

Inclusive practices in CPIAs. First results

Didattiche inclusive nei CPIA. Primi risultati di ricerca

Sara Gabrielli

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre

Guido Benvenuto

Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma

OPEN  ACCESS

Double blind peer review

Citation: Gabrielli, S. & Benvenuto, G. (2024). Inclusive practices in CPIAs. First results. *Italian Journal of Educational Research*, 33, 88-102. <https://doi.org/10.7346/sird-022024-p88>

Corresponding Author: Sara Gabrielli
Email: sara.gabrielli@uniroma3.it

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: September 13, 2024

Accepted: December 11, 2024

Published: December 20, 2024

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-022024-p88>

Abstract

This paper shows results of a research on inclusive practices adopted in CPIAs - Provincial Centres for Adult Education, specifically in the courses for Alphabetization and Learning of Italian Language. The CPIAs, as recognised by literature, are characterized by a pervasive heterogeneity, in multiple areas, designating them as places of intercultural exchange and dialogue. The paper highlights results from a questionnaire administered online in 2021, involving 167 teachers, in Italian as second language classrooms (around 20% of target population). Particularly, the paper focuses on data referring to didactic and evaluation in the CPIAs.

Keywords: Italian L2/LS, Inclusive practices, Migrant adults.

Riassunto

Il contributo presenta i risultati di una ricerca sulle didattiche inclusive adottate nei CPIA – Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti, nei corsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana (AALI). I CPIA, come riconosciuto dagli/dalle addetti/e ai lavori e da chi li abita, sono caratterizzati da una sostanziale eterogeneità, in diversi ambiti, designandoli come luoghi di scambio e dialogo interculturale. Sono presentati i primi risultati dell’analisi di un questionario somministrato online nel 2021, che ha raggiunto 167 docenti di italiano L2 nelle classi di italiano di livello A1 e A2 (circa il 20% della popolazione target). In particolare, sono restituiti i dati in merito all’offerta formativa erogata nei CPIA e alle modalità di valutazione.

Parole chiave: Italiano L2, Didattiche inclusive, Adulti migranti.

Ai fini dell’attribuzione delle sue singole parti, si precisa che sono da attribuire a Guido Benvenuto il paragrafo 1, e a Sara Gabrielli i paragrafi 2, 3, 4 e 5, con relativi sotto paragrafi.

1. Didattiche inclusive nei CPIA

Acquisire una seconda lingua riveste un ruolo cardine nel processo di inclusione in una nuova comunità, da un punto di vista sociale (Favaro, 2020; Cavicchiolo et al., 2020) e politico (Sergio, 2011). Il percorso che accompagna l'apprendimento linguistico all'inclusione sociale si articola in differenti forme di inclusione/integrazione linguistica (Beacco et al., 2014; Favaro, 2020, p. 318):

- *passiva*: la competenza nella lingua maggioritaria non è sufficiente per gestire con efficacia e senza eccessivo sforzo le ordinarie situazioni comunicative;
- *funzionale*: le risorse nella lingua maggioritaria sono sufficienti per consentire ai migranti di gestire con relativo successo la maggior parte delle situazioni comunicative di carattere personale, sociale e professionale. Essi non si preoccupano dei numerosi errori che commettono perché ricercano soprattutto l'efficacia comunicativa;
- *proattiva*: i migranti cercano di migliorare le loro competenze, non soltanto per adattarsi meglio dal punto di vista linguistico, ma anche per motivi personali;
- *per l'identità linguistica*: i migranti riconfigurano il loro repertorio linguistico integrandovi pienamente la lingua della società di accoglienza che diventa lingua co-identitaria rispetto a quella di origine.

Rispetto al citato incontro tra inclusione linguistica e inclusione politica, è possibile fare riferimento alla lingua quale “lasciapassare per l'Italia” (Sergio, 2011) e, in una visione più ampia, per l'Europa. La grande maggioranza dei paesi europei, infatti, richiede l'attestazione di un determinato livello linguistico per l'ingresso e/o la cittadinanza (Rocca et al., 2020). I requisiti linguistici richiesti fanno riferimento al Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER). In Italia, la legge n. 94 del 15 luglio 2009 ha introdotto l'obbligo di conoscenza della lingua italiana – corrispondente al livello A2 del QCER – per l'ottenimento del permesso di soggiorno europeo di lungo periodo. Inoltre, anche il D.P.R. 14 settembre 2011, n. 179 - Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato – prevede l'obbligo di acquisire le competenze linguistiche della lingua italiana pari ad un livello A2 del QCER, sottoscrivendo un Accordo di Integrazione per poter ottenere il permesso di soggiorno per una durata non inferiore ad un anno. Alla conoscenza linguistica si affianca anche il requisito della conoscenza dei principi della Costituzione della Repubblica, della cultura civica e della vita civile in Italia.

Tali requisiti, che tengono pur conto del legame tra inclusione linguistica e sociale, non sono tuttavia esenti da critiche per la prospettiva assimilazionista che sembrano assumere – come ricorda lo stesso nome “Accordo di Integrazione” che fa riferimento ad una prospettiva non ancora inclusiva. Il rischio identificato dalla letteratura è quello di trasformare la lingua da componente inclusiva ad ostacolo, considerando che «acquisire la lingua è potenzialmente un processo che dura una vita» (Thalgott, 2017, p. V). Il raggiungimento del livello linguistico A1 o A2 rappresentano solo il primo passo nel percorso dentro l'italiano L2, che si costituisce come “lingua della comunicazione” per capire e farsi capire nell'interazione quotidiana: comporta la comprensione e l'uso del lessico di base e delle strutture linguistiche più semplici e più salienti (Favaro, 2002; Miur, 2014; Borri et al., 2018).

All'interno di questo percorso verso l'italiano L2, che si caratterizza per le sue molteplici connotazioni di lingua della sopravvivenza, del lavoro, del permesso di soggiorno, filiale per le seconde generazioni, seconda lingua madre (Favaro, 2016), i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) rivestono un ruolo cardine. A questi centri, infatti, sono affidati i *Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana* (percorsi AALI) e sono incaricati della produzione, somministrazione e correzione di specifici test di lingua, rispondendo alle richieste normative e politiche. I percorsi AALI sono finalizzati esclusivamente all'erogazione di corsi per i livelli A1 e A2 e si sviluppano in un orario complessivo di 200 ore (che riguardano la fase di Accoglienza e le componenti di Ascolto, Lettura, Interazione orale e scritta, Produzione orale e scritta)¹.

1 Per un inquadramento più approfondito dell'istituzione dei CPIA e della loro storia si veda il Decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012 e il decreto ministeriale n. 26 del 12 marzo 2015, ben illustrati anche in Colosio, 2015.

Per l'inclusione, nei CPIA, dunque (Minuz, 2014)

il punto di partenza è la classe, essa stessa universo di costruzione di senso, di scambio semiotico, di negoziazione di significati e di ruoli e identità di cui sono partecipi gli apprendenti e gli insegnanti, anch'essi parte in gioco. Meglio se consapevolmente (p. 111).

Le persone che insegnano nei CPIA sono chiamate a rispondere alle sfide poste dall'inclusione – nelle sue connotazioni linguistiche, sociali, politiche – fronteggiando le difficoltà poste da classi eterogenee, da apprendenti adulti con differenti percorsi di vita, bisogni, speranze.

La pratica didattica può supportare il processo di inclusione linguistica e sociale con metodologie, strategie, materiali nell'offerta formativa e nelle fasi di accoglienza e di valutazione del livello linguistico A2. Tenendo conto che la parola inclusione è foriera di numerosi significati e rimanda a interpretazioni eterogenee (Medeghini, 2018; Bocci, 2019; 2020; 2021), il riferimento metodologico-didattico è quello dell'educazione linguistica inclusiva (Gabrielli, 2024). Questa prospettiva integra e amplia quella delle Classi ad Abilità Differenziate (CAD) – intese come modo di osservare le classi, sistemi dinamici caratterizzati dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso (Caon, 2008). Le strategie che possono supportare le classi ad abilità differenziate sono ispirate al concetto di zona di sviluppo prossimale introdotto da Vygotskij e sono in particolare (Caon, 2016; Caon, 2022, p. 19):

- la stratificazione, in modo che ogni studente possa raggiungere il livello massimo al quale può giungere all'interno dell'attività proposta;
- la differenziazione, sulla base dei diversi stili cognitivi, di apprendimento, delle intelligenze multiple, delle metodologie e tecniche proposte e degli input forniti dall'insegnante (audio, video, multimediali, ecc);
- l'utilizzo di compiti aperti, che non prevedano un'unica soluzione corretta e che permettano a studenti con competenze linguistiche diverse di svolgere comunque il compito.

L'educazione linguistica nelle Classi ad Abilità Differenziate sposta l'attenzione dalle difficoltà delle singole persone alle modalità in cui le differenze interagiscono in un sistema. L'educazione linguistica inclusiva potrebbe spostare ulteriormente il focus su come e quanto il sistema stesso influenzi e condizioni le possibilità delle persone di partecipare ai processi formativi (Gabrielli, 2024). Infatti, «conferire centralità all'inclusività comporta una scelta di campo: far propria la sfida sociale che sottende alla richiesta di approcci e soluzioni efficaci per l'educazione linguistica nella contemporaneità» (Daloiso e Mezzadri, 2021, p. 9). Un tale approccio consentirebbe anche di sperimentare metodologie didattiche inclusive, che considerino le differenti risorse della classe, rimuovendo gli ostacoli strutturali e di contesto ove necessario. In quest'ottica troverebbero risposta anche alcune delle critiche mosse ai test di valutazione dell'italiano L2 di livello A2 – che richiedono competenze di alfabetizzazione che non sempre le persone iscritte ai CPIA possiedono anche nella lingua madre – garantendo un maggior accesso alle prove e maggiori possibilità di inclusione anche politica. Ulteriori strategie e metodologie didattiche individuate dalla letteratura sono anche il legame con la realtà, la concretezza, l'ancoraggio dell'oralità a supporti diversi dalla scrittura (Ragazzo, 2013; Minuz, 2005).

L'emergenza dovuta al Covid-19 ha aggiunto ulteriori sfide a quelle che i CPIA devono fronteggiare. Sebbene, infatti, i CPIA potessero già prevedere di erogare – su richiesta del/della corsista – il 20% delle ore in fruizione a distanza (FAD), molti CPIA si sono trovati a dover fronteggiare le criticità poste dall'emergenza sanitaria, che – come noto – ha acuito le condizioni di svantaggio socioeconomico e di povertà educativa (Save the Children, 2020; Milione e Landri, 2020). Lo smartphone sembra essere l'unico strumento che quasi tutte le persone possiedono, limitando di fatto le scelte didattiche dei e delle docenti (Ruggiano, 2021; Bortolon Guidolin, 2022). La recente letteratura suggerisce diverse modalità di progettazione della lezione a distanza (Bortolon Guidolin, 2022): La Grassa (2021) propone l'Unità Didattica Digitale (UDD) strutturata a partire dalle fasi dell'Unità didattica (UDA) di Balboni. Caon, Melero Rodríguez e Brichese (2020) indicano alcune strategie didattico-operative da adottare prima, durante e dopo la lezione per rendere la stessa inclusiva e accessibile per tutte le persone.

2. La costruzione del questionario

Il contributo si inserisce in un più ampio progetto di ricerca, la cui prima parte è stata costituita di uno studio di caso (Gabrielli, 2024). Alla fase esplorativa dello studio di caso ha fatto seguito una fase di ampliamento del fenomeno osservato. Le categorie individuate da osservazioni e interviste nello studio di caso sono state la base di partenza per la costruzione di un questionario somministrato poi a livello nazionale a docenti di italiano L2 nei CPIA. Si è auspicato, in tal modo, l'ampliamento della prospettiva da un livello locale – lo studio di caso – ad un livello nazionale (Gabrielli, 2020).

In particolare, il questionario si è proposto di indagare:

- l'area dei bisogni formativi: quali sono i bisogni formativi delle persone iscritte ai corsi di italiano A1 e A2 presso i CPIA? Quali sono i bisogni formativi delle persone 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?

Il percorso che ha portato alla costruzione delle domande del questionario può essere così delineato: i dati qualitativi (osservazioni e interviste) raccolti tramite lo studio di caso sono stati codificati utilizzando un approccio *bottom-up* (Braun & Clarke, 2006) che – a seguito di una lettura attenta ed analitica – ha consentito l'individuazione delle unità di significato nelle trascrizioni dei dati. Successivamente si è proceduto con l'assegnazione dei codici e la costruzione delle categorie mediante l'estrazione di elementi comuni. Codici e categorie hanno consentito la costruzione di aree del questionario con domande utili ad approfondire e generalizzare quanto emerso nello studio di caso (Gabrielli, 2020; 2024). Infine, il questionario è stato sottoposto al parere di tre esperti esterni. Nello specifico, il questionario 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.

Di seguito vengono illustrati i contenuti delle prime tre sezioni, al fine di esplorare le didattiche adottate nei CPIA.

2.1 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.

2.2 Organizzazione e offerta formativa nei CPIA

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. La caratteristica di eterogeneità delle classi può influire sulla 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. In collegamento con l'eterogeneità delle classi, si evince l'importanza della fase di accertamento delle com-

petenze in ingresso al momento dell'iscrizione al CPIA per costituire le classi. Pertanto, viene chiesto ai/docenti se e come vengono svolte le prove di italiano come L2 in ingresso.

In riferimento all'offerta formativa, 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. 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: 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 (Balboni, 2008; Diadori, Palermo e Troncarelli, 2009).

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. 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 distanza² (Lucisano, 2020; Girelli, 2020; Capperucci, 2020).

2.3 Esami di livello A2

La sezione sugli esami/test di livello A2 considera il *language testing* (ALTE, 2016) all'interno dei CPIA, come enti che possono attestare il raggiungimento del livello A2 di conoscenza della lingua italiana – utile a richiedere o rinnovare il permesso di soggiorno europeo (legge 94/2009; Sergio, 2011).

Le domande di questa sezione hanno l'obiettivo di indagare la formulazione e la struttura dei test di livello A2 nei CPIA italiani. Viene chiesto ai/docenti di indicare se le prove sono svolte in convenzione con gli enti certificatori o con la Prefettura, se sono autoprodotte 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. Quest'ultima domanda aperta è stata analizzata utilizzando sempre un approccio *bottom-up*, il lavoro individuale di lettura dei dati qualitativi ha permesso l'individuazione dei significati comuni espressi dalle persone rispondenti. Tale aspetto è stato funzionale alla costruzione di un modello di categorie, ognuna distinguibile e non sovrapponibile (Batini et al., 2020).

3. 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 italiani³, 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

² <https://www.sird.it/ricerca-nazionale-sird-2020/>

³ La 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/>.

della popolazione target. Infatti, il Decreto del Presidente della Repubblica 263/2012 stabilisce che per ogni 160 studenti iscritti ai corsi ordinamentali siano assegnati 10 docenti tra insegnanti della scuola primaria e docenti della scuola secondaria di primo grado (Deiana, 2022). In media, dunque, ogni CPIA ha in media circa 8-10 unità di insegnanti chiamati di solito alfabetizzatori e circa 4-5 unità di docenti di italiano (Cacchione, 2021).

4. L'analisi del questionario

Le risposte sono pervenute da 167 docenti distribuite in diversi CPIA italiani (tab. 1 e fig. 1).

<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. 1 – 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. 1 - Distribuzione delle risposte al questionario per Regione

La maggior parte delle risposte arriva da docenti di genere femminile (85,6%), in una percentuale appena superiore a quella riscontrata a livello nazionale (81,5% secondo i dati MUR sull'a.s. 22/23). 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%) e nella fascia tra 36 e 49 anni (35,3%), la quota restante si distribuisce nella fascia 23-35 anni (7,8%) e oltre 65 anni (3%), in linea con le statistiche disponibili a livello nazionale (Poliandri e Epifani, 2020; OCSE, 2023).

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. Sono presenti anche insegnanti con master (19,2%) e dottorato di ricerca (3%).

La maggior parte dei e delle docenti sono di ruolo (80,2%, in linea con il dato nazionale raccolto da INVALSI nel 2020), solo il 15,6% ha un contratto a tempo determinato fino al termine delle attività didattiche o annuale, il 3,6% ha un contratto a tempo determinato breve, lo 0,6% sta svolgendo l'anno di prova.

Rispetto agli anni di esperienza nei CPIA (tab. 2), il campione appare diviso tra chi insegna nei CPIA da meno di 5 anni e chi vi insegna da più di 5 anni, chiarendo che – sebbene la maggior parte dei e delle docenti sia assunta con contratto a tempo indeterminato – molte persone sono assunte da un periodo di tempo relativamente breve.

Dalle risposte sugli anni di carriera professionale, emerge che solo 10 docenti non hanno svolto nessuna attività lavorativa nel contesto scolastico prima di insegnare al CPIA. Dai dati si evidenzia anche che la maggioranza 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. Tale dato si pone in continuità con quanto già emerso nelle precedenti fasi del progetto di ricerca (Gabrielli, 2024) e con la tendenza secondo cui alcuni docenti «approdano al CPIA perché stanchi dei ragazzi della scuola del mattino» (Borri et al., 2019, p. 80; Deiana, 2022).

	<i>Occorrenze</i>	<i>% su 167 rispondenti</i>
<i>Esperienza pregressa</i>		
Nessuna	10	5,99%
Sì, scuola dell'infanzia	8	4,79%
Sì, scuola primaria	96	57,49%
Sì, scuola secondaria di primo grado	19	11,38%
Sì, scuola secondaria di secondo grado	17	10,18%
Sì, gradi differenti	9	5,39%

Sì, L2 in altri contesti	6	3,59%
Altro	2	1,20%
<i>Esperienza nei CPIA</i>		
Meno di 1 anno	31	18,56%
Da 1 a 4 anni	46	27,54%
Da 5 a 9 anni	33	19,76%
Da 10 a 19 anni	36	21,56%
Da 20 a 29 anni	20	11,98%
Più di 30 anni	1	0,6%

Tab. 2 – Esperienza professionale delle 167 persone rispondenti

Rispetto alla dimensione formativa (tab. 3), l'82,6% 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 sull'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2.

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 66,5% 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 17,4% alla classe di concorso A023 (Deiana e Spina, 2020); il 16,1% ad altre classi di concorso (ma ha conseguito o sta conseguendo una certificazione linguistica per insegnare italiano come L2).

	<i>Occorrenze</i>	<i>% su 167 rispondenti</i>
Formazione Italiano L2		
Sì	138	82,63%
No	29	17,37%
Classi di concorso		
EEEE	110	65,87%
A023	29	17,37%
Altro	28	16,77%

Tab. 3 – Profilo professionale delle 167 persone rispondenti

Il ritratto che emerge da tali dati può essere utile nell'analisi dei dati che emergono dalle successive domande del questionario.

4.1 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. 2).



Fig. 2 – Eterogeneità delle classi nei CPIA

Tra le possibili strategie per gestire le difficoltà connesse all'eterogeneità 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. Le 167 persone rispondenti al questionario hanno indicato le diverse dimensioni indagate dalle prove d'ingresso nel proprio CPIA (tab. 4). 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. Emerge, inoltre, che la maggior parte dei CPIA (76%) 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 docenti	16	10%
Concordate nel CPIA	127	76%
Non svolte	2	1%
Non so	7	4%

Tab. 4 – Prove in ingresso 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 appare che i corsi maggiormente attivati sono quelli di livello pre-A1 (69%) e di alfabetizzazione (53%), mentre meno spesso sono attivati corsi di potenziamento individuale (30%) e di gruppo (23%). 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.

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 (tab. 5). 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 Di-*

spari. Tra coloro che adottano libri di testo, il 48% ritiene il libro funzionale o molto funzionale alla didattica.

<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. 5 – Libri di testo adottati nei CPIA nell'a.s. 20/21

Rispetto alla frequenza con cui i diversi materiali didattici vengono utilizzati in aula (tab. 6), sono maggiormente usati quei materiali legati ad una didattica tradizionale (libri di testo, fotocopie di libri), 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 (Vassallo, 2006) sono utilizzati per lo più “qualche volta”. L'analisi fattoriale (metodo componenti principali, rotazione varimax), escludendo gli item sul libro di testo e le fotocopie, mostra un modello ad un unico fattore che include gli item sui materiali, audiovisivi e non, autoprodotti o prodotti da studenti e studentesse (alfa .71).

<i>Materiali</i>	<i>Sempre</i>	<i>Spesso</i>	<i>Qualche volta</i>	<i>Raramente</i>	<i>Mai</i>
Libri di testo	21,6%	28,1%	25,8%	11,4%	13,2%
Fotocopie di libri	12,6%	38,9%	26,9%	17,4%	4,2%
Schede autoprodotte	14,4%	46,1%	28,8%	10,2%	0,6%
Audiovisivi	15%	48,5%	28,7%	4,2%	3,6%
Audiovisivi autoprodotti	4,8%	10,2%	20,4%	23,9%	40,7%
Materiali autentici	7,2%	25,1%	37,1%	22,2%	8,4%
Materiali prodotti da student*	3%	8,4%	21%	29,3%	38,3%
Materiali audio	7,8%	35,9%	31,7%	20,4%	4,2%

Tab. 6 – Materiali utilizzati nei CPIA

Il questionario indaga anche le metodologie didattiche maggiormente adottate (tab. 7). Le metodologie più usate 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.

Eliminando l'item sulle esercitazioni in laboratorio, che sembrano dipendere dalle disponibilità degli

edifici piuttosto che dalle scelte metodologiche degli/delle insegnanti, l'analisi fattoriale (metodo componenti principali, rotazione varimax) mostra un modello a 2 fattori, che contrappongono una didattica più interattiva ad una più trasmissiva:

- lavori di gruppo/coppia, uscite sul territorio, brainstorming, discussioni collettive, simulazioni (alfa .71);
- compiti per casa e esercitazioni in classe (alfa non accettabile).

<i>Metodologie</i>	<i>Sempre</i>	<i>Spesso</i>	<i>Qualche volta</i>	<i>Raramente</i>	<i>Mai</i>
Lavori di gruppo/coppia	6,6%	43,1%	29,9%	14,4%	6%
Compiti per casa	14,4%	25,8%	32,9%	21%	6%
Esercitazioni in classe	44,3%	43,1%	11,4%	0,6%	0,6%
Esercitazioni in laboratorio	4,2%	7,2%	13,2%	16,2%	59,3%
Uscite sul territorio	0%	6,6%	18,6%	31,7%	43,1%
Brainstorming	15%	36,5%	29,9%	12,6%	6%
Discussione collettiva	26,9%	48,5%	18,6%	4,8%	1,2%
Simulazioni	15,6%	43,7%	30,5%	8,4%	1,8%

Tab. 7 – Metodologie didattiche adottate nei CPIA

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 (tab. 8).

	<i>Occorrenze</i>	<i>% su 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%
You Tube	55	33%
Social	6	4%
Raiplay	17	10%
Materiali multimediali gratuiti	61	37%
Altro	4	2%

Tab. 8 – 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% delle persone rispondenti) e le piattaforme digitali come Google Suite o Google Meet (64%). Molto utilizzato anche il registro elettronico (52%), anche come strumento che molti docenti erano 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. Tali dati – pur tenendo conto delle specificità dei CPIA – si pongono in continuità con i risultati della ricerca nazionale della Società Italiana di Ricerca Didattica, dove maggiormente utilizzate erano le piattaforme digitali e la messaggistica istantanea, seguite da e-mail e registro elettronico. Meno utilizzati, in entrambi i casi, social, blog e RaiPlay (Lucisano, 2020).

4.2 Esami di livello A2

Delle 167 risposte pervenute, solo 5 (3%) 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 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 (nel 71% dei casi), 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.

Rispetto alle aree prese in considerazione nelle prove di livello A2, la componente meno indagata è quella della produzione orale, che è comunque indagata dalla maggioranza dei e delle rispondenti (69%). Le altre dimensioni sono valutate da gran parte dei e delle docenti: la comprensione orale è valutata dall'85% dei e delle rispondenti, la comprensione scritta dal 93% di loro; la produzione scritta dall'87%. Nel 3% dei casi non vengono svolte, mentre il 2% delle persone dichiara di non saper rispondere. Le percentuali sono dunque maggiori per le prove in uscita che in ingresso, per tutte le dimensioni coinvolte.

Per quanto riguarda la produzione e la comprensione scritte, è stata indagata anche la modalità di verifica delle abilità: le prove finali di livello 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 (tab. 9).

<i>Criticità riscontrate</i>	<i>Occorrenze</i>	<i>%</i>
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. 9 – 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, a volte analfabeti anche nella lingua madre. Viene poi lamentata l'assenza di prove concordate internamente al CPIA e a livello regionale e nazionale.

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 altro minimo 200 ore per raggiungere i livelli del QCER.*

5. Discussione

Il progetto di ricerca si è posto l'obiettivo di indagare le didattiche inclusive per l'alfabetizzazione della popolazione migrante nei CPIA. 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 sulla qualità dell'offerta formativa. Il ritratto dei e delle docenti di italiano L2 che scaturisce dalle risposte al questionario è quello di una maggioranza di donne, over50, di ruolo e che arrivano ai CPIA soprattutto dopo percorsi formativi che consentono di insegnare anche nella scuola dell'infanzia e primaria. Spesso 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.

La sezione del questionario sull'offerta formativa ha consentito di indagare 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 dell'offerta formativa con corsi di potenziamento, corsi di livello pre-A1 e di alfabetizzazione. I e 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. 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 tempi di chi risponde. Il campione di persone rispondenti andrebbe ampliato, anche se le risposte sembrano essere sufficientemente rappresentative, 167 rispondenti su meno di un migliaio di docenti target (Cacchione, 2021). 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.

Riferimenti bibliografici

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).

- Balboni, P.E. (2008). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET.
- Batini, F., Sposetti, P., Szpunar, G., Dalledonne Vandini, C., Scipione, L., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Gabrielli, S., Morini, A., & Stanzione, I. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, vol. 12, pp. 47-71. DOI: [10.32076/RA12211].
- Beacco, 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.
- Bocci, F. (2019). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M.V. Isidori (ed.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2020). L'inclusione come spinta istituyente. Immaginare, abitare e cambiare i contesti educativi e formativi. In M. C. Rossiello (ed.), *Narrare l'inclusione. Riflessioni e prospettive nell'educazione alle diversità*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Bocci, F. (2021). Pedagogia Speciale come Pedagogia Inclusiva. Una dialettica istituyente tra rischi e opportunità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1, 41-48.
- Borri, A., Masiero, G., & Arici, M. (2018). L'inclusione nel tempo della pluralità. Studiare in italiano L2. *RicercaAzione*, 10 (2), 245-265.
- Borri, M., Calzone, S., & Bassi, B. (2019). Le interviste. In M. Borri, S. Calzone (eds.), *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori* (pp. 37-94). Bologna: ETS.
- Bortolon Guidolin, G. (2022). Tra presenza e distanza: didattica dell'italiano L2 online ad apprendenti vulnerabili. In Caon, F., Cognini, E. (a cura di). *La lingua italiana per l'inclusione e per il lavoro*. Macerata: ODG.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Cacchione, A. (2021). C'era una volta il metodo: vent'anni dopo. *Italiano LinguaDue*, 1, 33-52.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Università.
- Caon, F. (2016). *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*. Torino: Loescher.
- Caon, F. (2022). La didattica dell'italiano L2 in classi multilivello con studenti analfabeti e bassamente scolarizzati. In Caon, F., Cognini, E. (Eds.). *La lingua italiana per l'inclusione e per il lavoro: teorie e pratiche didattiche in contesto migratorio*. Macerata: ODG.
- Caon, F., Melero Rodriguez, C. A., & Brichese, A. (eds.) (2020). *L'inclusione linguistica. Facilitare l'apprendimento di studenti con BES*. Torino: Pearson Academy.
- Capperucci, D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla Formazione*, 23, 13-22.
- Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Bianchi, D., Biasi, V., Lucidi, F., Girelli, L., Cozzolino, M., & Alivernini, F. (2020). Social inclusion of immigrant children at school: the impact of group, family and individual characteristics, and the role of proficiency in the national language. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 146-166. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831628>
- Daloiso, M., & Mezzadri, M. (2021). *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Ca' Foscari.
- Deiana, I. (2022). Alcune riflessioni sui docenti che insegnano nei "Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana". *Italiano LinguaDue*, 1, 96-115.
- Deiana, I., & Spina, S. (2020). "Breve storia della classe di concorso A23 - lingua italiana per discendenti di lingua straniera". *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 1-19.
- Diadori, P., Palermo, M., & Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Favaro, G. (2002). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Milano-Firenze: RCS, 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 nella pluralità. *Italiano LinguaDue*, 8(1), 1-12.
- Favaro, G. (2020). Radici e sconfinamenti. Autobiografie linguistiche nella migrazione. *Italiano LinguaDue*, 12 (2), 317-326.
- Gabrielli, S. (2024). *Politiche e percorsi di inclusione. L'esperienza dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti*. Roma: Conoscenza.
- 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.
- Girelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12 (1), 203-220.
- La Grassa, M. (2021). Un modello operativo per la didattica delle lingue online: Unità didattica Digitale. *EL.LE*, 10(1), 29-51.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto

- sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *LLL*, 17 (36), 3-25.
- Medeghini, R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In D. Goodley et al. (eds.), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 205-230). Trento: Erickson.
- Milione, A., & Landri, P. (2020). L'inclusione scolastica degli alunni con background migratorio nell'emergenza sanitaria Covid-19: una battuta d'arresto? In C. Bonifazi, M.E. Cadeddu, C. Marras (eds.), *Migrazioni di virus Numeri e linguaggi*. Roma: CNR.
- Minuz, F. (2005). *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma: Carocci.
- Minuz, F. (2014). La didattica dell'italiano in contesti migratori. *Gentes*, 1(1), 107-112.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Available from: www.istruzione.it.
- OCSE (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- 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.
- Ragazzo, M. (2013). Insegnare italiano L2 a studenti stranieri analfabeti. Criticità e proposte didattiche. *Italiano LinguaDue*, 2, 149-181.
- 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.
- Ruggiano, F. (2021). *Prospettive di didattica digitale dell'italiano L2 a migranti*. Roma: Aracne.
- Save the Children (2020). *Riscriviamo il futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Roma. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-delcoronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf
- Sergio, G. (2011). Un lasciapassare per l'Italia. La Legge Maroni e l'obbligo del test di italiano per stranieri. *Italiano LinguaDue*, 3, 1, pp. 53-64: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1228>.
- Thalgott, P. (2017). Foreword. In J.C. Beacco, H.J. Krumm, D. Little, P. Thalgott (eds.). *The linguistic integration of adult migrants*. Berlin: De Gruyter.
- Vassallo, M.L. (2006). L'ippogrifo didattico: il fascino del materiale autentico. *Bollettino ITALS*.