 unità di lavoro, basate su temi pensati per l'inclusione di un adulto migrante giovane o adulto. Ogni unità si compone di 12 pagine organizzate per sviluppare le seguenti abilità: comunicazione interpersonale (ascolto e parlo); apprendimento del lessico (nuove parole); competenza grammaticale; abilità di lettura e scrittura (leggo e scrivo); la conoscenza dell'Italia; verifica di quanto appreso.

Al termine del libro di livello A1 è inserita un'unità specifica per la formazione civica e le informazioni sulla vita civile, inoltre è presente un glossario visivo per ogni unità. Al termine del libro di livello A2 è inserita una sezione specifica per la preparazione al test di livello A2.

Il manuale *Andiamo!* (Loescher, 2016) si rivolge alle classi multilivello e multiculturali per i livelli preA1, A1 e A2, tenendo dunque conto di quell'eterogeneità delle classi tanto emersa dai dati di questa ricerca: «l'insegnante si trova frequentemente a lavorare con gruppi che includono chi (...) ha raggiunto una discreta conoscenza dell'italiano orale ma (...) ha difficoltà ad approcciarsi alla lingua scritta e dall'altro lato chi invece ha una scarsa o nulla conoscenza dell'italiano ma (è) sufficientemente scolarizzato nel proprio Paese di origine (...)».

Il manuale, dunque, si presenta unito, con una riflessione linguistica limitata e semplificata e con esercizi differenziati per livello di difficoltà, indicato dal colore della consegna. Il testo si apre con un'unità introduttiva rispetto al volume. Successivamente si sviluppano 10 unità. Ogni unità si compone di 6 sezioni caratterizzate ognuna da un colore: Parliamo di (fase di motivazione, che introduce l'argomento), Capiamo (sezione dedicata alla globalità con testi input), Impariamo le parole (lessico), Cosa diciamo per (che introduce le funzioni), Studiamo la grammatica, Andiamo! (sezione con esercizi), Impariamo a (sezione che approfondisce alcuni aspetti specifici trattati nell'unità).

Il manuale *Nuovo Espresso* (Alma Edizioni) è basato su un sillabo situazionale, è corredato da un video corso che sviluppa situazioni simili ai contenuti proposti nelle singole lezioni e con personaggi fissi. Il manuale si focalizza sullo sviluppo della grammatica e del lessico unitamente alle funzioni comunicative. Il libro è suddiviso in due volumi, uno per il livello A1 (2014) e uno per il livello A2 (2014). Ogni volume è costituito da 10 lezioni, suddivise in contenuti comunicativi e grammatica/lessico. Ogni lezione contiene un videocorso, disponibile su CD o ebook e una sezione di cittadinanza (caffè culturale) Ogni due o tre lezioni è presente un'attività di riepilogo e un gioco didattico. Al termine del libro è presente un eserciziaro, con diverse attività e simulazioni di test – con soluzioni agli esercizi – e tabelle di grammatica.

Il manuale *Italiani anche noi* (Erickson, 2019) si configura come percorso dal livello A1 al livello B1. Il libro si compone di una sezione iniziale (Anticamera), a cui seguono 25 lezioni sulle principali regole grammaticali della lingua italiana, con specchietti e esercizi mirati. In appendice sono presenti testi di livello base e di stimolo all'esposizione orale e si conclude con 3 test d'ingresso.

Tutti i manuali possiedono l'accesso all'ebook, piattaforme online o un CD-ROM, ad eccezione del libro *Italiani anche noi*, che rimanda solo a materiali online.

Inoltre, considerazioni le condizioni socioeconomiche dell'utenza che si rivolge ai CPIA, è importante anche il dato relativo al prezzo, inferiore ai 9€ per i titoli *Facile Facile*, *Insieme in italiano* e *Andiamo!* (in assoluto il più economico se si considera che il prezzo di circa 9€ si riferisce al volume dal livello pre-A1 all'A2), mentre intorno ai 25€ per i titoli *Italiani anche noi* e *Nuovo Espresso* (che raggiunge un prezzo di circa 45€ sommando il volume A1 e il volume A2).

L'aspetto iconografico dei manuali è uniforme rispetto alla presenza e all'alternanza di fotografie e disegni, ad eccezione del testo *Italiani anche noi* che non presenta foto ma solo disegni a colori.

Tutti i manuali presentano tabelle e mappe concettuali, icone che indicano le diverse tipologie di attività: lettura, scrittura, interazione tra studenti e studentesse, audio, ecc.

Nel complesso la grafica di tutti i manuali appare gradevole e adatta a destinatari adulti migranti. I contenuti grafici presenti sembrano funzionali alla didattica, soprattutto quando sono estratti di testi reali (annunci, foto della carta d'identità, ecc.). Il colore viene ampiamente utilizzato anche per indicare le differenti sezioni delle unità, mantenendo lo sfondo bianco.

Rispetto ai contenuti, è possibile iniziare dall'analisi di eventuali sezioni, attività o documenti mirati all'approfondimento dell'educazione civica. Per il manuale *Facile Facile*, la casa editrice ha previsto un manuale a parte per l'educazione civica. Nel manuale di livello A1 sono comunque presenti alcune attività utili per l'educazione alla cittadinanza e nel manuale di livello A2 sono presenti attività per l'educazione civica nella sezione *Lessico e civica*.

Il manuale *Insieme in italiano* prevede, sia per il libro di livello A1 che per il libro di livello A2, alla fine di ogni unità una sezione denominata *Vivere in Italia* e una sezione al termine del manuale per la formazione alla cittadinanza.

Il manuale *Andiamo!* non presenta sezioni dedicate all'educazione alla cittadinanza, ma alcuni riferimenti alla vita in Italia si possono trovare nella sezione *Impariamo a...*

Il manuale *Nuovo Espresso* prevede una sezione di educazione alla cittadinanza al termine di ogni lezione, nella sezione *Caffè culturale*.

Come descritto nella presentazione delle griglie di analisi, per ogni manuale è stata riportata la divisione interna delle singole unità e

l'ordine di presentazione dei contenuti. Per brevità e per una migliore presentazione grafica, in Appendice (Appendice 10) viene riportata la tabella con tutti i contenuti di ogni unità di ogni manuale, mentre di seguito si riporta una sintesi dei contenuti ricorrenti di tutti i manuali di livello A1 e di livello A2 analizzati. Tutti i manuali sembrano rispettare i sillabi del livello corrispondente e tenere in considerazione il QCER.

Livello A1	Livello A2
<p>Unità introduttiva: alfabeto e numeri</p> <p>Lessico: Presentazione di se stessi e di altre persone; nazionalità; calendario, date e orari; stato di salute; indirizzi, descrizione di abitazioni e attività lavorative; alimenti e bevande; unità di misura per fare la spesa; la famiglia; mezzi di trasporto</p> <p>Grammatica: pronomi; maschile e femminile; plurale e singolare; c'è/ci sono; articoli; avverbi di frequenza e luogo; indicativo presente e passato prossimo di verbi regolari e irregolari; suoni difficili; accenti; aggettivi; verbi modali; stare+gerundio</p> <p>Cittadinanza: documenti necessari in Italia (CIE, CF, permesso di soggiorno); ricette italiane</p>	<p>Lessico: la storia personale; le emozioni; descrizione di persone; ordinare in bar e ristoranti; abbigliamento e fare acquisti in negozi; sport e tempo libero</p> <p>Grammatica: articoli; presente e passato prossimo di verbi servili, modali, irregolari; preposizioni semplici e articolate; pronomi; verbi riflessivi; imperativo; imperfetto; futuro</p> <p>Cittadinanza: l'ordinamento della scuola italiana; diritti e doveri dei lavoratori, INPS, INAIL, tipologie di contratto; diritti dei minori; forme di governo; comuni, regioni e province italiane; festività in Italia</p>

Tab. 51 – Contenuti dei manuali di italiano L2 di livello A1 e A2.

Tutti i manuali di livello A1 sviluppano il percorso di apprendimento a partire dalla conoscenza dell'alfabeto e dei numeri, proseguendo con le formule di presentazione, spesso attraverso *role play* o dialoghi, introducendo nella presentazione anche le diverse nazionalità e le Nazioni. Sempre questi brevi dialoghi sono utili anche per la presentazione dei primi pronomi personali e dell'uso di maschile e femminile per sostantivi e aggettivi.

Sono poi presenti alcune differenze nella presentazione dei contenuti: alcuni manuali sviluppano prima orari, date, giorni della settimana e mesi, altri nelle unità intermedie. Allo stesso modo anche l'ordine di presentazione dei contenuti legati al lessico comunicativo può variare: alimenti e bevande, la famiglia, gli elementi delle abitazioni e i mobili appaiono in ordine differente nei diversi manuali. Differenze che comunque non appaiono particolarmente rilevanti, soprattutto considerando la libertà dei e delle docenti di poter spaziare e muoversi liberamente all'interno di un manuale.

Dal punto di vista dei contenuti grammaticali, la presentazione di suoni difficili, articoli e sostantivi appare in momenti diversi nei manuali, mentre la presentazione dei tempi verbali segue sempre la stessa sequenza: presente e successivamente passato prossimo, presentando sempre prima le tre coniugazioni (-are, -ere, -ire), poi i verbi irregolari.

Anche nei manuali di livello A2 si notano alcune ricorrenze e alcune differenze nella presentazione dei contenuti. Le unità iniziali si pongono in continuità con il livello A1 ed è possibile trovare alcune informazioni di ripasso, come ripetizioni sugli articoli, di tempi verbali già noti ma studiati per tipologie di verbi particolari (ad esempio i modali, i servili o verbi irregolari) o l'approfondimento dei pronomi (nel livello A1 sono considerati soprattutto i pronomi personali).

Anche qui i contenuti utili alle competenze comunicative (sport, stato di salute, ecc.) sono spesso presentati in ordine differente, mentre i tempi verbali seguono lo stesso andamento: imperativo, imperfetto, futuro semplice. Solo il manuale *Nuovo Espresso* presenta anche il condizionale e il congiuntivo nelle ultime unità del livello A2.

Nei manuali divisi per livello A1 e A2 ci sono rare variazioni nell'inserimento di alcuni contenuti nel livello A1 o nel livello A2, che assumono un ruolo poco significativo se si considera che i CPIA prevedono il percorso di apprendimento come sequenziale nella frequenza dei livelli A1 e A2, al termine del quale viene attestato il raggiungimento del livello linguistico. Tuttavia, la differenza tra livelli A1 e livelli A2 assume un significato diverso se posta in relazione al fenomeno della dispersione scolastica, per cui per svariati motivi studenti e studentesse frequentano spesso solo uno dei due livelli linguistici nello stesso CPIA.

5.2.1. *L'analisi delle unità campione*

Sono state analizzate le unità iniziali, intermedie e conclusive dei manuali analizzati, ad esempio la prima, la quarta e la settima unità di manuali composti da 7 unità; la prima, la quarta, la settima e la decima di manuali composti da 10 unità. La griglia nella sua interezza è consultabile in appendice (Appendice 11), in questa sede verrà fornito un prospetto riassuntivo dei dati che ne emergono.

Tutte le unità campione si attestano tra le 9 e le 18 pagine, con una media di 12,4. In nessun manuale sono indicati all'inizio i prerequisiti e gli obiettivi, mentre tutti indicano i contenuti di ogni unità. Tutti i manuali sembrano coerenti con i sillabi di riferimento e adeguati rispetto ai destinatari e agli obiettivi didattici.

Tutte le unità, tranne due del manuale *Italiani anche noi*, presentano specifiche sezioni dedicate all'attivazione di contenuti lessicali. Nel manuale *Facile Facile* di livello A2 il lessico è presentato insieme all'educazione civica nella sezione *Lessico&Civica*. Nei manuali di livello A1 sono affrontati i seguenti contenuti lessicali:

- prima unità: nazionalità (in tutti i manuali, tranne *Italiani anche noi*) e il calendario in *Facile Facile* e *Insieme in italiano*;
- unità intermedie: sono presenti argomenti diversi per ogni manuale. Professioni, luoghi di lavoro e strumenti utili; colori; capi abbigliamento; giorni della settimana e orari; previsioni del tempo e hobby;
- unità finali: alimenti e bevande; il corpo umano; mezzi di trasporto; la famiglia.

Nel livello A2 sono affrontati i contenuti lessicali:

- prima unità: alimenti e bevande; l'istituzione scolastica; i capi d'abbigliamento (in *Nuovo Espresso* e *Andiamo!*);
- unità intermedie: diritti dei minori e servizi per l'infanzia; descrizione fisiche e caratteriali; hobby e tempo libero; il corpo umano e le condizioni di salute;
- unità finali: la casa, stanze e mobili; accordo di integrazione e permesso di soggiorno; l'istituzione scolastica; alimenti e bevande; stanze e mobilio della casa.

Dall'analisi si evince quanto i contenuti siano distribuiti diversamente, per esempio i capi di abbigliamento sono presenti sia nel livello A1 che nel livello A2, così come il corpo umano.

Le tecniche utilizzate per l'attivazione dei contenuti lessicali sono diverse a seconda delle scelte editoriali, così come le abilità stimulate.

Il manuale *Facile Facile* propone attività di completamento, giochi didattici (come i cruciverba) e dialoghi a coppie per il livello A1, comprensioni del testo e dialoghi di gruppo nel livello A2 (dove, si ricorda, il lessico viene associato all'educazione civica). Sono, dunque, coinvolte le abilità di comprensione scritta, produzione scritta e orale.

Insieme in italiano utilizza attività di completamento, collegamento, scelte multiple e vero/falso, domande aperte e dialoghi di coppia o gruppo, sia per il livello A1 che per il livello A2, andando ad attivare tutte e quattro le componenti.

Il manuale *Andiamo!* propone collegamenti, completamenti, cloze, risposte multiple e giochi didattici, focalizzando maggiormente le abilità di comprensione e produzione scritta, per i contenuti lessicali.

Italiani anche noi presenta attività di completamento e domande con risposte aperte, stimolando la comprensione e la produzione scritta.

Il manuale *Nuovo Espresso*, sia per il livello A1 che per il livello A2, utilizza una varietà di attività didattiche (completamento, comprensioni del testo, dialoghi in coppie o gruppi, vero/falso, risposte aperte, giochi didattici) e termina ogni unità con un videocorso che riassume i contenuti illustrati, consento di coinvolgere tutte e quattro le abilità linguistiche.

Tutti i manuali analizzati presentano i contenuti grammaticali in forma esplicita, prevedendo sezioni specifiche. La forma più utilizzata per la presentazione della grammatica è quella di tabelle affiancate da esercizi di completamento, collegamento, giochi didattici e domande aperte, spesso accompagnati anche graficamente da disegni e un marcato utilizzo del colore.

In generale, tutte le unità campione prevedono l'attivazione delle abilità di comprensione e produzione, scritta e orale, ad eccezione di *Italiani anche noi*, dove appaiono assenti esercizi che richiedono chiaramente l'interazione tra studenti e studentesse o di ascolto di materiali audiovisivi. La componente scritta (prima di comprensione, poi di produzione) appare mediamente più coinvolta in tutti i manuali, anche se i materiali multimediali e digitali affiancati ai manuali contribuiscono anche alle abilità orali, insieme ad esercizi dove viene richiesto di discutere in coppie o gruppi di un argomento o di intervistarsi.

I manuali utilizzano nel complesso tutte le tecniche e le attività didattiche presentate nell'inquadramento teorico della griglia, in misura variabile.

Le tipologie di esercizi maggiormente utilizzate sono i cloze, gli esercizi di completamento, di selezioni tra due o più opzioni e di collega-

mento tra due frasi o di immagini. Seguono gli esercizi di produzione scritta, con domande aperte o brevi paragrafi da scrivere (ad esempio, e-mail, messaggi, ecc.) e di produzione orale, con consegne che invitano ad intervistare compagni/e o discutere in gruppo di argomenti dati. Meno presenti appaiono gli esercizi con risposte a scelte multipla o vero/falso, associati soprattutto alla comprensione dei testi scritti o alle verifiche di fine unità e di simulazione dei test di livello A2, ove presenti (come visto nella descrizione della struttura dei manuali, cfr. pag. 262).

La comprensione orale è stimolata soprattutto dai manuali che forniscono anche un supporto digitale o multimediale, ad esempio nel video corso di *Nuovo Espresso* o negli audio disponibili per l'ascolto dei testi scritti degli altri manuali. Raramente sono presenti attività prettamente legate agli audio, senza supporto del testo scritto.

Le consegne degli esercizi e delle attività appaiono nel complesso, con difficoltà crescente nel livello A2 rispetto al livello A1 (nella griglia in Appendice 11 in è possibile leggere alcuni esempi di consegne).

L'educazione civica viene presentata quasi sempre in maniera esplicita, tranne nei manuali *Andiamo!* e *Italiani anche noi* dove non è prevista una sezione specifica.

I contenuti di educazione civica che emergono maggiormente nel livello A1 sono: documenti italiani e moduli di iscrizione a scuola; i settori lavorativi; città e monumenti italiani; luoghi per le vacanze in Italia; basi della LIS.

Nel livello A2 si affrontano: il sistema di istruzione italiano; diritti dei minori e servizi per l'infanzia; accordo di integrazione e permesso di soggiorno; abitudini alimentari italiane; caratteristiche fisiche e aspettativa di vita in Italia; gli eventi culturali in Italia; il calcio; le tipologie di case in Italia.

Rispetto all'aspetto grafico, tutti i manuali presentano sia disegni a colori che fotografie, solo *Italiani anche noi* utilizza esclusivamente disegni. Tutti presentano tabelle e mappe concettuali e simboli specifici che indicano le diverse attività (ad esempio dialoghi e ascolti audio). I colori differenziano ogni unità e, in alcuni casi, le tipologie di sezioni interne. Tutti i manuali presentano uno sfondo bianco.

5.2.2. *L'analisi dei testi*

Al fine di comprendere perché alcuni dei e delle docenti che hanno partecipato alla ricerca non ritengono adatti i manuali di italiano L2 alla

realtà delle classi, sono stati analizzati anche i testi inseriti all'interno dei manuali selezionati. L'ipotesi è che esista una relazione tra difficoltà dei testi e livello A1 e A2, nei manuali analizzati.

I testi sono stati scelti prendono quelli inseriti nelle unità campione e ampliando il campione laddove fossero un numero insufficiente. Per i manuali *Italiani anche noi* e *Andiamo!* sono stati dunque analizzati tutti i testi presenti. Sono stati esclusi dalla selezione i testi a completamento e i cloze.

Nel complesso, i testi analizzati sono 93, di cui 43 di livello A1 e 50 di livello A2. I testi sono classificati in 27 monologhi, 42 dialoghi, 24 descrizioni. Per ogni manuale sono stati analizzati tra i 16 e i 27 testi, tenendo conto del numero di pagine di ogni manuale.

Per ogni brano analizzato è stato indicato l'obiettivo didattico, solitamente connesso ai contenuti dell'unità; la presenza di immagini o fotografie e la loro funzionalità rispetto al testo; la possibilità di ascoltare il testo su un supporto multimediale o digitale, ove indicata.

La maggioranza dei testi (70%) è corredata da un apparato iconografico, spesso foto dei protagonisti o di elementi citati nel testo, che sono stati ritenuti funzionali quando potevano aiutare nella comprensione del testo o aggiungevano maggiori informazioni (52,6%).

I contenuti multimediali sono presenti nel 46,25% dei casi e possono rappresentare un'opportunità per utilizzare i testi non solo per coinvolgere le dimensioni di comprensione e produzione scritta, ma anche di oralità.

Nel caso dei monologhi e dei dialoghi l'attinenza dei testi alla realtà è quasi sempre alta (84%), i testi si mostrano dunque verosimili.

Tutti i testi selezionati sono stati trascritti in digitale e le analisi sono poi proseguite utilizzando il software Dylan Text Tools v2.1.9 messo a punto dall'Istituto di Linguistica Computazionale Antonio Zampolli (ILC) del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) - Area della Ricerca di Pisa⁵³. Sono, dunque, analizzati i profili di base, lessicale, sintattico e globale dei testi, sia con l'indice READ-IT sia con l'indice GULPEASE.

La tabella seguente (tab. 52) riassume i punteggi raggiunti dall'intero corpus di testi. Nella lettura si deve tenere in considerazione che gli indici Read-It in prossimità dello 0% indicano una maggiore facilità di lettura, in prossimità del 100% una minore facilità. L'indice GULPEASE

⁵³ Consultabile al seguente link:

http://www.ilc.cnr.it/dylanlab/apps/texttools/?tt_user=guest (01/2022).

procede in senso contrario, in prossimità dello 0 il testo è di difficile lettura.

Indice	Min.	Max.	Media	Dev. St.
Read-It Base	2%	74,9%	8,5%	13,2
Read-It Lessicale	0%	100%	45%	38,6
Read-It Sintattico	1%	78%	19%	19,2
Read-It Globale	0%	100%	32,7%	32,9
GULPEASE	51,6	119,2	75,2	15,7

Tab. 52 – Analisi degli indici di leggibilità dei testi dei manuali di italiano L2 di livello A1 e A2.

Considerando i due livelli linguistici A1 e A2, i punteggi ottenuti sono i seguenti (tab. 53).

Livello	Indice	Min.	Max.	Media	Dev.St.
A1	Read-It Base	3%	74,9%	7,1%	15,5
	Read-It Lessicale	0%	100%	37,7%	37,4
	Read-It Sintattico	1%	54,8%	16%	14,3
	Read-It Globale	1%	95,5%	32,5%	32,8
	GULPEASE	51,6	119,2	80,6	17,3
A2	Read-It Base	2%	47,8%	9,8%	10,8
	Read-It Lessicale	0%	100%	51,4%	38,8
	Read-It Sintattico	1%	78%	21,8%	22,3
	Read-It Globale	0%	100%	32,8%	33,3
	GULPEASE	55,2	117,9	70,6	12,7

Tab. 53 – Confronto degli indici di leggibilità dei manuali di livello A1 e A2.

Il confronto tra le medie dei diversi indici tra i livelli linguistici mostra che i testi di livello A1 sono nel complesso più semplici da leggere dei testi di livelli A2, anche se i punteggi della deviazione standard mostrando una instabilità dei livelli di difficoltà interna ai due livelli, soprattutto dal punto di vista lessicale. Il confronto tra le medie con il test t a campioni indipendenti mostra una significatività nell'incremento della difficoltà di lettura del Read-It lessicale e dell'indice Gulpease (rispettivamente $t(90)=1,66$; $p=0,04$; $t(76)=1,66$; $p=0,02$).

Approfondendo le analisi dei diversi profili di leggibilità, è possibile esplorare i risultati dei dati sul profilo di base, lessicale e sintattico.

Il profilo di base

Il profilo di base questo considera il numero di periodi presenti nel testo, il numero delle parole (token), la lunghezza media dei periodi e delle parole. Tradizionalmente la lunghezza del testo misurata in numero di parole viene considerata come indicatore di un testo di qualità. Tuttavia, non è oggetto di questa ricerca stabilire la qualità dei testi analizzati ma comprendere la specificità dei testi di livello A1 e dei testi di livello A2.

Le dimensioni indagate relativamente alla lunghezza del testo sono:

- numero di periodi;
- numero di token;
- lunghezza media dei periodi;
- lunghezza media token.

	Min.	Max.	Media	Dev. St.
Numero periodi	3	39	13,7	6,9
Numero token	38	363	162,4	78,5
Lunghezza media periodi	5,1	35	12,8	5,4
Lunghezza media token	3,7	6,4	4,46	0,4

Tab. 54 – Profilo di base dei testi dei manuali di italiano L2.

Appare interessante analizzare tali dimensioni per livello linguistico A1 e A2.

		Min.	Max.	Media	Dev.St.
A1	Numero periodi	4	34	13,3	6,4
	Numero token	49	312	138	64,4
	Lunghezza media periodi	5,5	35	11,4	5,8
	Lunghezza media token	3,8	6	4,4	0,4
A2	Numero periodi	3	39	14	7,4
	Numero token	38	363	183,4	83,9
	Lunghezza media periodi	5,1	25,5	14,1	4,8
	Lunghezza media token	3,7	6,4	4,5	0,4

Tab. 55 – Confronto del profilo di base per livello A1 e A2.

Nel passaggio dal livello A1 al livello A2 si registra un incremento delle medie di tutte le dimensioni. Nel confronto tra le medie con il test *t* a campione indipendenti, la differenza tra i livelli A1 e A2 delle medie del numero di parole e della lunghezza media dei periodi appare significativa (rispettivamente $t(90)=1,66$; $p=0.00$; $t(82)=1,66$; $p=0.01$).

Nel passaggio dall'A1 all'A2 i testi appaiono quindi significativamente più lunghi.

Il profilo lessicale

Considerando l'insieme dei lemmi utilizzati nei testi di livello A1 e di livello A2, in media il 78,6% appartiene alla lista di circa 7000 parole che De Mauro ha identificato come vocabolario di base (De Mauro, 1980).

Confrontando il livello A1 e il livello A2, emerge che nel livello A1 i lemmi appartenenti al vocabolario di base sono in media il 76,75%, mentre nel livello A2 l'80,1%. Il confronto tra le medie con test *t* a campioni indipendenti risulta statisticamente significativo, $t(86)=1,98$; $p=0.04$.

Tale dato, però, deve essere posto in relazione alla tipologia dei brani iniziali del livello A1, dove l'obiettivo didattico è introdurre le formule utili alla presentazione di se stessi e degli altri: come ti chiami? Io mi chiamo Sara, lei si chiama Francesca.

In questi dialoghi sono spesso utilizzati nomi non nativi della lingua italiana, che certamente non rientrano nel vocabolario di base.

Tra le misure del lessico è stata considerata la variabile Type/token ratio (primi 100 token⁵⁴) che misura la variabilità dei token sui primi 100 token del testo; si può considerare questo indicatore una misura di variabilità del lessico.

La media del rapporto type/token sui primi 100 token per il livello A1 è di 0,658; per il livello A2 di 0,662. Tale differenza non appare significativa. È importante sottolineare anche che molti testi analizzati nel livello A1 non raggiungono le 100 parole.

All'interno del profilo lessicale viene indagata anche la densità lessicale, relativa al rapporto tra parole piene e parole vuote facendo riferimento alla nozione introdotta da Halliday (1987) in cui le parole lessicali che comprendono verbi, sostantivi, aggettivi e avverbi vengono deno-

⁵⁴ Per token si intende un raggruppamento di caratteri che ai fini dell'analisi possono essere identificati con le parole.

minate parole *piene*; mentre le parole grammaticali, come congiunzioni, preposizioni, articoli e pronomi, vengono definite parole *vuote*, di esse fanno parte anche elementi linguistici difficilmente collocabili in categorie grammaticali tradizionali (interiezioni, particelle modali e vari elementi riempitivi) che hanno assunto una funzione discorsiva. Il rapporto viene calcolato ponendo al numeratore le parole piene e al denominatore le parole vuote e fornisce un'indicazione sul grado di riflessività di un testo in un continuum che va da una più attiva (linguaggio parlato spontaneo) ad una più riflessiva (tipica dello scritto).

Dall'esame dei testi del campione non si riscontra una variazione tra testi di livello A1 e testi di livello A2, entrambi con una densità lessicale media di 0,58.

Il profilo sintattico

All'interno del profilo sintattico sono analizzati alcuni elementi morfologici: sostantivi, nomi propri, aggettivi, verbi, congiunzioni.

	Min.	Max.	Media	Dev. St.
Sostantivi	1,3%	33,3%	17,2%	6,03
Nomi propri	0%	20,8%	5,2%	4,4
Aggettivi	0%	15,8%	5,3%	3,08
Verbi	4,3%	25,9%	15,4%	4,9
Congiunzioni	0,7%	9,8%	4,5%	1,9

Tab. 56 – Profilo sintattico dei testi dei manuali di italiano L2.

Dalle analisi si evince che gli elementi morfologici maggiormente utilizzati nell'intero corpus sono sostantivi e verbi, mentre nomi propri, aggettivi e congiunzioni vengono usati in percentuali simili. Vale la pena verificare la distribuzione delle medie anche per livello linguistico A1 e A2, ipotizzando una differenza tra i testi dei due livelli.

		Min.	Max.	Media	Dev.St.
A1	Sostantivi	1,3%	33,3%	17,2%	7,1
	Nomi propri	0%	20,8%	6,3%	5,1
	Aggettivi	0%	12,9%	4,4%	2,7
	Verbi	4,3%	25,9%	15,2%	5,4
	Congiunzioni	0,8%	7,5%	4,1%	1,6
A2	Sostantivi	8,3%	30,9%	17,2%	5
	Nomi propri	0%	12,3%	4,3%	3,6

	Aggettivi	0%	15,8%	6%	3,2
	Verbi	4,6%	23,2%	15,6%	4,4
	Congiunzioni	0,7%	9,8%	4,9%	2

Tab. 57 – Confronto del profilo sintattico per i livelli A1 e A2.

Nel confronto tra livelli si evidenzia un uso equivalente dei sostantivi, il cui confronto tra medie non appare significativo.

I nomi propri, come già evidenziato nell'analisi generale, sono utilizzati soprattutto per le formule di presentazione nei testi di livello A1 e il confronto tra le medie appare significativo, $t(75)=1,66$; $p=0,03$. Gli aggettivi appaiono maggiormente utilizzati nei testi di livello A2, dove vengono approfondite le descrizioni di persone e oggetti, aumentando la complessità dei testi. Anche in questo caso il confronto tra le medie appare significativo, $t(91)=1,66$; $p=0,01$. Per i verbi si registra un lieve aumento nel livello A2, anche – pur con diversi tempi verbali – sono utilizzati nei testi di entrambi i livelli linguistici. Il confronto tra le medie non appare significativo. Anche le congiunzioni appaiono utilizzate in percentuale maggiore nei testi di livello A2, con una differenza significativa, $t(91)=1,66$; $p=0,04$. Tale dato consente un collegamento con la percentuale di proposizioni principali e subordinate nei testi, introdotte solitamente dalle congiunzioni.

	Min.	Max.	Media	Dev. St.
Principali	50%	100%	83,9%	13,8
Subordinate	0%	50%	16,1%	13,9

Tab. 58 – Distribuzioni delle proposizioni principali e subordinate nei testi dei manuali di italiano L2.

Si evidenzia un uso maggiore delle proposizioni principali in tutto il campione dei testi, considerando che sia il livello A1 che il livello A2 sono livelli linguistici in cui la padronanza della lingua non è ancora ottimale e non consente la comprensione di testi eccessivamente complessi.

		Min.	Max.	Media	Dev.St.
A1	Principali	58,3%	100%	87,2%	12,8
	Subordinate	0%	41,7%	12,2%	12,8
A2	Principali	50%	100%	80,5%	14
	Subordinate	0%	50%	19,4%	14

Tab. 59 – Confronto delle proposizioni principali e subordinate per livello A1 e A2.

Come ipotizzato nell'analisi sull'utilizzo delle congiunzioni, tra il livello A1 e il livello A2 si riscontrano differenze nella formazione di proposizioni principali e subordinate. Il confronto tra le medie mostra significatività sia per le proposizioni principali (maggiormente utilizzate nel livello A1, $t(91)=1,66$; $p=0.01$), sia per le proposizioni subordinate (utilizzate in percentuale maggiore nel livello A2, $t(91)=1,66$; $p=0.01$).

5.2.3. *L'analisi degli stereotipi*

I risultati della ricerca sugli stereotipi emergenti dai manuali di italiano L2 sono presentati prima considerando il campione analizzato nel suo complesso, successivamente la distinzione per livello A1 e A2, infine vengono considerate le peculiarità dei diversi manuali.

Sono stati analizzati 86 testi, in cui sono stati identificati 146 personaggi, 72 personaggi appartengono a testi di livello A1 e 74 personaggi appartengono a testi di livello A2.

Nel complesso del campione si registrano i seguenti risultati: si hanno 78 personaggi maschili e 65 personaggi femminili: in percentuale sono il 53,4% contro il 44,5%; il rapporto tra personaggi maschili e femminili è di 1,2. Nel 2% dei casi non è stato possibile definire il genere del personaggio (fig. 13). Questi valori sono stati analizzati statisticamente mediante il test del Chi-quadrato di Pearson per valutare la significatività della differenza nella rappresentazione numerica dei due generi: la differenza sul totale del campione non risulta essere statisticamente significativa.

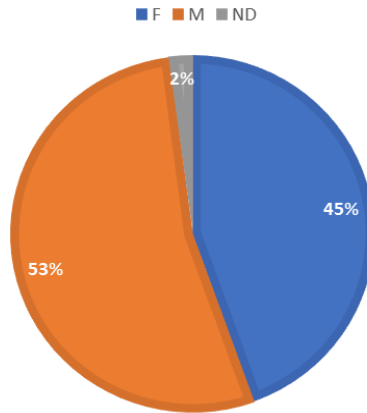


Fig. 15 – Distribuzione per genere dei personaggi nei testi dei manuali di italiano L2.

Analizzando le differenze nella rappresentazione del genere per livello, emerge che nel livello A2 si presenta una distribuzione identica del genere femminile e maschile (48,65%), con un 2,70% di personaggi il cui genere non è identificato. Nel livello A1, invece, i protagonisti maschili sono il 58,3%, quelli femminili il 40,28% e l'1,39% non è identificato. Il rapporto tra personaggi maschili e femminili sale, dunque, a 1,4 (fig. 14).

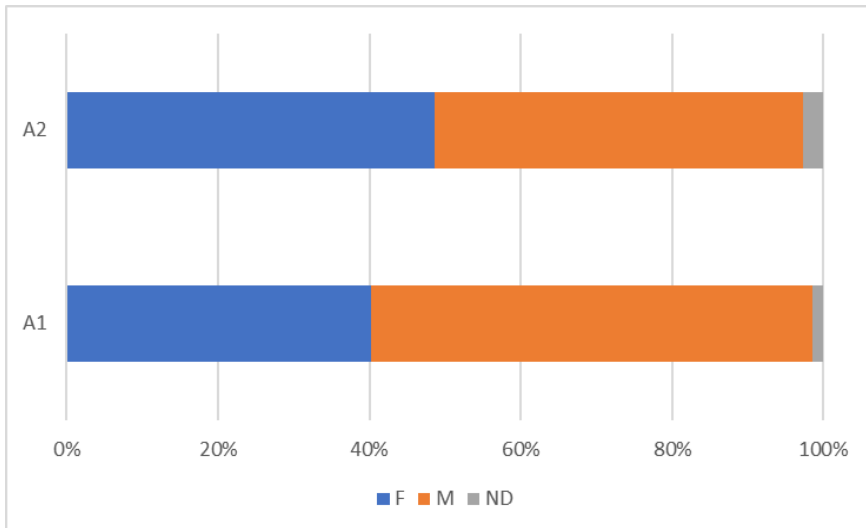


Fig. 16 – Confronto della distribuzione dei personaggi per genere per livello A1 e A2.

Le analisi rispetto ai manuali sono state svolte considerando l'intero pacchetto editoriale di livello A1 e A2, anche laddove le case editrici hanno scelto di vendere i due volumi separatamente. Gli 8 volumi analizzati sono stati, quindi, raggruppati per i 5 prodotti editoriali.

Nuovo Espresso e *Insieme in Italiano* presentano, nei testi analizzati, una maggioranza di personaggi femminili (rispettivamente il 53,3% e il 55,6%), mentre gli altri titoli presentano una sostanziale maggioranza di personaggi maschili (*Facile Facile* il 54,5% di personaggi maschili, *Andiamo!* il 61,5%, *Italiani anche noi* il 61,4%). In questi manuali il rapporto tra personaggi maschili e personaggi femminili si attesta rispettivamente a 1,3; 1,6 e 2,5.

Analizzando statisticamente le differenze tra le distribuzioni dei due generi è emerso che tale differenza è significativa per il manuale *Italiani anche noi* ($\chi^2= 0.04$).

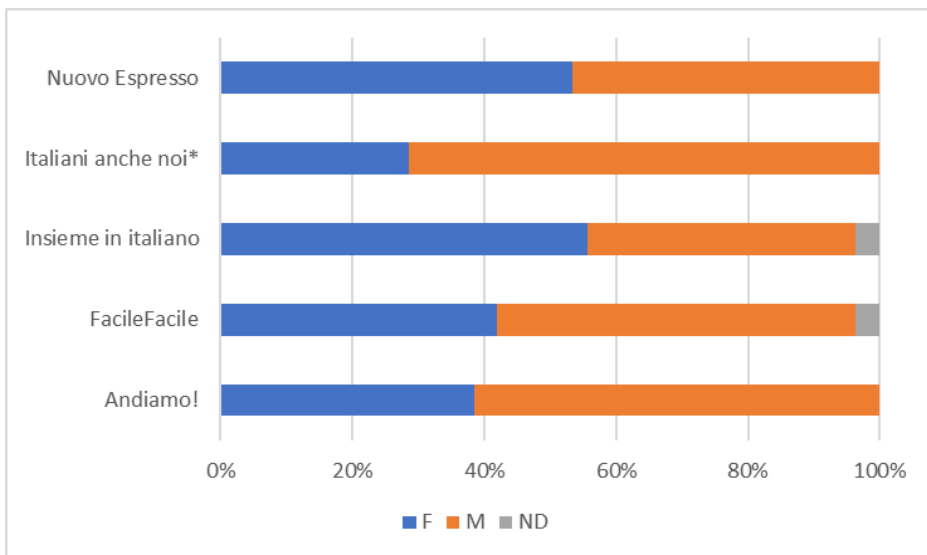


Fig. 17 – Confronto della distribuzione dei personaggi per genere nei manuali di italiano L2.

*Liv. sign. Chi quadro: *0,05.*

Analizzando la distribuzione dell'età (bambini/e, adolescenti, giovani, adulti/e, anziani/e e ND), emerge che per diversi testi non è stato possibile risalire a tale variabile (25,3%). L'età maggiormente rappresentata nel campione complessivo è quella adulta (48,6%), seguita dai e dal-

le giovani (19,9%). Poco rappresentati l'adolescenza (4,1%), l'età anziana (0,7%) e bambina (1,37%).

Tali dati appaiono in linea con l'utenza che si rivolge ai CPIA, anche se come visto anche nello studio di caso, diverse sono le persone che si iscrivono anche in età avanzata, a cui potrebbe essere dedicato un ruolo più rilevante all'interno dei manuali di italiano L2. In particolare, va tenuto in considerazione che l'unico anziano rappresentato nei testi analizzati è mostrato in un testo riguardante la salute fisica, mentre chiama al telefono la guardia medica per essere portato al pronto soccorso. Nell'immagine associata al testo, l'anziano, con carnagione scura e capelli bianchi, si tiene il petto mentre sta al telefono.

Appare, quindi, una rappresentazione dell'età anziana solo in relazione a problemi di salute.

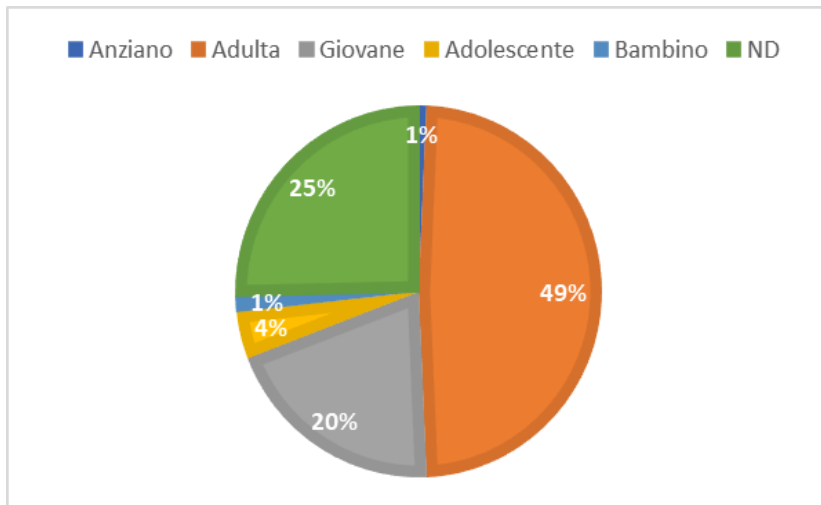


Fig. 18 – Distribuzione dei personaggi per età nei testi dei manuali di italiano L2.

Nell'analisi per livello A1 e A2 è possibile evidenziare che il livello A2 presenta una maggiore varietà delle età rappresentate, includendo i pochi casi di infanzia e età anziana, assenti nel livello A1.

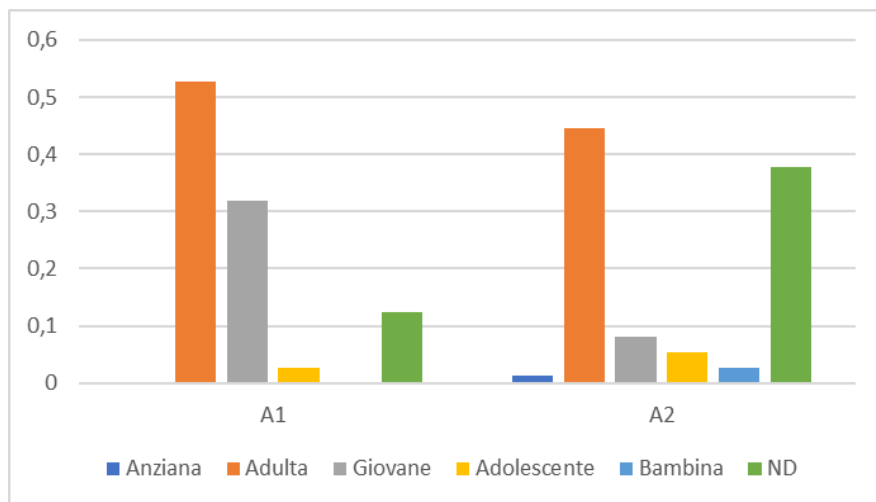


Fig. 19 – Distribuzione per età dei personaggi nei manuali di livello A1 e A2.

L'analisi per manuale consente di notare che il manuale che include più età è *Facile Facile* (dove è assente solo l'adolescenza), mentre altri manuali rappresentano solo l'età adulta e giovane (*Insieme in italiano*, *Andiamo!* e *Nuovo Espresso*).

La distribuzione per età, analizzata statisticamente con il Chi-quadrato, appare significativa per i manuali *Andiamo!* e *Italiani anche noi*.

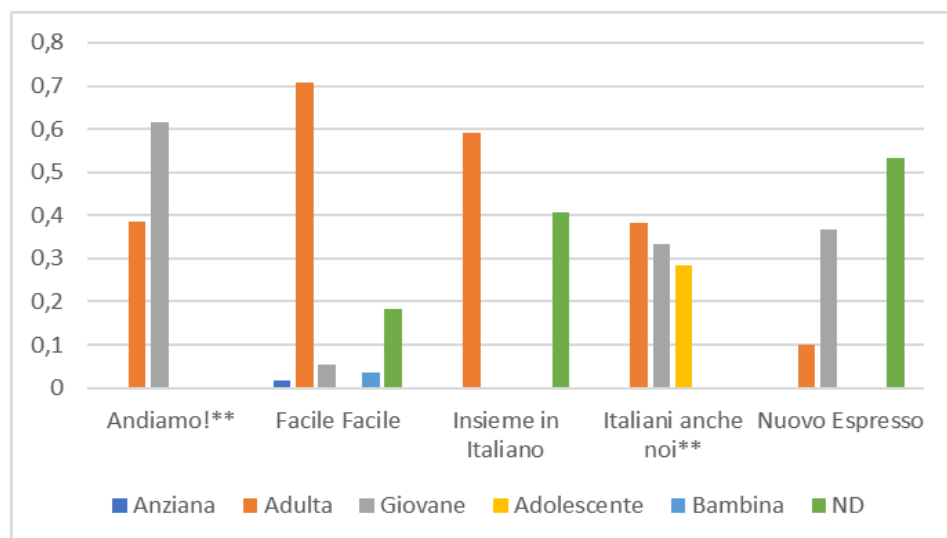


Fig. 20 – Distribuzione dei personaggi per età nei manuali di italiano L2.
Liv. sign. Chi quadro: **0,01.

Un'ultima variabile da analizzare in maniera indipendente riguarda la nazionalità dei personaggi presentati nei testi analizzati, ove dichiarata. In alcuni casi era indicato solo il nome del personaggio che ha consentito di individuare un'area geografica.

<i>Nazione</i>	<i>Valore assoluto</i>	<i>%</i>
Algeria	1	0,68%
Bangladesh	5	3,42%
Brasile	1	0,68%
Cina	10	6,85%
Europa Est	3	2,05%
Francia	1	0,68%
Gambia	10	6,85%
India	3	2,05%
Inghilterra	1	0,68%
Italia	59	40,41%
Maghreb	1	0,68%
Malesia	1	0,68%
Marocco	13	8,90%
Moldavia	1	0,68%
Nigeria	1	0,68%
Portogallo	1	0,68%
Romania	2	1,37%
Russia	1	0,68%
Senegal	1	0,68%
Somalia	5	3,42%
Sri Lanka	1	0,68%
Sud America	1	0,68%
Ucraina	9	6,16%
ND	14	9,59%
Totale	146	100,00%

Fig. 21 – Distribuzione della nazionalità dei personaggi.

Data la grande varietà di nazionalità che emergono dal campione totale dei testi analizzati, sono stati individuati alcuni gruppi che racchiudono diverse Nazioni e consentono di svolgere analisi più approfondite. Sono stati dunque identificati i gruppi: Europa occidentale, Europa orientale, Sud America, Cina, India, Africa e Maghreb (si è ritenuto opportuno separare Africa e Maghreb poiché le rappresentazioni iconogra-

fiche che accompagnano i testi sono spesso molto differenti, come verrà presentato in seguito).

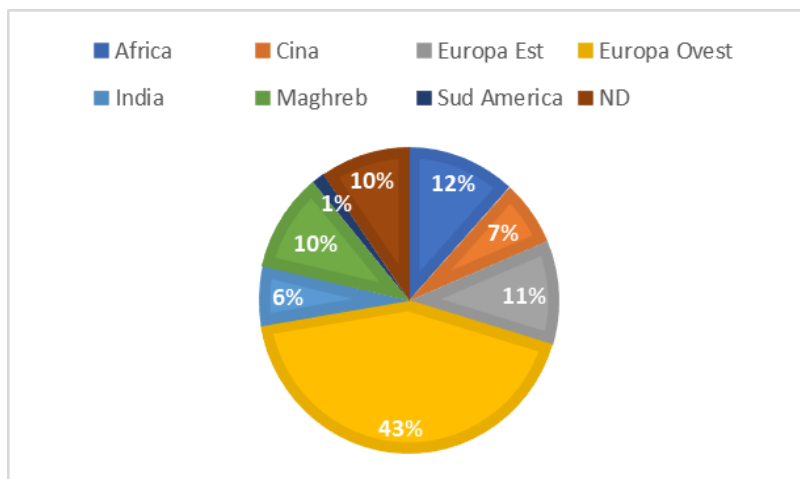


Fig. 22 – Distribuzione dei personaggi per nazionalità.

Il gruppo maggiormente rappresentato è quello dell'Europa occidentale (42,76%), con una grande percentuale di italiani (40,41%). Seguono i gruppi: Africa (11,72%), Maghreb (10,34%), Europa orientale (11,03%), Cina (6,90%) e India (6,21%), infine solo l'1,38% dei personaggi proviene dal Sud America.

Nell'analisi per livello linguistico, si evince che il livello A1 è quello con la maggior rappresentazione di personaggi di diverse culture, infatti, la percentuale di personaggi dell'Europa Occidentale si attesta al 33,33% nel livello A1 e al 52,05% nel livello A2.

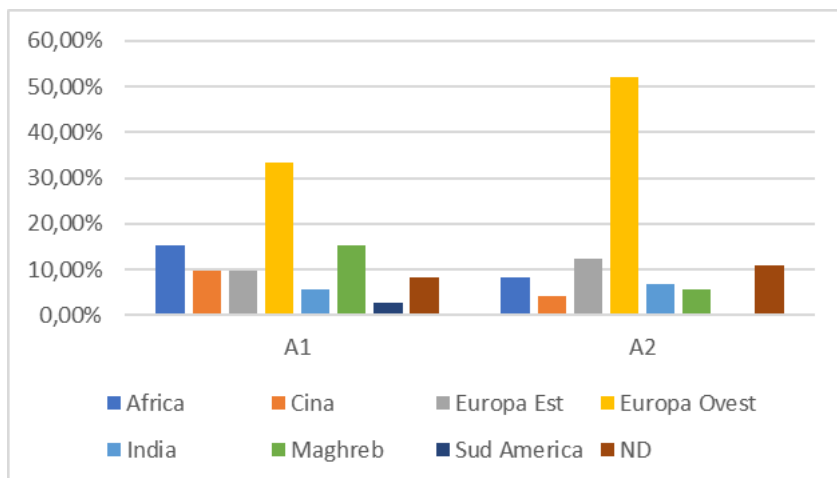


Fig. 23 – Distribuzione della nazionalità dei personaggi per livello A1 e A2.

Confrontando i diversi manuali, è possibile notare che i manuali *Insieme in italiano* e *Nuovo Espresso* presentano una maggioranza di personaggi dell'Europa Occidentale nei testi analizzati.

Dall'analisi del Chi-quadrato la distribuzione dei gruppi di nazionalità appare significativa per il manuale *Facile Facile*.

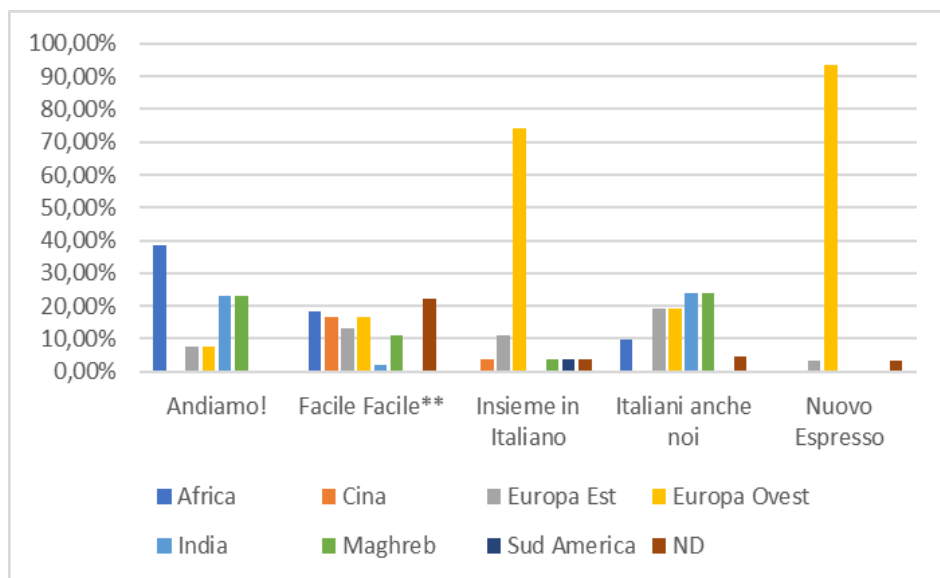


Fig. 24 – Distribuzione della nazionalità dei personaggi nei manuali di italiano L2.

Si procede nelle analisi dei dati andando a porre in relazione le diverse variabili identificate.

Rispetto all'ipotesi per cui le persone di genere femminile sono meno identificate tramite il nome, nei testi analizzati si riscontrano 65 personaggi di genere femminile di cui di 8 il nome non viene dichiarato e 78 personaggi di genere maschile dei quali il nome è assente in 5 casi.

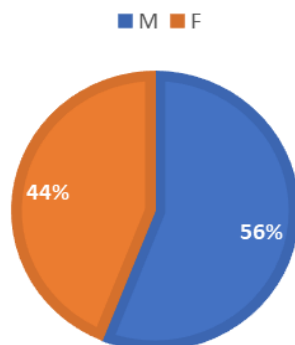


Fig. 25 – Distribuzione dei nomi propri dei personaggi per genere.

Risultano quindi nel totale del campione 130 nomi propri, il 56% maschili e il 44% femminili. La differenza tra i due generi non appare statisticamente significativa.

La variabile del genere è stata posta anche in relazione all'età dei personaggi. Senza dimenticare la maggior dimensione del campione di personaggi maschili, si nota che i personaggi femminili sono lievemente più rappresentati come adulte (50,77%) che come giovani (18,46%) rispetto ai personaggi maschili (adulti il 47,44% e giovani il 21,79%).

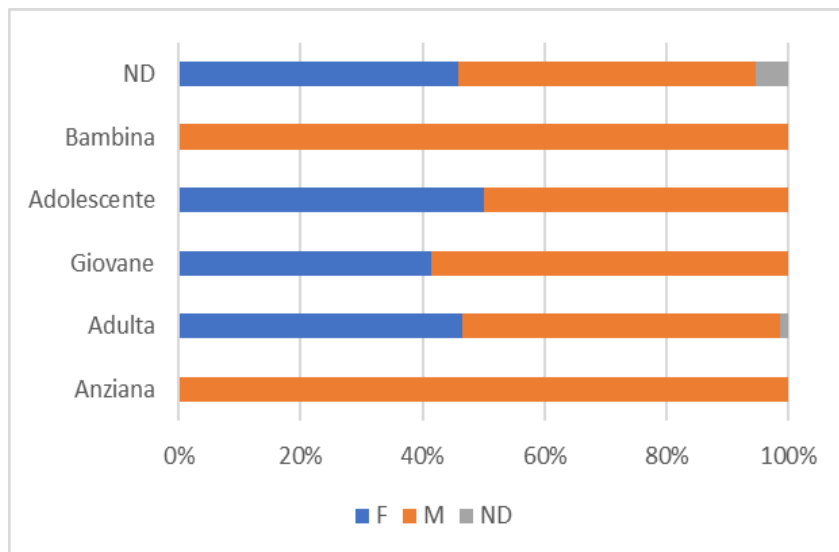


Fig. 26 – Distribuzione delle età dei personaggi per genere.

Ponendo in relazione il genere con la nazionalità si riscontra che i personaggi femminili provengono per la metà dall'Europa occidentale (49,23%) a fronte del 37,66% dei personaggi maschili. Inoltre, i personaggi femminili provengono in percentuale maggiore da Est Europa e Maghreb, mentre i personaggi maschili da Africa, India e Cina.

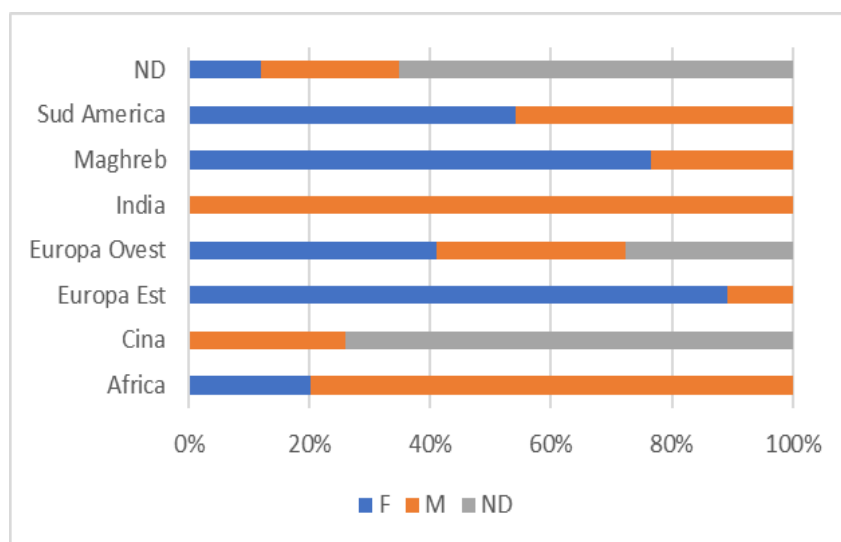


Fig. 27 – Distribuzione della nazionalità dei personaggi per genere.

Ulteriori analisi possono essere svolte prendendo in considerazione le variabili sui ruoli professionali e familiari, dove indicati nei testi. Alcune professioni indicate nei testi sono state raggruppate in gruppi:

- Ristorazione, che include camerieri, cuochi, aiuto cuochi, baristi;
- Negozi alimentari, frutterie, panifici, supermercati;
- Sanitari: dottori/esse e infermieri/e.

Si è scelto di tenere fuori dai gruppi professionali alcune professioni che caratterizzano lavori tipicamente associati ai migranti, anche nelle narrazioni dei media, ritenendo importante il tipo di lavoro dichiarato nei testi. È il caso dei lavoratori nelle aziende agricole, dei venditori ambulanti, delle badanti.

Il profilo per genere delle diverse professioni è il seguente (tab. 60).

<i>Professioni per genere</i>	<i>%</i>
F	
Badante	6,15%
Casalinga	7,69%
Impiegata	6,15%
Insegnante	6,15%
Parrucchiera	1,54%
Segretaria scolastica	4,62%
Studentessa	15,38%
Disoccupata	7,69%
Sanitaria	1,54%
Negozi alimentari	1,54%
ND	41,54%
M	
Commesso abbigliamento	1,28%
Insegnante	7,69%
Lavoratore in azienda agricola	1,28%
Operaio	2,56%
Venditore ambulante giornali	1,28%
Studente	16,67%
Disoccupato	5,13%
Ristorazione	6,41%
Negozi alimentari	2,56%
ND	55,13%
ND	

ND	33,33%
Ristorazione	33,33%
Sanitario	33,33%

Tab. 60 – Distribuzioni delle professioni dei personaggi per genere.

Nella distribuzione per genere, è possibile evidenziare la presenza solo per il genere femminile di alcune professioni di cura (ad esempio le badanti e le casalinghe), di segreteria/impiegata e di estetica.

Altre professioni appaiono associate esclusivamente al genere maschile: il settore industriale e della ristorazione.

In generale è possibile evidenziare che per la maggior parte dei personaggi non viene indicata la professione, sia per quelli di genere femminile (41,5%) sia per quelli di genere maschile (55,1%). La professione appare dunque specificata maggiormente per il genere femminile che maschile. Tale differenza non appare statisticamente significativa.

Inoltre, per entrambi i generi il profilo professionale che emerge maggiormente è quello di studenti e studentesse, considerando l'utenza a cui sono rivolti i manuali analizzati.

Il ruolo professionale e familiare può essere confrontato anche con la nazionalità, identificando eventuali visioni stereotipate di mestieri ricoperti da un determinato gruppo etnico.

È questo il caso delle badanti presenti nei testi, tutte provenienti dall'Est Europa; della ristorazione, affidata per la maggior parte a personaggi cinesi; la parrucchiera, africana e mostrata nell'immagine che affianca il testo mentre fa le trecchine ad un'altra persona; le casalinghe che provengono soprattutto dal Marocco; dei lavori ambulanti e in fabbrica, con personaggi solo indiani; del lavoratore nell'azienda agricola, africano.

Lavori per i quali è richiesto un titolo di studio (segretaria, impiegata, sanitari) sono invece attribuiti esclusivamente a persone dell'Europa occidentale, in particolare italiane.

<i>Professioni e nazionalità</i>	<i>%</i>
Badante	
Europa Est	100,00%
Casalinga	
Europa Ovest	20,00%
Maghreb	80,00%
Commesso negozio	
ND	100,00%

Disoccupato/a	
Africa	11,11%
Est Europa	33,33%
India	11,11%
Maghreb	22,22%
ND	22,22%
Impiegata	
Europa Ovest	100,00%
Insegnante	
Europa Ovest	90,00%
Sud America (Brasile)	10,00%
Lavoratore in azienda agricola	
Africa	100,00%
Negozi alimentari	
Europa Est	33,33%
Europa Ovest	33,33%
India	33,33%
Operaio	
India	100,00%
Parrucchiera	
Africa	100,00%
Ristorazione	
Africa	16,67%
Cina	50,00%
Europa Est	16,67%
Europa Ovest	16,67%
Sanitari	
Europa Ovest	100,00%
Segreteria scolastica	
Europa Ovest	100,00%
Studente/ssa	
Africa	17,39%
Europa Est	13,04%
Europa Ovest	21,74%
India	13,04%
Maghreb	30,43%
ND	4,35%
Venditore ambulante giornali	
India	100,00%

Tab. 61 – Distribuzione delle professioni dei personaggi per nazionalità.

Per quanto riguarda il ruolo familiare, questo è indicato nel 33,85% dei casi per i personaggi di genere femminile, mentre nel 24,36% per i personaggi di genere maschile. Tale differenza non appare statisticamente significativa effettuando l'analisi del Chi-quadrato.

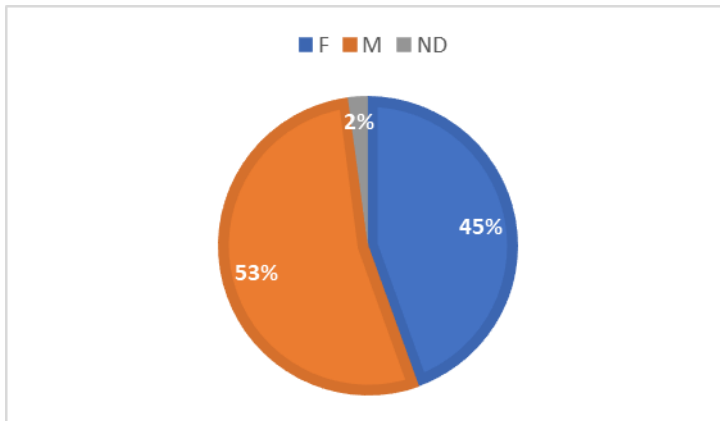


Fig. 28 – Distribuzione dell'indicazione del ruolo familiare per genere.

Ulteriori variabili riguardavano gli appellativi etnici e generici attribuiti ai personaggi dei testi analizzati. Si osserva che raramente sono presenti appellativi, probabilmente poiché il livello linguistico non consente la formulazione di frasi eccessivamente complesse. Appellativi sono utilizzati, infatti, soprattutto nelle unità che riguardano lo studio delle descrizioni fisiche e caratteriali delle persone o nelle unità che si basano sul racconto della propria storia personale. Proprio in queste occasioni si trovano riferimenti culturalmente marcati, come nella storia di Abubakar che racconta il suo viaggio dal Gambia al Senegal, alla Libia, dove è stato arrestato insieme a *giovani neri come me*, fino in Italia: *L'Italia mi ha salvato la vita e voglio fare qualcosa per servire e ringraziare questo paese*.

Una sezione della griglia di analisi dei testi è stata destinata alla formulazione di brevi commenti per restituire un dato anche qualitativo di quanto osservato durante le analisi.

Molte delle tematiche evidenziate in questa sezione sono già emerse dalle analisi descrittive; tuttavia, è possibile proporre ancora alcune considerazioni.

Nelle unità in cui si affronta la struttura della casa, con le sue stanze e il suo mobilio, emergono storie di convivenza di più persone nello stesso ambiente, spesso legate da rapporti di parentela o amicizia.

Rispetto alla descrizione delle giornate, come già emerso dalle riflessioni sui profili professionali, ai personaggi di genere femminile sono più spesso associati testi che parlano di giornate trascorse tra figli, lavori domestici, fare la spesa, ecc., mentre i personaggi maschili raccontano più spesso del loro lavoro o dei propri hobby.

Alcuni testi, forse con l'obiettivo di far conoscere usanze tipiche italiane, presentano alcuni stereotipi di genere come la classificazione tra *giochi da femmine e giochi da maschi*.

Uno dei testi descrive una partita di calcio e fornisce una descrizione dei componenti delle due squadre: le squadre vengono definite multinazionali e i giocatori descritti. I difensori di entrambe *magri e scattanti, saranno albanesi o moldavi; i centrocampisti, mulatti e talentuosi, sudamericani; l'attaccante dei gialli, nero come la notte, ruandese; il portiere dei verdi, alto e biondo, ha tutta l'aria del polacco*.

57 testi analizzati presentano associate delle immagini, che rappresentano in totale 85 personaggi. Di questi il 70,2% sono rappresentati in fotografie, il 28,6% da disegni e l'1,2% da un'immagine che unisce disegno e fotografia. Tutte le immagini sono a colori.

I personaggi rappresentati sono gli stessi già analizzati nei testi e le immagini sono sempre coerenti con il testo scritto, tranne in un caso in cui il testo parla di 3 personaggi di differenti etnie (un uomo dello Sri Lanka, una donna della Romania, un uomo del Mali) e nell'immagine è mostrato un uomo caucasico, che potrebbe provenire dalla Romania, ma nel testo si parla di una donna.

Sono presenti 41 personaggi femminili e 45 maschili (48% e 52%). Anche per quanto riguarda l'età sono maggiormente rappresentate le persone in età adulta (59,5%) e personaggi giovani (21,43%).

Le diverse nazionalità sono difficilmente ricavabili dalle immagini, se non leggendo le informazioni nel testo. Per evitare un eccessivo livello di inferenza personale, le immagini sono state classificate in sei gruppi etnici: caucasica, africana, asiatica, indiana, maghrebina/araba, ispanica.

Come visto per i testi, la maggioranza delle immagini mostrano personaggi caucasici (46,99%), mentre i gruppi di etnie diverse da quella italiana rappresentate sono: africana (16,87%), maghrebina/araba (18,07%), indiana (7,23%), asiatica (7,23%) e ispanica (1,20%).

Le immagini contribuiscono a connotare anche dal punto di vista etnico-culturale i personaggi, ad esempio mostrando diversi tipi di carnagione, capelli, occhi, ecc. Le donne marocchine appaiono spesso velate, mentre generalmente i vestiti degli altri personaggi sono occidentali.

5.3. Discussione

Il capitolo esamina alcuni manuali per l'insegnamento dell'italiano come LinguaDue ad adulti migranti adottati nei CPIA italiani, con l'obiettivo di indagare nei manuali di italiano come L2 di livello A1 e A2:

- la struttura e i contenuti dei manuali e di alcune unità campione;
- la leggibilità dei testi nelle unità campione;
- gli stereotipi che i libri possono veicolare o contribuire a ridurre, attraverso i testi e le immagini ad essi associate.

I manuali analizzati, pur essendo indirizzati allo stesso gruppo target e appartenendo allo stesso livello, si differenziano sotto diversi punti di vista. Diverse sono, infatti, le scelte editoriali in merito alla divisione dei manuali in Unità Didattiche, di Apprendimento, di Lavoro e all'attenzione dedicata ai contenuti lessicali, grammaticali, anche rispetto alle tipologie di esercizi utilizzate e alle abilità linguistiche coinvolte (non tutti prevedono esercizi di produzione e comprensione orale). Tali differenze sono particolarmente evidenti nelle analisi condotte sulle unità campione.

Rispetto ai contenuti didattici, i manuali si presentano coerenti con il syllabo di riferimento per i diversi livelli e sono presenti alcune variazioni nell'ordine di presentazione di alcuni contenuti. Differenze che comunque non appaiono particolarmente rilevanti, soprattutto considerando la libertà dei e delle docenti di poter spaziare e muoversi liberamente all'interno di un manuale.

Nei manuali divisi per livello A1 e A2 ci sono alcune variazioni nell'inserimento di alcuni contenuti nel livello A1 o nel livello A2, che assumono un ruolo significativo se posti in relazione al fenomeno della dispersione scolastica, per cui per svariati motivi studenti e studentesse frequentano spesso solo uno dei due livelli linguistici nello stesso CPIA.

L'aspetto iconografico dei manuali è uniforme rispetto alla presenza e all'alternanza di fotografie e disegni, ad eccezione del testo *Italiani anche noi* che non presenta foto ma solo disegni a colori. Tutti i manuali presentano tabelle e mappe concettuali, icone che indicano le diverse tipologie di attività: lettura, scrittura, interazione tra studenti e studentesse, audio, ecc.

Nel complesso la grafica di tutti i manuali appare gradevole e adatta a destinatari adulti migranti. I contenuti grafici presenti sembrano funzionali alla didattica, soprattutto quando sono estratti di testi reali (an-

nunci, foto della carta d'identità, ecc.). Il colore viene ampiamente utilizzato anche per indicare le differenti sezioni delle unità, mantenendo lo sfondo bianco.

Rispetto ai singoli testi, la maggioranza è corredata da un apparato iconografico funzionale alla comprensione e da contenuti multimediali, coinvolgendo dunque anche le abilità di ascolto orale. I testi sono verosimili e attinenti alla realtà.

Le analisi sulla leggibilità evidenziano che i testi di livello A1 sono nel complesso significativamente più semplici da leggere di quelli di livello A2, sia per l'indice Read-It che per l'indice Gulpease. Differenze significative tra il livello A1 e il livello A2 si riscontrano anche per i profili di base, lessicale e sintattico: nel passaggio dal livello A1 all'A2 i testi appaiono più lunghi e sintatticamente più complessi, introducendo un numero maggiore di congiunzioni e proposizioni subordinate.

Rispetto all'analisi degli stereotipi, il quadro che emerge dalle rappresentazioni rimanda a scelte autoriali che mirano a favorire l'identificazione dei fruitori con i personaggi dei testi, come dimostrato ad esempio dai dati sull'età anagrafica che rispecchiano la maggioranza degli iscritti e delle iscritte ai CPIA. Appare però importante sottolineare la rappresentazione solo marginale di alcune categorie e di alcune culture (non tutte le nazionalità, ad esempio, sono rappresentate e le persone ispaniche sono poco rappresentate nonostante siano una presenza importante nei CPIA). Completamente escluse dalla rappresentazione, per quanto intuibile dai testi e dalle immagini ad essi associate, sono le persone della comunità LGBTQ+ e le neurodiversità.

È assente la prospettiva di rappresentazioni che possano avere una funzione di modello per i migranti che arrivano in Italia, favorendo sì l'identificazione con i personaggi, ma anche la prospettiva di uno sviluppo professionale e culturale. Solo in uno dei testi è presente un riferimento ad un sogno futuro, quello di fare il meccanico, *anche se* (il personaggio) *sa che dovrà studiare molto*.

Appare necessario confermare i dati emersi da questo studio, ampliando il campione sia di testi e immagini presenti nei manuali già analizzati, sia approfondendo con analisi di ulteriori manuali di italiano L2 adottati nei CPIA. Tale prospettiva di ricerca apre la possibilità di studi sull'inclusione attraverso i manuali di italiano L2 e i materiali didattici utilizzati nei CPIA. Sembra interessante, inoltre, utilizzare gli strumenti elaborati anche per altri gradi di scuola.

La ricerca potrebbe fornire un supporto anche ai bisogni formativi dei e delle docenti, che nelle precedenti fasi di questa ricerca hanno lamenta-

to la scarsità di materiali adeguati alle loro esigenze, che li porta a non adottare libri di testo. Gli studenti e le studentesse, d'altro canto, nelle interviste hanno espresso l'esigenza di un libro di testo che possa essere un punto di riferimento e un supporto nel percorso di apprendimento.

Per questo in futuro appare importante coinvolgere maggiormente docenti e studenti e studentesse sulla loro percezione rispetto ai manuali di italiano L2 e alle rappresentazioni che ne emergono.

Conclusioni

Il presente lavoro di tesi ha presentato una ricerca di dottorato sull'alfabetizzazione e sull'inclusione della popolazione adulta migrante nel contesto scolastico italiano.

Il percorso della ricerca si è sviluppato in più fasi che hanno condotto a un'esplorazione approfondita di alcune dinamiche che avvengono dentro le classi di livello A1 e A2 nei CPIA italiani.

La grande area dei bisogni formativi degli studenti e delle studentesse che frequentano i CPIA è stata indagata a partire dalle osservazioni in classe e dalle interviste dello studio di caso. I bisogni appaiono fortemente connessi alle motivazioni che conducono gli e le apprendenti nei CPIA. In primis, come riconosciuto dai e dalle docenti che hanno partecipato allo studio di caso c'è la necessità di ottenere l'attestazione del livello A2 utile al permesso di soggiorno europeo di lungo periodo. A questa motivazione, però, studenti e studentesse affiancano il piacere di imparare una lingua e la necessità di supportare e sostenere figli o altri familiari nei loro studi in Italia.

Nelle interviste condotte a livello nazionale viene evidenziato anche il ruolo dell'attestato di livello A2 come motivazione strumentale, che tuttavia può rappresentare un'opportunità di crescita personale, come testimoniato anche dalle parole di studenti e studentesse intervistati nello studio di caso, che vogliono tutti e tutte proseguire il loro percorso dopo il raggiungimento del livello A2. I e le docenti hanno un ruolo fondamentale nel supportare il piacere di apprendere e nel garantire questo passaggio da una motivazione esterna ad una interna.

Al fine di supportare la motivazione degli e delle apprendenti e come loro bisogno formativo viene indicata dalla maggioranza dei e delle docenti anche la relazione tra lezioni e educazione alla cittadinanza, collegando gli argomenti didattici alla vita quotidiana e alle regole di convivenza civile in Italia (ad esempio, diritti e doveri sul lavoro, sistema educativo e formativo italiano, ecc.). Infatti, nelle osservazioni e nel questionario è emerso che studenti e studentesse si rivolgono spesso ai e alle docenti per richieste legate alle esigenze della vita quotidiana: trovare lavoro, leggere documenti in italiano, ecc.

Per favorire ulteriormente la motivazione all'apprendimento attivo, sarebbe necessario lavorare ulteriormente per stimolare studenti e studentesse a percepirsi come apprendenti adulti, che possono e devono intervenire senza timore – mentre dalle osservazioni e dalle interviste a li-

vello nazionale si legge che difficilmente gli e le apprendenti forniscono feedback ai e alle docenti in merito alla loro esperienza.

Studenti e studentesse potrebbero essere maggiormente responsabilizzati nel loro percorso di apprendimento, invitandoli a riflettere sul percorso che stanno affrontando, sulle motivazioni, sugli obiettivi a breve e lungo termine e coinvolgendoli nella scelta delle attività didattiche. Inoltre, sarebbe opportuno promuovere maggiormente i lavori in coppie, di gruppo e di cooperative learning, riportati maggiormente nelle interviste dai e dalle docenti di quanto effettivamente osservato nelle aule.

Anche l'area dei bisogni formativi dei e delle docenti è stata affrontata a partire da diverse fonti e con diversi strumenti.

Nello studio di caso, i e le docenti individuano bisogni legati all'approfondimento della normativa scolastica e in tema di immigrazione, all'apprendimento e l'insegnamento a adulti, alle discipline psicopedagogiche, alla didattica dell'italiano come L2, alla gestione di classi eterogenee dal punto di vista del livello linguistico e di scolarizzazione. Il questionario e le interviste somministrati a livello nazionale confermano i bisogni formativi anticipati dallo studio di caso, aggiungendo la necessità di formazione su tecnologie didattiche e competenze informatiche – in relazione anche al periodo di Didattica a Distanza.

Tali dati vanno considerati nella specificità e peculiarità dei CPIA, dove coesistono professionisti/e specializzati/e e formati/e per insegnare italiano come L2 e professionisti/e che arrivano dalla scuola primaria.

La motivazione dei e delle docenti viene supportata dall'importanza che la maggior parte di loro attribuisce al ruolo proprio e dei CPIA per l'inclusione della popolazione migrante, valorizzando la possibilità di educare in prospettiva interculturale e di ridurre gli stereotipi etnici.

Le ricerche, anche in prospettiva futura, dovrebbero lavorare proprio per favorire il riconoscimento di questo ruolo fondamentale nella società e per costruire un senso di comunità tra i e le docenti, che spesso sentono il peso gravoso di una professione *di trincea*. A tal proposito, il lavoro delle reti di CPIA e di docenti può stimolare il dialogo e supportare i e le docenti, consentendo anche la diffusione di aggiornamenti sulle azioni messe in campo a livello istituzionale (ad esempio le ricerche INDIRE) e non.

Lo studio di caso ha consentito di approfondire nel dettaglio l'offerta formativa e la didattica di alcune classi di livello A1 e di livello A2, illustrandone eventuali similarità e divergenze. In entrambi i livelli, sono

utilizzati soprattutto fotocopie di libri di testo o schede autoprodotte, come emerso in tutte le fasi della ricerca.

Tutte le fonti e gli strumenti hanno rilevato delle criticità nell'adozione dei libri di testo, identificando posizioni divergenti tra chi decide di adottare un testo come guida e chi invece sceglie di selezionare autonomamente i materiali per le singole lezioni.

Sui materiali audiovisivi e digitali ha influito moltissimo il periodo di Didattica a Distanza e di Didattica Digitale Integrata: la presenza o l'assenza in classe di strumenti tecnologici ha influenzato le modalità di didattica a distanza e le competenze già possedute da docenti e apprendenti sul loro utilizzo, dall'altro canto il rientro in aula dopo la DaD ha sicuramente giovato delle competenze informatiche acquisite durante l'esperienza a distanza. In quest'ambito sono riscontrate notevoli differenze tra le osservazioni nello studio di caso, dove raramente sono state utilizzate tecnologie e audiovisivi, con i dati del questionario e delle interviste somministrati durante il periodo pandemico.

Il clima di classe è supportato da positive interazioni tra pari e dalle strategie introdotte dai e dalle docenti per favorire la socializzazione, in particolare lavori di gruppo, *cooperative learning* e *role plays*, ma anche ironia ed empatia come strategie relazionali. Le relazioni tra pari e i rapporti amicali (che proseguono anche fuori dalla classe) appaiono fondamentali per supportare il percorso di apprendimento e la motivazione nel proseguirlo.

I test di livello A2 appaiono come una realtà affermata nei CPIA italiani e rappresentano un'importante tappa per il passaggio dal contesto del CPIA all'inclusione nella società. Dai dati del questionario emerge che le prove sono standardizzate all'interno dei CPIA, anche se forse sarebbe utile un'ulteriore standardizzazione a livello nazionale. È possibile evidenziare difficoltà nella valutazione della componente orale, che richiederebbe esami da svolgersi singolarmente per ascoltare ogni studente e studentessa. La componente scritta appare problematica soprattutto le persone analfabete anche in lingua madre, ma che hanno una buona padronanza dell'italiano parlato e ascoltato. Nelle interviste i e le docenti affermano di tenere in grande considerazione anche il percorso di apprendimento, pensando la valutazione soprattutto in chiave formativa.

Considerando i dati e le opinioni sui libri di testo espresse dai e dalle docenti dei CPIA, l'ultimo capitolo esamina alcuni manuali per l'insegnamento dell'italiano come LinguaDue ad adulti migranti adottati nei CPIA italiani, con l'obiettivo di indagare nei manuali di italiano come L2 di livello A1 e A2 la struttura e i contenuti dei manuali e di alcune

unità campione; la leggibilità dei testi nelle unità campione; gli stereotipi che i libri possono veicolare o contribuire a ridurre, attraverso i testi e le immagini ad essi associate. La ricerca potrebbe supportare i e le docenti nella scelta e nella selezione dei materiali didattici, rispondendo ai bisogni formativi di studenti e studentesse che nelle interviste dello studio di caso espresso l'esigenza di un libro di testo che possa essere un punto di riferimento e un supporto nel percorso di apprendimento.

La ricerca presenta alcuni limiti, in parte dovuti alla situazione di emergenza sanitaria.

In primo luogo, sarebbe stato ottimale proseguire con il disegno di ricerca originale di uno studio di casi multipli, affiancando allo studio di caso nel CPIA 3 del Lazio, studi in ulteriori CPIA della regione, ottenendo la possibilità di confrontare più contesti. Purtroppo, il sopraggiungere dell'emergenza sanitaria e il lockdown dovuto al Covid-19 hanno reso impossibile proseguire con questa pista di ricerca.

Sempre nell'ambito dello studio di caso, il disegno di ricerca prevedeva di intervistare tutti gli studenti e le studentesse che avrebbero raggiunto il livello linguistico A2 (sufficiente per un'intervista molto breve e semplice) entro giugno 2020, completando il percorso formativo nel CPIA. A causa della pandemia, i test di livello A2 non sono stati più stati svolti e molti studenti e studentesse hanno interrotto la loro frequenza delle lezioni, pertanto non è stato possibile raggiungerli tramite intervista.

Per il futuro si dovrebbero prevedere ulteriori interviste alla popolazione adulta migrante, per esplorare i bisogni formativi di tale utenza a partire dall'espressione della loro prospettiva. Il rischio, infatti, è che le ricerche nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come LinguaDue rimangano sempre ancorate alla prospettiva del gruppo italiano, rispetto a quella dei e delle migranti.

Appare necessario, inoltre, dare compimento al progetto di ricerca restituendo i dati sia ai e alle partecipanti allo studio di caso presso il CPIA 3 del Lazio, dove si sta organizzando un incontro di formazione per i e le docenti, sia coinvolgendo nuovamente chi ha partecipato alla fase di ricerca a distanza. A tale scopo è stato predisposto un breve report della ricerca che verrà inviato a chi aveva lasciato la mail al questionario.

Considerando, inoltre, l'importante collaborazione della rete RIDAP (Rete Italiana Istruzione degli Adulti), si apre la possibilità di organizzare un incontro di disseminazione dei risultati rivolto anche ai CPIA aderenti alla rete o l'invio del report di ricerca tramite la newsletter della rete.

La ricerca, pertanto, si chiude aprendo a nuove possibilità e nuove strade.

Appare importante, infatti, mettere in campo esperienze di ricerca-formazione o ricerca-azione, strutturando percorsi che possano rispondere ai bisogni e alle criticità riscontrate nella ricerca, promuovendo le buone pratiche riconosciute dalle e dagli insegnanti. In quest'ottica, sarebbe interessante coinvolgere proprio i e le docenti nella strutturazione di un percorso formativo che tenga conto delle risorse analizzate, in modo da favorire un circolo virtuoso di collaborazione tra docenti e un approccio alla ricerca dal basso. Tale prospettiva potrebbe stimolare anche le competenze riflessive degli e delle insegnanti sulle metodologie didattiche che già applicano.

Docenti e apprendenti sono protagonisti dell'insegnamento e dell'apprendimento dell'italiano come L2 e va data loro l'occasione di essere al centro anche dei percorsi di ricerca.

Appendice

Tutti gli strumenti e i dati raccolti nelle diverse fasi della ricerca sono consultabili al seguente link:

<https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1LX5utIsZAf4-f2-eYbBj4QwsgTYnL2a>

O inquadrando con il proprio smartphone il seguente QR code



In particolare, sono le appendici sono così organizzate:

Appendice 1. – Griglia per le osservazioni strutturate

Appendice 2. – Osservazioni carta e matita

Appendice 3. – Osservazioni strutturate

Appendice 4. – Traccia intervista docenti

Appendice 5. – Traccia intervista studenti e studentesse

Appendice 6. – Interviste docenti studio di caso

Appendice 7. – Interviste studenti e studentesse studio di caso

Appendice 8. – Questionario su alfabetizzazione e didattiche inclusive nei CPIA

Appendice 9. – Interviste docenti nazionali

Appendice 10. – Griglia per l'analisi dei manuali di italiano L2

Appendice 11. – Griglia per l'analisi delle unità campione

Appendice 12. – Griglia per l'analisi dei testi

Appendice 13. – Griglia per l'analisi degli stereotipi

Bibliografia

- ACCORSI, M. G. (2013). *Insegnare le competenze*. Rimini: Maggioli Editore.
- ADDEO, F., MONTESPERELLI, P. (2007). *Esperienze di analisi di interviste non direttive*. Roma: Aracne Editrice.
- ALBERICI, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- ALLULLI, G. (2015). *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*. CNOS-FAP. Disponibile online: <https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/Dalla%20Strategia%20di%20Lisbona%20a%20Europa%202020.pdf>. (Ultimo accesso 25/03/2021).
- ALTE – ASSOCIATION FOR LANGUAGE TESTERS OF EUROPE. (2016). *Language tests for access, integration and citizenship: an outline for policy makers*. Consiglio d'Europa. Disponibile online: <https://www.alte.org/resources/Documents/LAMI%20Booklet%20EN.pdf> (Ultimo accesso 25/03/2021).
- ALTE – ASSOCIATION OF LANGUAGE TESTERS IN EUROPE (2020). *Principles of Good Practice*. Consiglio d'Europa.
- ANDORNO, C. (2011). La grammatica per l'apprendente di L2. Apprendenti guidati e spontanei a confronto. In L. Corrà, W. Paschetto (a cura di). *Grammatica a scuola*, (pp. 36-48). Milano: Franco Angeli.
- ANDORNO, C., BOSC, F., RIBOTTA, P. (2003). *Grammatica. Insegnarla e impararla*. Perugia: Guerra.
- ASQUINI, G. (2018). Osservare la didattica in aula. Un'esperienza nella scuola secondaria di primo grado. *ECPS Journal*, 18, 481-493.
- ASQUINI, G., BENVENUTO, G., CESARENI, D. (2017). La valutazione per il cambiamento: il percorso di monitoraggio del progetto D.A.D.A.. In C. Coggi, A. M. Notti (a cura di), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratica della valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- BALBONI, P. E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra Edizioni.
- BALBONI, P.E. (2008). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET.
- BALBONI, P.E. (2014). Etica nell'approccio, nel metodo, nelle azioni dell'educazione linguistica. *E-JournALL*, 1 (1), 1-14.
- BANKS, J.A. (2008). Multicultural Education. In McCulloch, G., Crook, D. (eds.). *The Routledge Encyclopedia of Education* (pp. 393-396). London: Routledge.
- BANKS, J.A. (2009), Multicultural Education: Dimensions and Paradigms. In J.A. Banks (ed.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 9-32). New York-London: Routledge.

- BARBAGLI, A., DELL'ORLETTA, F., VENTURI, G., LUCISANO, P., MONTEMAGNI, S. (2015). Il ruolo delle tecnologie del linguaggio nel monitoraggio dell'evoluzione delle abilità di scrittura: primi risultati. *IJCoL*, 1, 105-123.
- BARBAGLI, A., LUCISANO, P., DELL'ORLETTA, F., MONTEMAGNI, S., VENTURI, G. (2014). Tecnologie del linguaggio e monitoraggio dell'evoluzione delle abilità di scrittura nella scuola secondaria di primo grado. In A. Bellusci (a cura di). *Towards a Decision Support System for Text Interpretation: Proceedings of the First Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it 2014 & the Fourth International Workshop EVALITA 2014* (pp. 23-27). Pisa University Press.
- BEOCCO, J. (2008). *The role of languages in policies for the integration of adult migrants*. Strasburgo: Council of Europe.
- BEOCCO, J., LITTLE, D., HEDGES, C. (2014). *Linguistic integration of adult migrants. Guide to policy development and implementation*. Strasburgo: Council of Europe. Trad. it. *L'integrazione linguistica degli adulti migranti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione*. *Italiano LinguaDue*, 1, 1-37.
- BEOCCO, J.C., KRUMM, H.J., LITTLE D. (2017). Introduction. In J.C. Beacco, H.J. Krumm, D. Little, P. Thalgott (Eds.) *The Linguistic Integration of Adult Migrants. Some Lessons from Research*. Berlin: De Gruyter (pp. 1-4).
- BEGOTTI, P. (2006). *Insegnare l'italiano a adulti*. Perugia: Guerra.
- BENADUSI, L., MOLINA, S. (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: Il Mulino.
- BENEDETTI, F. (2019). Presentazione. In M. Borri, S. Calzone (a cura di). *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori*. Pisa: Edizioni ETS.
- BENEDETTI, F. (2020). Un modello per la formazione a distanza. In A. Cacchione, F. Benedetti (a cura di). *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia: Luoghi, Strumenti e Sperimentazioni*. INDIRE.
- BENEDETTI, F. (a cura di), (2018). *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni*. INDIRE.
- BENUCCI, A., DOLCI, R. (2006). *Analisi e produzione di materiali didattici - Tecnologie glottodidattiche. Progetto In rete per l'integrazione 2*.
- BENVENUTO, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- BERTUCCI, S., ROSSETTI, S. (2019). Quale intercultura? A spasso per manuali d'italiano L2 e LS. *Bollettino ITALS*, 17 (78), 27-67.
- BIALYSTOK, E. (1988). *Psycholinguistic dimension of second language proficiency*. In Rutherford, W., Sharwood Smith, M. (eds.), 31-50.
- BIEMMI, I. (2010). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- BIEMMI, I. (2017). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari (seconda edizione)*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- BIGLIAZZI, M.S., QUARTESAN, M. (2001). Esempi di analisi di manuali didattici di italiano L2. In P. Diadori (a cura di). *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 352-364). Firenze: Le Monnier.

- BIRAL, M. (2000). Indicazioni per l'analisi di testi per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. In R. Dolci, P. Celentin (a cura di). *La formazione di base del docente di italiano per stranieri* (pp. 218-230). Roma: Bonacci Editore.
- BLANCO CANALES, A. (2014). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 23, 71-91.
- BORGHI, L. (1951). *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Firenze: La Nuova Italia.
- BORRI, A. (2019). Gli approcci e metodi nell'alfabetizzazione degli adulti. In A. Brichese, F. Caon (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti* (pp. 89-97). Torino: Bonacci. Bonacci, Torino.
- BORRI, A., MINUZ, F., ROCCA, L., SOLA, C. (2014). *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher.
- BORTOLINI, U., TAGLIAVINI, G., ZAMPOLLI, A. (1972). *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea*. Milano: Garzanti.
- BRICHESI, A., SPALIVIERO, C., TONIOLI, V. (2020). Didattica dell'italiano L2 ad apprendenti adulti analfabeti. Uno studio di caso all'interno di CPIA, SPRAR e CAS della Provincia di Venezia. *EL.LE – Educazione Linguistica. Language Education*, 9(1), 25-56.
- BRONFENBRENNER, U. (1986). *L'ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.
- BRUMANA, E. (2010). *Ricerca Valutativa e Formazione. Indicatori per la valutazione dei percorsi di alfabetizzazione per immigrati adulti* [tesi di dottorato]. Università degli studi di Bergamo.
- BRUNER, J. (1983). *Child's talk: learning to use language*. New York: Norton.
- BRUZOS A., ERDOCIA I., KHAN K. (2017). The path to naturalization in Spain: Old ideologies, new language testing regimes and the problem of test use. *Language Policy*, 17(4), pp. 419-441.
- BUCHBERGER, F., CAMPOS, B.P., KALLOS, D., STEPHENSON, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Umea: Fakultetsnamnden for lararubidning.
- CACCHIONE, A. (2013). Smart (and Autonomous) as a Phone? Mobile Language Learning Testbed through Two Trials within the European SIMOLA Project. In Menegale, M. (ed.), *Autonomy in Language Learning: Getting Learners Actively Involved*. Canterbury: IATEFL.
- CACCHIONE, A. (2014). La creatività nel mobile language learning attraverso l'applicazione LingoBee del progetto europeo SIMOLA. *EL.LE*, 3(1), 91-111.
- CACCHIONE, A. (2018). Le interviste. In F. Benedetti (a cura di), *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni*. INDIRE.
- CACCHIONE, A. (2020). L'unità di apprendimento: storia e modelli. In A. Cacchione, F. Benedetti (a cura di). *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia: luoghi, strumenti e sperimentazioni* (pp. 26-54). INDIRE.
- CACCHIONE, A. (2021). C'era una volta il metodo: vent'anni dopo. *Italiano Lingua-Due*, 1, 33-52.

- CACCHIONE, A., RUSSO, C. (2018). Adulti e istruzione: un'introduzione. In F. Benedetti (a cura di), *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni*. INDIRE.
- ÇAKMAK, F. (2019). Mobile learning and mobile assisted language learning in focus. *Language and Technology*, 1(1), 30-47.
- CALZONE, S. (2019). Introduzione. In *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori*. Pisa: Edizioni ETS.
- CAMPBELL, D.T., FISKE, D. (1959). Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait Multimethod Matrix. *Psychological Bulletin*, Champaign, 2(56), 81-105.
- CANEVARO, A., MALAGUTI, E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II (2), 97-108.
- CAON, F. (2006). *Pleasure in language learning*. Perugia: Guerra.
- CAON, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Università.
- CAON, F. (2008). Tra lingue e culture. Coniugare educazione linguistica e educazione interculturale. In F. Caon (a cura di). *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- CAON, F., RUTKA, S. (2004). *La lingua in gioco*. Perugia: Guerra.
- CAON, F., SERRAGIOTTO, G. (ed.). (2012). *Tecnologia e didattica delle lingue*. Torino: UTET.
- CATARCI, M. (2014). Considerazioni critiche sulla nozione di integrazione di migranti e rifugiati. *REMUIH*, XXIII (43), 71-84.
- CATARCI, M. (2015). Interculturalism in Education across Europe. In Catarci, M., Fiorucci, M. (Eds.). *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*. London-New York: Routledge.
- CATARCI, M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: Franco Angeli.
- CATARCI, M., FIORUCCI, M. (Eds.) (2015). *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*. Farnham: Ashgate.
- CCE (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Disponibile online: https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf (ultima consultazione: 12/02/2021).
- CERVINI, C., VALDIVIEZO, A.C.V. (2014). *Dispositivi formativi e modalità ibride per l'apprendimento linguistico*. Bologna: CLUEB.
- CESARENI, D., ROSSI, F. (2013). *Quotidianità a scuola: le pratiche di insegnamento*. Comunicazione presentata al Simposio «Tenere la classe» - XXVI Congresso AIP Sezione Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore, 19-21 settembre 2013.
- CHARMAZ, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.

- CHINI, M. (2000). Interlingua: modelli e processi di apprendimento. In A. De Marco (a cura di). *Manuale di glottodidattica*. Roma: Carocci.
- CHOMSKY, N. (1989). *La conoscenza del linguaggio*. Milano: Il Saggiatore.
- CODAGNONE, C., KLUZER, S. (2011). *ICT for the social and economic integration of migrants into Europe*. European Commission. Luxembourg: EU Publications Office.
Disponibile online:
- COGNINI, E. (2016). Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti. *EL.LE – Educazione Linguistica. Language Education*, 8(1), 121-138.
- COLOMBO, M. (2019). La necessità di formare le persone migranti. La dimensione internazionale, gli attori in gioco e il ruolo delle università. In M. Colombo, F. Scardigno (a cura di). *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati*. Milano: Vita e Pensiero.
- COMMISSIONE EUROPEA/EACEA/EURYDICE (2015). *Istruzione e formazione degli adulti in Europa: ampliare l'accesso alle opportunità di apprendimento*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- CORBEILS, J. R., VANDES-CORBEILS, M. E. (2007). Are you ready for mobile learning? *Educause Quarterly*, 2, 51-58. doi: 10.1504/IJMLO.2008.018717
- CORDER, P. (1983). *Introduzione alla linguistica applicata*. Bologna: Il Mulino.
- CORNACCHIA, F. (2013). Dai CTP ai CPIA: il ruolo della scuola e il senso dell'educazione degli adulti. *Annali on line della Didattica e della Formazione docente*, 5, 68-76.
- CORNACCHIA, F. (2016). Educazione degli adulti e formazione umanistica. *EDA nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia 2015 – MeTis*, 06/2016.
- CORNACCHIA, M. (2014). Cultura umanistica e approccio organizzativo: il presunto bivio dell'educazione degli adulti in Italia. *Annali on-line della Didattica e della Formazione docente*, 8, 18-30.
- CORSINI, C., SCIERRI, I.D.M. (2016). *Differenze di genere nell'editoria scolastica. Indagine empirica sui sussidiari dei linguaggi per la scuola primaria*. Roma. Edizioni Nuova Cultura.
- CORTÉS VELASQUEZ, D., FAONE, S., NUZZO, E. (2014). *Linee guida per l'analisi delle unità di lavoro e dei materiali didattici*. Piani Regionali di Integrazione Linguistica e Sociale degli Stranieri nel Lazio (PRILS).
- CORTÉS VELASQUEZ, D., FAONE, S., NUZZO, E. (2017). Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata. *Italiano LinguaDue*, 2, 1-74.
- COSTA, M. (2016). L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo *learnfare*. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 2, 63-78.
- CRAWFORD, K. (2004). *Intercultural Education: the role of school textbook analysis in shaping a critical discourse on nation and society*. Paper presented at the Pacific Circle Consortium 27th Annual Conference, Hong Kong, Institute of Education. 21st-23rd April 2004.

- CRESWELL, J.W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: Sage.
- CRESWELL, J.W. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th edition). Boston: Pearson.
- CUMMINS, J. (2001). Instructional Conditions for Trilingual Development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4, 1.
- CUMMINS, J. (2005). *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls*. Istanbul: Bogazici University.
- DALOISO, M. (2007). La metodologia ludica per l'insegnamento dell'italiano a giovani adulti. Dai fondamenti teorici all'esperienza in classe. *Bollettino ITALS*, novembre.
- DALOISO, M., D'ANNUNZIO, B. (2021). La rappresentazione delle diversità nei manuali glottodidattici. Un'indagine comparativa sui manuali di inglese americano e d'italiano per stranieri. In M. Daloiiso, M. Mezzadri (a cura di). *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Ca' Foscari.
- DAMIANI, M. (2011). *La gestione della complessità nei progetti*. Milano: Franco Angeli.
- DANESI, M. (1988). *Neurolinguistica e Glottodidattica*. Padova: Liviana.
- DANESI, M. (1994). The neuroscientific perspective in second language acquisition research: A critical synopsis. *IRAL*, 32, 201-228.
- DANESI, M. (1998). *Il cervello in aula!* Perugia: Guerra.
- DE MARCO, A. (2005). *Acquire secondo natura. L'acquisizione della morfologia in italiano*. Milano: Franco Angeli.
- DE MAURO, T. (2005). *La fabbrica delle parole: il lessico e problemi di lessicologia*. Torino: UTET.
- DELL'ORLETTA, F., MONTEMAGNI, S. (2012). Tecnologie linguistico-computazionali per la valutazione delle competenze linguistiche in ambito scolastico. In *Atti del XLIV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI 2010)* 27-29 settembre, Viterbo.
- DELL'ORLETTA, F., MONTEMAGNI, S., VENTURI, G. (2011). READ-IT: Assessing Readability of Italian Texts with a View to Text Simplification. *Proceedings of the 2nd Workshop on Speech and Language Processing for Assistive Technologies*, 73-83.
- DELORS, J. (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Disponibile online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590> (ultimo accesso 19/02/2021).
- DEMETRIO, D. (1990). *L'età adulta*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- DEMETRIO, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- DEMETRIO, D. (1999). Scuola, extrascuola o senza scuola? *Percorsi - Rivista di educazione degli adulti*.
- DEMETRIO, D. (2003). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci Editore.

- DEMETRIO, D. (2011). Introduzione. Paradossi e responsabilità dell'educazione in età adulta. Riflessioni tra incurie ed equivoci. In M. Castiglioni (a cura di) *Educazione degli adulti fra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.
- DEMETRIO, D., FAVARO, G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. Firenze: La nuova Italia.
- DENZIN, N.K. (1970). *A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: Transaction Publisher.
- DEWEY, J. (1971). *Comunità e potere* (ed. orig. *The Public and its problems*, 1927), trad. it. a cura di P. Vittorelli, P. Paduano, Firenze: La Nuova Italia.
- DI FRANCESCO, G. (2014). PIAAC, Programme for the International Assessment of Adult Competencies. Le competenze di base per vivere e lavorare nel terzo millennio. *Scuola Democratica*, 1, 189-202.
- DI FRANCESCO, G., AMENDOLA, M., MINEO, S. (2016). I low skilled in Italia: evidenze dall'indagine PIAAC sulle competenze degli adulti. *Osservatorio Isfol*, 1-2, 53-67.
- DIADORI, P. (2011). L'autore di materiali didattici di italiano L2 e il suo profilo scientifico-professionale. In P. Diadori, C. Gennai, S. Semplici (a cura di). *Progettazione editoriale per l'italiano L2*. Perugia: Guerra, 22-55.
- DIADORI, P. (a cura di), (2010). *Formazione Qualità Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*. Milano: Le Monnier.
- DIADORI, P., PALERMO, M., TRONCARELLI, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- DOLCI, R. (2003). La figura e la formazione dell'insegnante di italiano LS. In R., Dolci e P., Celestin (a cura di). *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. Roma: Bonacci Editore.
- DOUGHTY, C.J. (2003). Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement. In C.J. Doughty, M.H. Long (Eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 256-310.
- DUMAN, G., ORHON, G., GEDIK, N. (2015). Research trends in mobile assisted language learning from 2000 to 2012. *ReCALL*, 27(2), 197-216. doi: 10.1017/S0958344014000287
- EC/EACEA/Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- ENM - European Migration Network Italia (2013). *Sesto Rapporto EMN Italia. Gli studenti internazionali nelle università italiane: indagine empirica e approfondimenti*. Roma: IDOS.
- ERIKSON, E. (1978). *Adulthood*. New York: Norton & Company.
- EU (2010). Il fondo sociale europeo: educazione ed apprendimento durante tutto l'arco della vita. Disponibile online: [https://ec.europa.eu/employment_social/esf/docs/education and III summary it.pdf](https://ec.europa.eu/employment_social/esf/docs/education_and_III_summary_it.pdf) (ultima consultazione 12/02/2021).

- FACCHETTI, G., GROSSO, M., NITTI, P. (2019). L'aggiornamento dei docenti di italiano L2. Una ricerca sulle necessità formative degli insegnanti. *e-Scripta Romanica*, 7, 29-39.
- FADDA, A. (2019). Scuola digitale: l'ambiente di apprendimento Moodle applicato ad un CPIA. *Italiano LinguaDue*, 1, 375-402.
- FAVARO, G. (2002). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Milano: La Nuova Italia.
- FAVARO, G. (2016). L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità. *Italiano LinguaDue*, 1, 1-12.
- FEDERIGHI, P. (2018). *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.
- FERENCICH, R., TORRESAN, P. (2008). *Giochi senza frontiere*. Alma Edizioni.
- FIGUEROA, P. (1991). *Education in the Social Construction of 'Race'*. London: Routledge.
- FILOSI, F., VENUTI, P. (2019). Gli atteggiamenti degli insegnanti della scuola primaria nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo scolastici. *Encyclopaideia*, 23 (55), 81-95.
- FIORENTINO, G., CACCHIONE, A. (2011). Incremento lessicale e m(obile) learning: prospettive teoriche e applicative. *Italiano LinguaDue*, 2, 211-217.
- FIORENTINO, G., CACCHIONE, A. (2014). Situated Mobile Learning: l'esperienza italiana in SIMOLA. In C. Cervini, A.C.V. Valdiviezo (2014). *Dispositivi formativi e modalità ibride per l'apprendimento linguistico*. Bologna: CLUEB.
- FLOREACING, P., FUSCO, F., VIRGILIO, V., ZANON, F., ZOLETTO, D. (2018). *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*. Milano: Franco Angeli.
- FREDDI, G. (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET.
- GABBIADINI, A., MARI, S., VOLPATO, C. (2011). Internet come strumento di ricerca. Linee guida per la creazione di web survey. *Psicologia sociale*, 6, 2, 237-258.
- GABRIELLI, S. (2020). Contesti scolastici e inclusione della popolazione migrante: l'alfabetizzazione degli adulti nei CPIA italiani. In A. La Marca, G. Moretti, I. Vannini (a cura di). *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 306-323). Lecce: Pensa MultiMedia.
- GABRIELLI, S., BENVENUTO, G., SPOSETTI, P., SZPUNAR, G. (2020). I Cpia come enti istituzionali di inclusione: un caso di studio a Roma. In G. De Maio (a cura di), *Osservatorio Romano sulle Migrazioni: XV Rapporto*. IDOS.
- GARDNER, R., LAMBERT, W. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley (MA): Newbury House.
- GASS, S.M. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah: Erlbaum.
- GEMR (Global Education Monitoring Report). 2019. *Migration, Displacement and Education: Building Bridges, Not Walls*. Paris: Unesco.
- GIACALONE RAMAT, A. (a cura di), (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.

- GILMORE, A. (2007). Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 40 (2), 97-118.
- GIOVINAZZO, S. (2020). La lingua debole dei poteri forti: Matteo Salvini e Luigi Di Maio su Twitter. *Qulso* 6: pp. 425-442. doi: <http://dx.doi.org/10.13128/QULSO-2421-7220-9709>
- GLASER, B.G., STRAUSS, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- GOODMAN, K.S. (1970). A psycholinguistic guessing game. In P.V. Gunderson (ed.). *Language and reading*. Washington: CAL.
- GRANDI, G. (2013). *Generazione Nicodemo. L'età di mezzo e le stagioni della vita*. Portogruaro (VE): Edizioni Meudon.
- GRANT, C.A. (1997). Multicultural education. In C.A. Grant, G. Ladson-Billings (eds.). *Dictionary of Multicultural Education* (pp. 171-2). Phoenix: Oryx.
- GUALDO, R., CLEMENZI, L. (2016). Didattica dell'italiano a stranieri immigrati a Viterbo: primi appunti. *Italiano LinguaDue*, 2, 19-52.
- GUNDARA, J. (2012). Intercultural Education, Vulnerable Groups in Vulnerable European Nations. *Studi Emigrazione/Migration Studies*, 186, 302-324.
- GUO, N. (2015). Researching both Macro-level and Micro-level Issues of English Language Teaching (ELT) Textbooks and Materials. *Working Paper Series*, Vol. 4, Issue 2: <http://weblib.cpce-polyu.edu.hk/apps/wps/w20150204.pdf>.
- HABERMAS, J. (1971). *Storia e critica dell'opinione pubblica*. Bari: Laterza.
- HALLIDAY, M. (1976). The form of a functional grammar. In G. Kress (ed.), *System and function in language*. Oxford: Oxford University Press.
- HALLIDAY, M. (1987). *Sistema e funzione del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- HENWOOD, K., PIDGEON, N. (2003). Grounded Theory in Psychological Research. In P. Camic, J. Rhodes, L. Yerdley (Eds.), *Qualitative research in psychology. Expanding perspectives in methodology and design*, 131-135, Washington: APA Publications.
- HOWARD, S., THOMPSON, K., PARDO, A. (2018). Opening the black box. In J. M. Lodge, J. C. Horvath, L. Corrin (Eds.), *Learning analytics in the classroom*, 152-165. London: Routledge.
http://reteintegrazione.xoom.it/in_rete02/I%20materiali/mod_13_analisi_pr oduzione_materiali.pdf
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC63183/jrc63183.pdf>
- HYMES, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride, J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- HYMES, D. (1974). *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- ISFOL (2006). *Insegnare agli adulti: una professione in formazione*. Disponibile online: http://isfoloia.isfol.it/xmlui/bitstream/handle/123456789/1519/Isfol_FSE73.pdf?sequence=1 (ultima consultazione 12/02/2021).
- ISFOL (2012). *Rapporto ISFOL 2012: Le competenze per l'occupazione e la crescita*. Cava de' Tirreni: Ediguada.

- ISFOL (2013). *Le competenze per vivere e lavorare oggi. Principali evidenze dell'Indagine PIAAC*. Collana ISFOL, Research Paper, 9.
- ISFOL (2014). *PIAAC-OCSE. Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*. Collana Temi e Ricerche. <https://www.cnos-scuola.it/sites/default/files/PIAAC%208%20maggio%202014.pdf>
- JANESICK, V.J. (2000). The choreography of qualitative research design: Minuets, improvisations, and crystallization. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.). *The handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- JICK, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24, 602-611.
- JOHNSON, R.B., ONWUEGBUZIE, A.J., TURNER, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112-133.
- JONASSEN, D.H. (1994). Thinking technology. Toward a constructivist Design Model. *Educational Technology*, 34, 4, 34-37.
- KAWAKAMI, K., YOUNG, H., DOVIDIO, J. F. (2002). Automatic stereotyping: Category, trait, and behavioral activations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 3-15.
- KNOWLES, M. S. (1984). *Andragogy in action. Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- LAVINO, C. (2000). Programmazione e selezione dei contenuti. In A. De Marco (a cura di). *Manuale di glottodidattica*. Roma: Carocci.
- LITTLEJOHN, A. (2011). The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan Horse. In B. Tomlinson (ed.). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 179-211
- LO DUCA, M.G. (2006). *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.
- LODIGIANI, R., SARLI, A. (2017). Migrants' competence recognition systems: controversial links between social inclusion aims and unexpected discrimination effects. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8(1), pp. 127-144.
- LOIODICE I., ULIVIERI, S. (a cura di) (2017). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit.
- LONGWORTH, N. (2006). *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*. Milano: Raffaello Cortina
- LOSITO, G. (2004). *L'intervista nella ricerca sociale*. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.
- LUCIDI, F. ALIVERNINI, F., PEDON, A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- LUCISANO, P. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.

- LUCISANO, P., PIEMONTESE, M.E. (1988). GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana. *Scuola e città*, 3, 31.
- LUPOLI, N. (2012). *La formazione come bene comune. I migranti adulti tra formazione professionale e ricostruzione identitaria*. Milano: Franco Angeli.
- MADDII, L. (a cura di) (2004). *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*. Atene: Edilingua.
- MARCUCCI, D. (2016). *L'integrazione linguistica degli immigrati. Il ruolo dei Centri Territoriali Permanenti e dei loro docenti*. Roma: Nuova Cultura.
- MARESCOTTI, E. (2016). Tendenze, temi cruciali e indicazioni metodologiche nella storia dell'educazione degli adulti. *EDA nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia 2015 – MeTis*, 06/2016.
- MARESCOTTI, E. (2018). Rappresentazioni contemporanee dell'identità adulta: caratteristiche, ruoli, aspettative e implicazioni educative. In P. Federighi (a cura di). *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.
- MARGIOTTA, U. (1997). *Formazione del curriculum e formazione dei talenti*. Roma: Armando.
- MARIANI, L. (2012). La motivazione negli apprendimenti linguistici: approcci teorici e implicazioni pedagogiche. *Italiano Lingua Due*, 1, 1-19.
- MARYING, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures, and software solution*. Klagenfurt.
- MASSARA, S. (2001). I fabbisogni formativi degli stranieri immigrati in età adulta. In M. Vedovelli, S. Massara, A. Giacalone Ramat (a cura di). *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*. Milano: Franco Angeli.
- MASSIMI, A. (2014). Prefazione. In M. Catarci, M. Fiorucci, M. Trulli (a cura di), *L'ABC della cittadinanza. Indagine sulle Scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*. Milano: Franco Angeli.
- MATHISON, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, 17(2), 13-17.
- MAXWELL, J. A. (2016). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1), 12-27.
- MAZZARA, B.M. (1997). *Stereotipi e pregiudizi*. Bologna: Il Mulino.
- MBATI, L.A. (2012). Online learning for social constructivism: Creating a conducive environment. *Progressio*, 34(2), 99-119.
- MESSURI, I. (2018). Ad ogni età la sua formazione: alla scoperta degli adulti. In F. Benedetti (a cura di), *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni*. INDIRE.
- MEZZADRI, M. (2015). *I nuovi ferri del mestiere*. Torino: Loescher/Bonacci.
- MINUZ, F. (2005). *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma: Carocci.
- MINUZ, F. (2007). L'insegnamento della lingua italiana come politica per l'immigrazione: tendenze europee. *ALSS*, 3, 511-526.
- MINUZ, F. (2014). La didattica dell'italiano in contesti migratori. *Gentes*, 1(1), 107-112.

- MIUR (2003). L'offerta formativa dei centri territoriali permanenti. Disponibile online:
https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2003/offerta_1.pdf (ultima consultazione 12/02/2021).
- MIUR (2010). *Vademecum. Indicazioni tecnico-operative per la definizione dei contenuti delle prove che compongono il test, criteri di assegnazione del punteggio e durata del test*. Disponibile online:
<https://www.linguamigrante.it/articoli/vademecum-test-e-criteri-di-assegnazione-del-punteggio> (ultima consultazione: 19/02/2021).
- MOCCIARO, E. (2014). Un'idea di lingua: modelli, teorie e prospettive acquisizionali. In A. Arcuri, E. Mocchiaro (a cura di). *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorso di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*. ItaStra – Università di Palermo.
- MONTGOMERY, D. (2012). *Helping teachers develop through classroom observation*. New York: Routledge.
- MORIN, E. (2016). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MORTARI, L. (2010). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- NITTI, P. (2018). *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*. Brescia: Editrice La Scuola
- NORTH B., ANGELOVA M., JAROSZ E., ROSSNER R. (2018). *Language Course Planning*. Oxford: Oxford University Press.
- NOVELLO, A. (2014). *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- NOVI, L. (2016). La competenza comunicativa interculturale: un'analisi diacronica dei manuali per l'insegnamento ad adulti germanofoni. *Bollettino Itals*, 66, 86-101.
- O'LEARY, M. (2014). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*. New York: Routledge.
- OECD (2002). *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations*. Strategy Paper. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *Skills matter. Further results from the survey of adult skills*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018). *Skills on the move. Migrants in the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *Skills matter. Additional results from the survey of adult skills*. Paris: OECD Publishing.
- OLIVEIRA M., BITENCOURT C., TEIXEIRA E., SANTOS A. C. (2013, July). Thematic content analysis: Is there a difference between the support provided by the

- MAXQDA® and NVivo® software packages. In *Proceedings of the 12th European Conference on Research Methods for Business and Management Studies* (pp. 304-314), DOI: 10.5902/19834659 11213.
- ONU – Organizzazione delle Nazioni Unite. (2015). *Trasformare il nostro mondo. L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. URL: <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> (ultimo accesso 25 settembre 2020).
- OROUJLOU, N., VAHEDI, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000.
- PAGANI, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Parma: Edizioni Junior.
- PALLOTTI, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- PAVONE, M. (2012). Inserimento, Integrazione, Inclusione. In L. D'Alonzo, R. Caldin (a cura di). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale* (pp. 145-158). Napoli: Liguori.
- PERUZZI, P. (2001). L'uso didattico dell'immagine. In P. Diadori (a cura di). *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 394-405). Firenze: Le Monnier.
- PIENEMANN, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- PITZALIS, M. (2019). Una sfida per la scuola. I CPIA come punto di incontro tra policy formative e politiche migratorie in Italia. In M. Colombo, F. Scardigno (a cura di). *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. opera in corsivo*. Milano: Vita e Pensiero.
- PITZALIS, M. (2019). Una sfida per la scuola. I CPIA come punto di incontro tra policy formative e politiche migratorie in Italia. In M. Colombo, F. Scardigno (a cura di), *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria* (pp. 37-46). Milano: Vita e Pensiero.
- POLIANDRI, D., EPIFANI, G. (2020). *Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi. Dati dal Questionario CPIA Valu.E e dal Rapporto di autovalutazione*. Roma: INVALSI.
- POLIANDRI, P., MUZZIOLI, P., QUADRELLI, I., ROMITI, S. (2012). La Scheda di osservazione in classe: uno strumento per esplorare le opportunità di apprendimento. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, 173-187.
- POLLARA, P., BROUSSARD, K.K. (2011). Student Perceptions of Mobile Learning: A Review of Current Research. In *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011*. Chesapeake (VA): AACE, pp. 1643-1650.
- PORCARO, E. (2014). Il nuovo sistema di istruzione degli adulti. *LLL – Lifelong Lifewide Learning*, 10 (24), 7-13.
- PORTERA, A., GRANT, C.A. (2017). *Intercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the Global World*. London: Cambridge Scholars Publishing.
- RASTELLI, S. (2009). *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci.

- RAVICCHIO, F., ROBINO, G., TORSANI, S. (2020). Un assistente conversazionale a supporto dell'apprendimento dell'italiano L2 per migranti: CPIAbot. *Italian Journal of Educational Technology*, 28(3), 242-256. doi: 10.17471/2499-4324/1142
- RICHARDSON, M. S. (2012). Counseling for work and relationship. *The Counseling Psychologist*, 40, 2, 190-242.
- RIVERS, D. (2012). «False hope and goal setting in the Esl/Efl classroom» Disponibile online: http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/goals_damian%20-%20Copy.htm (ultimo accesso 26/08/2021).
- ROCCA, L., HAMNES CARLSEN, C., DEYGERS, B. (2020). *Linguistic Integration of adult migrants: requirements and learning opportunities. Report on the 2018 Council of Europe and ALTE survey on language and knowledge of society policies for migrants.* Council of Europe.
- ROGERS, C. (1976). *I gruppi di incontro*. Astrolabio: Roma.
- ROMA, F. (2014). PIAAC, Programme for the International Assessment of Adult Competencies. Il contributo dell'indagine all'analisi dello skill mismatch. *Scuola Democratica*, 1, 203-214.
- RUPINI, E. (2009). *Le identità di genere*. Roma: Carocci.
- SALVADORI, I. (2019). Approcci misti nella ricerca educativa: cosa sono? Da dove provengono? Dove sono diretti? Origini e prospettive future. *Formazione & Insegnamento*, XVII, 3, 194-205.
- SANTAGATI, M., COLUSSI, E. (a cura di) (2019). *Alunni con background migratorio in Italia. Tra emergenze e trauardi. Report ISMU/FAMI*. Milano: Fondazione ISMU.
- SANTALUCIA, D. (2015). Competenza digitale e glottotecnologie per l'insegnante di italiano L2/LS. *Italiano LinguaDue*, 1, 157-183.
- SANTERINI, M. (2012). Competenze interculturali e pluralismo sociale. *Studi Emigrazione/Migration Studies*. 186, 263-277.
- SCAMARDALIA, M., BEREITER, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 97-118). New York: Cambridge University Press.
- SCHENETTI, M., SALVATERRA, I., ROSSINI B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.
- SCHON, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- SCHUMANN, J. (1978). *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley: Newbury House.
- SCHUMANN, J. (2004). *The Neurobiology of Learning. Perspective from Second Language Acquisition*. Los Angeles: Erlbaum.
- SEMERARO, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV, 7, 95-106.
- SEMPLICI, S. (2001). Criteri di analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano L2. In P. Diadori (a cura di). *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 322-341). Firenze: Le Monnier.

- SERGIO, G. (2011). Un lasciapassare per l'Italia. La legge Maroni e l'obbligo del test di italiano per stranieri. *Italiano LinguaDue*, 1, 53-64.
- SERRAGIOTTO, G. (2017). Prefazione. In G. Maugeri (2017), *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- SIMPSON, J., WHITESIDE, A. (Eds.), (2015). *Adult Language Education and Migration: Challenging Agendas in Policy and Practice*. London: Routledge.
- SMIT, N., VAN DE GRIFT, W., DE BOT, K., JANSEN, E. (2017). A classroom observation tool for scaffolding reading comprehension. *System*, 65(April), 117-129
- SPALIVIERO, C. (2018). Didattica della grammatica italiana in prospettiva LS: una risorsa didattica. *Italica Wratislaviensia*, 9(2), 25.
- SPOSETTI, P. (2017). *Le scritture professionali in educazione. Teorie, modelli, pratiche*. Roma: Nuova Cultura.
- STAKE, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publication.
- STEINBERG, S.R., KINCHELOE, J.L. (2009). Smoke and mirrors. More than one way to be diverse and multicultural. In S.R. Steinberg (eds.). *Diversity and Multiculturalism. A Reader* (pp. 3-22). New York: Lang.
- STILLO, S. (2018). Quale insegnante per la scuola di oggi? Linee di ricerca in prospettiva interculturale. *Riviste Pedagogiche*, 52(208-209), 293-321.
- STRAUSS, A.L., CORBIN, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd edition). Thousand Oaks: Sage.
- SUSI, F. (1991). *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca azione come metodologia educativa*. Milano: Franco Angeli.
- SZPUNAR, G., GABRIELLI, S. (2020). Promuovere la sensibilità interculturale degli insegnanti in formazione: empatia, riduzione del pregiudizio e inclusione. *Formazione e Insegnamento*, 18 (4), 98-108.
- TABAKU SÖRMAN, E. (2014). "Che italiano fa" oggi nei manuali di italiano lingua straniera? *Tratti del neostandard in un corpus di manuali svedesi e italiani*. Department of Romance Studies and Classics, Stockholm University.
- TAROZZI, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- TAROZZI, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- TAYLOR, D. (1994). Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity?. *TESLEJ*, 1 (2), pp. 1-11
- THALGOTT P. (2017). Foreword. In Beacco J.C., Krumm H.J., Little D., Thalgott P, *The linguistic integration of adult migrants*. Berlin: De Gruyter.
- THAYER-BACON, B., FREY, L.L., MC ELRATH, E.M. (2003). Multiculturalism. In Collins III, J.W., O'Brien, N.P. (eds.). *The Greenwood Dictionary of Education*. London: Greenwood.
- TITONE, R. (1973). A psycholinguistic definition of the glossodynamic model. *R.I.L.A.*, 1.

- TONELLI, D. (2020). CPIA smart: distanti, ma connessi. Uno studio esplorativo sull'uso dello smartphone tra i migranti frequentanti i corsi del CPIA. *Italian Journal of Educational Technology*, 28(3), 227-241. doi: 10.17471/2499-4324/1150
- TORRESAN, P. (2008). *Intelligenze e apprendimento delle lingue*. Bologna: EMI.
- TRAMMA, S. (2016). Adultità, trasformazioni sociali ed educazione. *EDA nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia 2015 – MeTis*, 06/2016.
- TRELLLE (2010). *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. Dati, Confronti e Proposte*. Quaderno n.9.
- TRENTIN, G. (2016). Always-on education and hybrid learning spaces. *Educational Technology*, 56(2), 31-37.
- TRINCHERO, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- TRINCHERO, R., ROBASTO, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education Spa.
- UNESCO (1963). *Second World Conference on Adult Education, Montreal, 22-31 August, 1960*. Disponibile online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000064542> (ultimo accesso 19/02/2021).
- UNESCO (2019). *4th Global report on adult learning and education. Leave no one behind: participation, equity and inclusion*. URL: https://uil.unesco.org/system/files/grale_4_final.pdf (ultimo accesso 25 settembre 2020).
- UNESCO. (2016). *Recommendation on adult learning and education 2015*. Paris: UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179> (ultimo accesso 25 settembre 2020).
- VAVOULA, G., PACHLER, N., KUKULSKA-HULME, A. (2010). *Researching Mobile Learning: Frameworks, Tools and Research Designs*. Oxford: Peter Lang.
- VEDOVELLI, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- VENTOURIS, A. (2018). La selezione di testi italiani per il controllo della comprensione scritta: indicatori di livello linguistico e di difficoltà. In E. Pirvu (ed.), *Il tempo e lo spazio nella lingua e nella letteratura Italiana* (pp. 243-258). Firenze: Franco Cesati Editore.
- VENTOURIS, A. (2020). The contribution of lexical variables to the measurement of Italian texts' readability level. *Journal of Applied Linguistics*, 33, 201-217.
- VIGILANTE, A. (2009). *Competenze e successo formativo*. Roma: Anicia.
- VIRGILIO, F. (2018). Presentazione. In P. Floreacing, F. Fusco, F. Virgilio, F. Zanon, D. Zoletto (a cura di). *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA* (pp. 7-14). Milano: Franco Angeli.
- WHITEHURST, G., CHINGOS, M.M., LINDQUIST, K. (2015). Getting classroom observations right. *Education Next*, 15(1, Win.), 62-68.
- WIDDOWSON, H.G. (1998). Context, community, and authentic language. *TESOL Quarterly*, 32 (4), 705-716.
- WILKINS, D.A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

- WRAGG, E. C. (1994). *An Introduction to classroom observation*. London - New York: Routledge.
- YIN, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Tr. It. *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetti e metodi*. 2005. Roma: Armando Editore.
- ZANFRINI, L. (ed.) (2015). *The Diversity Value. How to Reinvent the European Approach to immigration*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- ZANON, F. (2018). Le nuove tecnologie. Una competenza trasversale per l'inclusione. In P. Floreacing, F. Fusco, F. Virgilio, F. Zanon, D. Zoletto (a cura di). *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA* (pp. 42-50). Milano: Franco Angeli.
- ZIMMERMANN, G. (1990). *Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung*. München: Max Hueber Verla
- ZOLETTO, D. (2018). Eterogeneità, inclusione, cittadinanza. Prospettive e sfide pedagogiche nel contesto dei Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti. In P. Floreacing, F. Fusco, F. Virgilio, F. Zanon, D. Zoletto (a cura di). *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA* (pp. 32-41). Milano: Franco Angeli.

Finito di stampare nel mese di Gennaio 2022
Roma