

I Livelli Alfa fra Centri di Accoglienza Straordinaria e CPIA: una nuova *mission*?

Alpha Levels between Extraordinary Reception Centres and CPIA: a new mission?

Katia Raspollini

Università della Svizzera Italiana

✉ katia.raspollini@usi.ch

Riassunto / Questo contributo vuole proporre una riflessione sulla presenza dei corsisti analfabeti all'interno dei Centri di Istruzione degli Adulti (CPIA) italiani. Sarà descritto il contesto di queste istituzioni e saranno presentate le loro criticità e potenzialità in relazione ai percorsi formativi offerti agli adulti analfabeti sulla base degli studi condotti dall'istituto per la ricerca e l'innovazione didattica (INDIRE). Saranno poi descritte le differenze fra percorsi di inserimento e apprendimento di apprendenti analfabeti afferenti ai livelli Alfa, relativamente a due specifici contesti dove la scrivente ha operato: un centro di accoglienza straordinaria e un CPIA toscano, attingendo a dati quantitativi rilevati ai fini di una personale ricerca-azione sul campo. A partire dal monitoraggio dall'Associazione CLIQ (Certificazione lingua italiana di qualità) del Progetto Fami 1603 inerente i percorsi di formazione linguistica erogati dai CPIA italiani dal 2014 al 2020, e tenendo conto delle Linee guida per la progettazione dei Piani regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi Fondo Asilo Migrazione e Integrazione 2021-2027, i CPIA potrebbero ridefinire la propria *mission*, includendo nella propria offerta formativa stabile i percorsi di alfabetizzazione primaria per adulti italiani e stranieri, rifacendosi a quanto richiamato nel D.P.R. n. 263 del 2012 che li istituisce. Questa direzione sembra suggerita anche nelle recenti indicazioni elaborate dal Ministero dell'istruzione, nelle Linee Guida Garanzia delle Competenze.

Parole chiave: alfabetizzazione; formazione; personalizzazione.

© 2023 Katia Raspollini. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [SUPSI-DFA/ASP](#) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](#). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

Abstract / This contribution aims at suggesting a reflection on the presence of illiterate learners within the Italian Centres for Adult Education (CPIA). The context of these institutions, their critical issues and their potential will be described in relation to the training courses offered to illiterate adults; the latter, based on studies conducted by the Institute for Educational Research and Innovation (INDIRE), will then be presented. The differences between the integration and learning pathways of illiterate learners belonging to Alpha levels will then be described in relation to two specific contexts where the writer has worked (a reception centre and a CPIA in Tuscany), drawing on quantitative data collected for the purpose of personal action-research in the field. Starting from the monitoring by the CLIQ (Italian Language Quality Certification) Association of the Fami 1603 Project concerning the language training courses provided by Italian CPIAs from 2014 to 2020, and taking into account the Guidelines for the design of regional plans for the civic-linguistic training of third-country nationals of the Asylum Migration and Integration Fund 2021-2027, the CPIAs could redefine their mission and include in their permanent training offer primary literacy courses for Italian and foreign adults (as mentioned in the Presidential Decree no. 263 of 2012 establishing them). This direction also seems to be suggested in the recent indications developed by the Ministry of Education, in the Guidelines for Guaranteeing Competences.

Keywords: literacy; training; personalisation.

1. Il contesto dei CPIA in Italia

A partire dagli anni Novanta in tutta Europa sono state avviate riforme del sistema dell'istruzione degli adulti, e sono state avviate riflessioni sull'educazione degli adulti e sull'educazione permanente anche in ambito accademico. In Italia ciò ha determinato prima la nascita dei *Centri Territoriali Permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta* (d'ora in avanti CTP) e poi, tra il 2007 e il 2012, in seguito al riordino dell'istruzione per gli adulti, la nascita dei CPIA. Già con i CTP e ancor di più con i CPIA, le politiche educative e gli interventi di riforma della scuola italiana sull'educazione e l'istruzione degli adulti si sono proposti di mettere «al centro del processo dell'apprendimento la conoscenza della persona, la sua storia, le esperienze di lavoro e di studio, oltre che i suoi particolari obiettivi conoscitivi» (Benedetti, 2019, p. 7).

L'offerta formativa dei CPIA si articola in corsi ordinamentali e corsi extra-ordinamentali relativi all'ampliamento dell'offerta formativa; i corsi sono rivolti a corsisti italiani e stranieri che si iscrivono ai CPIA per conseguire il diploma di licenza media (primo livello), per conseguire la formazione inerente il biennio della scuola superiore (secondo livello) per accedere al terzo anno della scuola superiore ordinaria o serale, o per conseguire le certificazioni linguistiche in italiano L2 di livello A2 o di livello B1. Infatti, in seguito all'introduzione dell'obbligo della conoscenza della lingua italiana a un livello non inferiore all'A2 del *Quadro comune europeo di riferimento* (Consiglio d'Europa, 2022), al fine dell'ottenimento del permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo, queste istituzioni sono state incaricate della produzione, somministrazione e correzione dei test di lingua relativi al livello A2.

Ai notevoli cambiamenti di tipo qualitativo e quantitativo recentemente registrati nell'utenza dei CPIA (cfr. Ennas, 2019) e all'esigenza di attestare il livello A2, nel corso degli ultimi anni si sono aggiunte diverse criticità nell'ambito dell'organizzazione ed erogazione dei *Percorsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana* (d'ora in avanti Percorsi AALI) che per loro mandato coprono solamente i livelli A1-A2. Uno dei cambiamenti significativi inerenti l'utenza dei CPIA è relativo all'incremento di corsisti debolmente scolarizzati o analfabeti, le cui competenze linguistiche afferenti a livelli sotto l'A1 non sono contemplate dalle linee guida di riferimento riguardanti i Percorsi AALI; d'altro canto è centrale l'importanza conferita dai CPIA alla personalizzazione dell'apprendimento sulla base delle motivazioni e delle competenze pregresse nell'ambito della definizione del percorso formativo dello studente che si iscrive ai Percorsi AALI.

Unitamente all'attenta analisi dei bisogni e del posizionamento alfabetico e linguistico, si integra in questa prospettiva, «una programmazione che rispetti caratteristiche personali, linguistiche e culturali di ogni apprendente [e che faccia] leva sui punti di forza e le conoscenze pregresse dell'adulto in formazione e, al contempo, [alleni] progressivamente le diverse abilità linguistiche e metalinguistiche mantenendo la centralità dello studente nell'azione didattica» (Brichese, 2019, p. 31). Allo stesso modo, come afferma Rocca (2019), solo con questi presupposti si può facilitare l'inserimento scolastico dell'utenza più

vulnerabile frequentante i CPIA, ossia i richiedenti asilo e gli apprendenti con profili a bassa o del tutto assente scolarità.

2. Apprendenti analfabeti nei CPIA: gli esiti del Progetto FAMI 1603

L'associazione Certificazione Lingua Italiana di qualità (d'ora in avanti CLIQ), nata nel 2011 e composta da quattro enti certificatori (Università per Stranieri di Perugia, Università per Stranieri di Siena, Università degli studi Roma Tre e Società Dante Alighieri), ha monitorato per conto del Ministero dell'interno italiano il progetto FAMI 1603, finanziato dal Fondo Asilo Migrazione e Integrazione 2014-2020. Il Progetto nasce e si sviluppa in accordo con le linee guida per la progettazione dei Piani regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi 2018-2021, con la finalità di implementare un sistema di valutazione che permetta lo sviluppo di un quadro comune di riferimento italiano per l'integrazione socio-linguistica.

Le azioni del progetto sono state coordinate da un gruppo tecnico composto da rappresentanti del Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca italiano (d'ora in avanti MIUR, l'attuale Ministero dell'Istruzione e del Merito), e degli Uffici Scolastici Regionali (USR) e degli enti certificatori aderenti al consorzio CLIQ che hanno partecipato ai seminari nazionali promossi dal MIUR e dal Ministero dell'Interno. Il progetto ha finanziato l'attivazione di 797 corsi all'interno dei CPIA italiani nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa, dando la possibilità di estendere i percorsi formativi anche ai livelli sotto l'A1, comprensivi dei livelli Alfa (riferiti ai livelli di competenza alfabetica strumentale) e dei livelli Pre-A1.

Attraverso la CLIQ sono stati monitorati 27 CPIA italiani in merito a vari aspetti dei corsi FAMI, fra cui quelli attinenti ai corsisti analfabeti: dai vari questionari somministrati ai corsisti frequentanti i corsi risulta che solo il 2,7% (CLIQ, 2022, p. 18) ha dichiarato di frequentare corsi di livello Alfa mentre il 42,5% ha dichiarato di seguire un corso ordinamentale di livello A2. Queste evidenze raccolte in seno ai CPIA come soggetti beneficiari del finanziamento vengono confermate dal committente, ossia il Ministero dell'Interno, che constata come, su 797 corsi attivati, solo 14 (1,7%) siano di livello Alfa (CLIQ, 2022, p. 18). Questo primo dato mette in evidenza che la possibilità fornita dai Piani Regionali di

attivare corsi extra-ordinamentali (diversi dall'A1 e dall'A2) e di ampliare l'offerta formativa anche a vantaggio dei corsisti a scolarità debole, è stata utilizzata limitatamente.

Fra le motivazioni che riporta il report conclusivo si menziona il fenomeno dell'abbandono registrato nei corsi Alfa e Pre-A1, che prevedono una durata complessiva maggiore di 100 ore unitamente al fatto che per il riconoscimento economico delle spese sostenute dal CPIA è necessaria la partecipazione di un minimo di 8 corsisti ad almeno il 70% del montante totale di ore previste dal corso (CLIQ, 2022, p. 19). Questo vincolo, si sottolinea, potrebbe aver indotto i CPIA a non richiedere al Ministero dell'interno l'attivazione di corsi Alfa già in fase di programmazione, ossia durante i tavoli di lavoro coordinati dalla Regione. Questa ipotesi appare confermata dal fatto che sulla base dei Piani Regionali, lo stesso Ministero dell'interno si attendeva un massimo di corsi Alfa pari al 5% dell'offerta formativa programmata (CLIQ, 2022, p. 20).

Proseguendo la trattazione sui corsisti analfabeti il report si interroga sulla reale entità della presenza di corsisti analfabeti nei CPIA, e lo fa mettendo in evidenza uno scarto fra i dati relativi alla dichiarazione di stato di analfabetismo attestata dai questionari somministrati ai corsisti e i dati presentati dal Ministero dell'Interno a maggio 2021: mentre il 16,3% degli informanti si situa nel range compreso fra nessuna scolarizzazione e meno di cinque anni di scolarizzazione, nei dati ministeriali solo il 2,8% degli iscritti ai corsi risulta analfabeta. In chiusura il report cerca di spiegare questa differenza facendo riferimento all'incertezza che ha riguardato vari CPIA in merito alla possibilità di iscrivere formalmente ai corsi FAMI i richiedenti asilo; alcuni potenziali corsisti con una bassa scolarizzazione non hanno dunque avuto accesso ai corsi.

Infine, una concausa viene riferita a criticità connesse alla corretta rilevazione dello stadio di analfabetismo, per mancanza di indicazioni e procedure omogenee. I dati di questo report e la loro interpretazione ci permettono di proseguire la riflessione sugli analfabeti nei CPIA riportando di seguito gli esiti del monitoraggio dell'Istituto nazionale documentazione innovazione ricerca educativa (d'ora in avanti Indire) pubblicato nel 2018, e dunque prima del monitoraggio FAMI, per comprendere la complessità e le difficoltà didattiche e organizzative in cui operano i docenti alfabetizzatori nei CPIA.

3. Il monitoraggio Indire 2018: *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia*

L'Istituto Indire ha pubblicato a maggio 2018 un rapporto sull'istruzione degli adulti in Italia in cui emergono criticità descritte dai docenti rispetto agli apprendenti analfabeti. Rispetto alle esigenze di apprendenti vulnerabili viene sottolineata la necessità di mettere in atto un approccio fondato sulla *Pluriliteracy* (Meyer & Coyle, 2017, in Indire, 2018) come fondamento per l'insegnamento/apprendimento della lingua, tenendo in considerazione l'integrazione di differenti *literacy* tra cui l'alfa-numerica, la digitale e la comunicativa. Rispetto invece alle criticità espresse dai docenti all'interno di focus group dedicati, si riportano alcuni estratti del monitoraggio Indire:

Più i livelli sono bassi e più è difficile identificare le competenze e i livelli; pur avendo il supporto dell'università con il livello pre-A1, che al momento non è riconosciuto dal Quadro Comune, le cose sono molto complicate e l'esigenza di avere classi molto piccole diventa essenziale ma non può essere soddisfatta.

(Indire, 2018, p. 136)

Il monitoraggio prosegue con queste note:

Gli insegnanti individuano nel numero degli studenti per classe uno dei problemi fondamentali della formazione nei CPIA; il numero ideale viene identificato in 5/8 ma in generale classi di più di 10 persone diventano difficilmente gestibili se composte da apprendenti analfabeti [...] a proposito dell'alfabetizzazione e dunque dell'insegnamento linguistico, viene segnalata l'esigenza di attivare percorsi pre-A1 e di "scolarizzazione primaria".

(Indire, 2018, p. 137)

La situazione si ripete in ambito carcerario:

Di solito non vengono elaborate UdA specifiche per il carcere. I problemi più gravi, in generale, sono però la variabilità estrema della composizione delle classi e la presenza di persone non alfabetizzate anche in L1.

(Indire, 2018, p. 137)

Quando si entra in carcere, venendo dalla scuola del mattino, ti rendi conto che c'è tutta questa fascia di analfabeti dimenticata e incontrare un cinquantenne italiano (e ne ho incontrati diversi) che fa la X al posto della firma e che si vergogna di questo, fa rendere conto di quanto sia difficile la situazione. Per far entrare il pre-A1 abbiamo dovuto spingere molto e alla fine ci hanno dato pochissime ore di alfabetizzazione.

(Indire, 2018, p. 139)

Nella ricerca emerge che l'istituzione dei corsi di livello Pre-A1 (livello poi integrato nel QCER attraverso il *Companion Volume* nel 2020) o dei livelli Alfa avviene spesso grazie all'iniziativa e allo sforzo di singoli docenti, che devono superare ostacoli burocratici e difficoltà organizzative, come ricordato nel report del CLIQ, per cercare di garantire l'attivazione di percorsi adeguati alle esigenze di questi apprendenti secondo quanto previsto dall'identità e della *mission* dei CPIA. Ritorneremo sul tema della *mission* nei CPIA a conclusione di questo contributo. Di seguito saranno invece messi a confronto due contesti di apprendimento in cui la scrivente ha operato come docente alfabetizzatrice: un centro di accoglienza straordinaria nella provincia autonoma di Trento e un CPIA toscano.

4. Percorsi formativi a confronto: analfabeti all'interno di un Centro di accoglienza straordinaria e un CPIA

La scrivente ha operato come insegnante all'interno del Centro di Accoglienza Straordinaria (CAS) di Trento tra ottobre 2016 e agosto 2018 e presso un CPIA toscano nell'AA.SS. 2018-2019. Durante queste esperienze di lavoro sul campo ha raccolto, ai fini di una ricerca-azione personale, i dati quantitativi inerenti all'offerta formativa erogata ai corsisti analfabeti. La ricerca-azione aveva lo scopo di monitorare l'impatto dei differenti percorsi formativi sui corsisti analfabeti tenendo conto di tre fattori: le procedure di valutazione in ingresso, la composizione delle classi, se multilivello o composte da corsisti dello stesso livello di alfabetizzazione, e il montante di ore dei corsi. Quanto emerso rappresenta un esempio concreto delle sostanziali differenze che contraddistinguono i due contesti di insegnamento ai fini dell'efficacia dell'intervento didattico rivolto a migranti adulti analfabeti. Questa rilevazione ha permesso inoltre

di sviluppare il progetto di ricerca, *La validità prognostica dei test d'ingresso per adulti migranti analfabeti: un'analisi in chiave linguistico-cognitiva* che da gennaio 2022 la scrivente sta svolgendo presso l'USI all'interno del Dottorato in Lingua, Letteratura e civiltà italiana.

Di seguito sono riportati i grafici che illustrano i corsi attivati nei rispettivi contesti con una loro breve analisi.

4.1 L'organizzazione dei corsi nel CAS

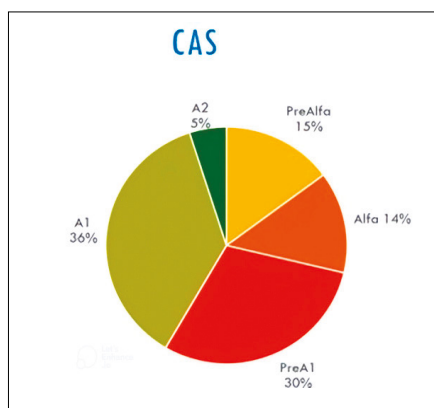


Figura 1. Corsi attivati nel CAS.

Nella **Figura 1** si può notare che nel CAS il 60% dei corsi attivi copriva i livelli Alfa (dal Pre-A1 al Pre-Alfa). Questo contesto didattico era caratterizzato certamente da elementi organizzativi specifici della struttura, ad esempio l'immediato inserimento nella scuola del CAS al momento dell'arrivo al centro. Trattandosi poi di una struttura di prima accoglienza si può spiegare anche come la maggior parte dei nuovi ingressi, tra il 2016 e il 2018, fosse composta da principianti assoluti in lingua italiana.

L'aspetto che è utile però far emergere è meglio descritto nel grafico della **Figura 2** in cui sono dettagliate le classi attive per i livelli Alfa:

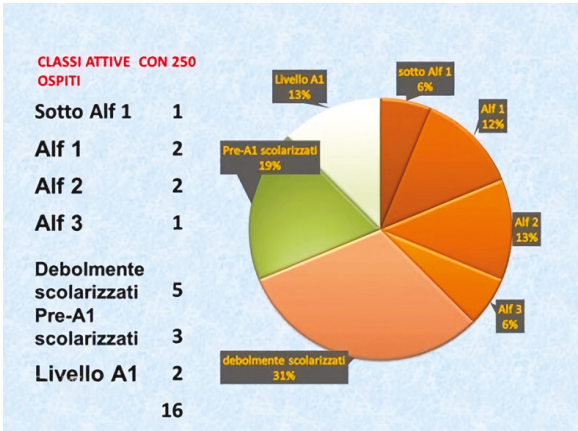


Figura 2. Livelli delle classi di analfabeti.

Come si può vedere, nel CAS è stato possibile creare classi alfa di livelli differenti: dai Pre-Alfa, Alfa 1, Alfa 2, Alfa 3 fino ai debolmente scolarizzati. Le classi erano composte da un numero massimo di corsisti pari a 10, in particolare per i livelli più bassi composti da analfabeti totali con una lingua madre senza codice scritto (Alfa 1 e Pre-Alfa).

4.2 L’organizzazione di corsi nel CPIA toscano

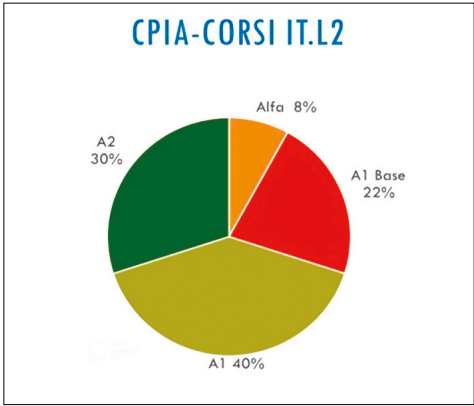


Figura 3. Corsi attivati nel CPIA toscano.

Osservando i dati relativi al CPIA toscano emerge che solo l'8% dei corsi era rivolto ai livelli Alfa; inoltre questo dato corrispondeva a due classi multilivello: una prima classe era composta da apprendenti che avevano competenze dall'Alfa 2 all'Alfa 4; la seconda invece comprendeva apprendenti dal Pre-alfa all'alfa 3 con un numero di studenti per classe pari a 14-15 studenti.

Veniamo adesso a evidenziare le differenze rispetto alle prassi di inserimento e all'articolazione del percorso didattico per i livelli Alfa:

CAS di Trento (2016 – 2018)	CPIA Toscana (AA.SS. 2018 -2019)
• Monte ore settimanale 8 ore a settimana per 4 giorni a settimana. • Monte ore annuale di ore circa 400 ore su 10-11 mesi di scuola. • Inserimento nelle classi mediante test specifico per rilevare le competenze alfabetiche.	• Monte ore settimanale 6 per 3 giorni a settimana. • Monte ore annuale massimo 160 ore suddivise in due corsi di 80 ore su 6 mesi di scuola. • Inserimento nelle classi Alfa a seguito di una verifica delle competenze di lettura e scrittura strumentale durante il colloquio orale.

Tabella 1. Prassi di inserimento.

Tenendo conto della classificazione in quattro macro-gruppi di apprendenti a debole scolarità (A, B, C, D) indicati nel sillabo Alfa, pubblicato nel 2018 dal CLIQ, e del monte ore indicato per lo svolgimento dei corsi Alfa e compreso fra le 250 e le 300 ore, possiamo constatare che l'offerta formativa del CAS di Trento risultava, fino al 2018, più rispondente ai bisogni degli apprendenti analfabeti. La possibilità di formare classi mediamente omogenee e composte da studenti afferenti ai diversi stadi di alfabetizzazione primaria permetteva di rispondere in modo più efficace ai bisogni degli studenti; inoltre, l'alto monte ore di formazione linguistica prevista dalla scuola del centro di accoglienza permetteva di raggiungere risultati significativi in termini di apprendimento e sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e di alfabetizzazione tecnica di letto-scrittura.

Attualmente i CPIA possono attivare corsi con un elevato monte ore solo mediante i Progetti FAMI; nonostante le possibilità offerte dall'ampliamento dell'offerta formativa, non è però sempre garantita l'attivazione di specifici corsi dedicati agli analfabeti; di conseguenza, in alcune sedi CPIA gli analfabeti possono venir inseriti in classi di livello A1. Sarebbe dunque necessario che i CPIA favorissero l'attivazione di percorsi Alfa durante tutto l'anno scolastico come ampliamento dell'offerta formativa, promuovendo sperimentazioni e innovazioni didattiche per andare incontro ai bisogni di questi profili di apprendenti, rafforzando la loro *mission* fondativa.

5. La *mission* dei CPIA e gli analfabeti

Nel monitoraggio Indire 2018 vi è una sezione dedicata ai concetti di *mission* e *vision* nei CPIA. Riportiamo di seguito un estratto:

Lo studio ha dato lo stesso esito per tutti i CPIA: per i Centri che l'hanno sviluppata, la *mission* viene quasi esclusivamente dal PTOF; [...] nel passaggio dalla missione alla visione si assiste, ad un impoverimento dell'identità ed è interessante notare come i CPIA che hanno ottenuto la valutazione qualitativa più bassa sulla missione siano anche quelli che non hanno sviluppato la visione. [...] Quindi, paragonando lo sviluppo della *mission* e della *vision* nei CPIA presi in esame, si nota come il processo identitario riduce la sua consistenza quantitativa e qualitativa. [...] A questo proposito bisogna notare che solo il 27% dei Centri ancora gli obiettivi all'identità e sono ancor meno i centri che costruiscono un coerente ed organico piano strategico che dall'identità faccia discendere gli obiettivi, si tratta infatti del 17% delle istituzioni. [...] Il 67% dei Centri non coinvolge gli stakeholder nelle proprie scelte e solo una minoranza di Centri formula una propria missione, una visione che esplicita i valori in base ai quali opera. (Indire, 2018, pp. 110-115)

Questi dati interessano in particolare i CPIA della regione Lazio, Toscana ed Emilia-Romagna, ma possiamo comunque affermare che c'è ancora molto da fare per migliorare la qualità dei percorsi di educazione e formazione degli adulti in cui sono inseriti anche gli analfabeti. È importante valorizzare le Reti dei CPIA anche a livello interregionale, per favorire la diffusione di informazioni e buone pratiche da diffondere in modo accessibile e trasparente.

Tornando a quanto richiamato nel D.P.R. n. 263 del 2012 che istituisce i CPIA, in relazione agli strumenti di flessibilità relativi all'accoglienza-orientamento, si prevede «la realizzazione di attività di accoglienza e di orientamento tese alla successiva ridefinizione del patto Formativo Individuale; la personalizzazione del percorso di studio.» (D.P.R. 263, 2012). Questa attenzione alle esigenze dell'adulto era già prevista nell'ordinanza ministeriale che ha istituito i CTP (Centri Territoriali Permanenti), la quale indicava fra le principali finalità quella di dare risposte, «al diritto dell'adulto all'alfabetizzazione, cioè al conseguimento delle conoscenze di base e delle abilità necessarie per vivere in una società in forte trasformazione.» (O.M. 455, 1997). Si precisava inoltre che, oltre ai corsi previsti dall'ordinamento scolastico,

i Centri territoriali per l'EDA organizzano una nuova offerta per gli adulti che possono seguire percorsi individuali, modulari e flessibili, preventivamente concordati nei tempi e modalità di frequenza, per acquisire – anche attraverso progetti integrati di istruzione e formazione – i linguaggi e le competenze (culturali, socio-relazionali, comunicative e professionali) richiesti dalla società dell'informazione.

(O.M. 455, 1997)

Quanto previsto dall'ordinanza ha previsto fino al 2012 l'attivazione di corsi di alfabetizzazione culturale per il conseguimento della licenza elementare rivolti a cittadini italiani e stranieri.

(MIUR, 2003)

Quanto descritto a proposito dell'organizzazione dei corsi nel CAS di Trento, dimostra come sia possibile modulare l'offerta formativa realizzando percorsi flessibili che integrino le differenze individuali e strumentali degli studenti analfabeti; inoltre, tenendo conto dei diversi livelli di alfabetizzazione, si possono adeguare le modalità di rilevazione delle competenze alfabetiche mediante l'uso di test specifici.

6. Uno sguardo al futuro

Nel 2022 Indire ha pubblicato un nuovo studio sui CPIA italiani, all'interno del quale vi è un focus proprio sui corsisti analfabeti. Un primo elemento che viene

messo in evidenza è l'impreparazione dei CPIA di fronte all'analfabetismo dei soggetti adulti

Le risorse di cui dispongono non sono sufficienti, né in termini quantitativi (i corsi che vengono offerti sono sempre molti meno di quelli che servirebbero) né in termini qualitativi, perché i CPIA non sono stati adeguatamente preparati a svolgere questo compito così delicato.

(Indire, 2022, p. 93)

Si ribadisce tuttavia che sono proprio i CPIA a rappresentare il luogo deputato ad accogliere soggetti più vulnerabili

I CPIA possono essere il luogo e lo strumento per affrontare con successo tutti gli analfabetismi oggi presenti, a patto di renderli capaci, in senso istituzionale e operativo, di superare le rigidità attuali e di diventare finalmente protagonisti della scena educativa.

(Indire, 2022, 94)

I dati pubblicati nello studio indicano che la percentuale di analfabeti che afferisce ai CPIA si attesta fra il 20 e il 30% dell'utenza totale dei CPIA a cui però, come abbiamo descritto in precedenza, corrisponde un'offerta didattica residuale, la quale a sua volta è orientata da Linee Guida (Decreto 12.03.2015), le quali non fanno riferimento a questo tipo di utenza. Le problematiche connesse con l'ampliamento dell'offerta formativa in cui si situa ad oggi la possibilità per attivare corsi rivolti agli analfabeti, le abbiamo in parte viste in precedenza e sono ribadite nel report 2022: l'ampliamento dell'offerta formativa non garantisce l'attivazione di percorsi per adulti analfabeti.

Quali sono dunque ad oggi gli strumenti che i CPIA possono introdurre per offrire percorsi formativi mirati agli adulti analfabeti? Dal punto di vista normativo e organizzativo vi sono due strumenti che possono essere richiamati e utilizzati per questa finalità: le Linee guida per la realizzazione dei Percorsi di Garanzia della Popolazione Adulta emanate nel 2021 e le nuove Linee Guida del Fondo FAMI 2021-2027. Le prime si riferiscono proprio all'ampliamento dell'of-

ferta formativa in seno ai CPIA con lo scopo di dare indicazioni e supportare i CPIA nella progettazione di interventi mediante criteri unitari ed omogenei; gli interventi includono azioni mirate all'acquisizione di competenze di base (matematiche, alfabetiche, linguistiche e digitali) e trasversali (capacità di lavorare in gruppo, pensiero creativo, imprenditorialità, pensiero critico, capacità di risolvere i problemi o di imparare ad apprendere e alfabetizzazione finanziaria). Le azioni relative alle competenze di base sono di seguito descritte:

Nel richiamare il Piano di Garanzia delle Competenze della Popolazione Adulta, ai punti 2 e 5 unitamente alle norme già citate, si possono ricavare le due dimensioni cui ricondurre le attività di ampliamento nei CPIA:

Le presenti Linee Guida si riferiscono esclusivamente alle attività definite “di arricchimento”.

a) **l'attività di arricchimento** - finalizzata allo sviluppo delle competenze di cui al punto 2 del Piano di Garanzia delle Competenze ovvero competenze linguistiche, competenze informatiche, competenze di italiano di livello pre-A1, competenze di italiano di livello superiore all'A2, competenze digitali, competenze matematiche, competenze alfabetiche, competenze trasversali;

b) **l'attività di raccordo** - percorsi integrati finalizzati a far conseguire qualifiche professionali, anche in apprendistato.

(Linee Guida Garanzia delle competenze, 2021, p. 8)

In questo modo si incentiva e si giustifica l'attivazione di corsi di livelli sotto l'A1 (Pre-A1) includendo le competenze linguistiche, alfabetiche, matematiche e digitali.

Il secondo strumento rappresentato dalle linee guida del nuovo Progetto FAMI 2021-2017 prevede la possibilità di attivare corsi non solo di livello Pre-A1 ma anche di livello Alfa secondo i nuovi descrittori elaborati dal Consiglio d'Europa nella Guida LASLLIAM (*Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants*). Di seguito un estratto dalla sezione sui percorsi formativi:

Livello Alfa basso (riferimento sovranazionale – Consiglio d’Europa, LASLLIAM; riferimento nazionale – Sillabo CLIQ Alfa3, aggiornato alla luce di LASLLIAM) per adulti analfabeti strumentali che non hanno mai imparato a leggere e scrivere in qualsivoglia lingua e non hanno competenza alcuna in lingua italiana. I percorsi di livello Alfa basso sono programmati con un monte ore fino a 150 e prevedono un numero massimo di partecipanti non superiore a 10 per ciascun gruppo classe.

Livello Alfa alto (riferimento sovranazionale – Consiglio d’Europa, LASLLIAM; riferimento nazionale – Sillabo CLIQ Alfa, aggiornato alla luce di LASLLIAM) per adulti analfabeti strumentali con una bassa capacità di letto-scrittura strumentale, accompagnata da una competenza limitatissima nella lingua 2. I percorsi di livello Alfa alto sono programmati con un monte ore fino a 150 e prevedono un numero massimo di partecipanti non superiore a 12 per ciascun gruppo classe.

Ai fini del riconoscimento dei costi i gruppi di livello devono essere composti dal seguente numero minimo di frequentanti:

- 6: nel caso dei corsi di livello Alfa basso, Alfa alto e Pre-A1;
- 8: nel caso dei corsi di livello A1, A2, B1 e B2;
- 4: nel caso dei percorsi modulari (di cui al 2.1.3).

(Linee Guida FAMI 2021-2027, 2022, pp. 6-8)

Notiamo dall’estratto che sempre all’interno dell’ampliamento dell’offerta formativa i CPIA potranno avere finanziati due tipi di corsi Alfa (basso e alto); tali corsi potranno cominciare con un numero relativamente basso di partecipanti. Sono conservate dunque le 300 ore per l’arrivo al livello Pre-A1 ed è anche inserita nella progettazione l’attivazione di corsi modulari per le singole abilità della durata di 40 ore.

Le indicazioni attuative del nuovo Progetto FAMI prevedono dunque l’attivazione di percorsi mirati ai diversi stadi di alfabetizzazione, un cospicuo monte ore per i corsi Alfa e un basso numero di studenti per l’attivazione di corsi. Queste disposizioni si avvicinano alle prassi organizzative del CAS di Trento, citato in precedenza: nel CAS, ad esempio, era possibile sviluppare percorsi formativi di livello Pre-Alfa 1 (corrispondenti all’Alfa Basso del nuovo FAMI) mirati, per la prima fase del corso, allo sviluppo delle abilità orali. L’estensione dei singoli percorsi Alfa a 150 ore permetterebbe di adeguare i nuovi percorsi formativi ai bisogni dei corsisti analfabeti, partendo da ciò che precede l’oralità.

Conclusioni

In questo contributo è stato descritto il contesto dei CPIA italiani in relazione al loro mandato istituzionale e organizzativo, sono state descritte le criticità e le potenzialità relativamente all'inclusione efficace degli apprendenti analfabeti confrontando contesti d'insegnamento diversi, un CPIA e un CAS, mettendo in evidenza come la formazione di classi omogenee, distinte per livello di alfabetizzazione, l'assicurare un elevato montante di ore di percorso formativo e l'uso di prove specifiche per rilevare le competenze alfabetiche, presenti in quest'ultimo, consentano di avere risultati positivi in termini di acquisizione delle competenze linguistiche. Si è riflettuto sulla *mission* dei CPIA anche alla luce dei nuovi strumenti che possono facilitare l'attivazione di percorsi formativi mirati a questo particolare profilo di studenti.

Possiamo concludere dunque con questa riflessione: nella prospettiva dell'apprendimento permanente, di cui i CPIA sono (o dovrebbero essere) l'espressione più compiuta, sarebbe necessario che i CPIA vedessero nel potenziamento delle competenze di base un loro compito istituzionale; essendo essi parte integrante del Sistema nazionale delle competenze, potrebbero sviluppare pienamente il loro potenziale, diventando il punto di riferimento nazionale per le competenze di base, dalla loro prima acquisizione al loro perfezionamento.

Bibliografia

- 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* (pp. 7-10). Edizioni ETS.
- Brichese, A. (2019). Dalla parte dello studente: caratteristiche dello studente analfabeta e bassamente scolarizzato. In F. Caon & A. Brichese (A cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti* (pp. 23-32). Bonacci.
- Cacchione, A. (2022) Analfabetismo e CPIA: un rapporto difficile e necessario, in F. Benedetti & A. Buffardi (A cura di), *Scuola, Lavoro e Territorio*, (pp.94-11), collana Indire, Carocci.

- CLIQ (A cura di) (2022). *Progetto FAMI 1603 Studio e analisi dell'impatto dei percorsi formativi e Valutativi*. https://www.associazionecliq.it/wp-content/uploads/2021/06/Documento_conclusivo.pdf
- Consiglio D'Europa (2022). *LASLLIAM Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants*. <https://rm.coe.int/prems-008922-eng-2518-literacy-and-second-language-learning-couv-texte/1680a70e18>
- Decreto 12.03.2015 (2015). *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*. <https://m.flcgil.it/files/pdf/20150615/decreto-interministeriale-del-12-marzo-2015-linee-guida-cpia.pdf>
- D. P. R. 263 (2012). Decreto del presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263. *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/25/13G00055/sg>
- Ennas, G. (2019). Analfabeti e bassamente scolarizzati: la dimensione organizzativa formativa per la gestione di minori e adulti nei CPIA. In F.Caon & A. Brichese (A cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti* (pp. 213-218). Bonacci.
- Ministero dell'Interno. (2023). *Linee guida per la progettazione dei Piani regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi Fondo Asilo Migrazione e Integrazione 2021-2027*. https://www.interno.gov.it/sites/default/files/2023-04/1_linee_guida_piani_regionali_2023-2026.pdf
- MIUR (2003). *L'offerta formativa dei centri territoriali permanenti*. https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2003/offerta_1.pdf
- O. M. 455 (1997). Direzione Generale Istruzione Elementare Direzione Generale Istruzione Secondaria I° Grado. *Ordinanza Ministeriale n. 455 Roma, 29 luglio 1997* (istituzione dei Centri Territoriali Permanenti). <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/ifts/eda/om455.shtml>
- Rocca, L. (2019). La gestione della fase di accoglienza dell'utenza vulnerabile: intervista e test. In F. Caon & A. Brichese (A cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti* (pp. 69 -88). Bonacci.