



FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020



**Progetto FAMI 1603**  
**Studio e analisi dell'impatto dei percorsi formativi e valutativi**

**Documento conclusivo di Progetto**

*Hanno collaborato:*

*Elisabetta Bonvino, Giorgio Carella, Sara Di Simone, Elisa Fiorenza, Vittorio Ganfi, Adriano Gelo, Sabrina Machetti, Paola Masillo, Costanza Menzinger, Aisha Nasimi, Lorenzo Rocca, Giovanna Scocozza e Paola Vecchio*

## Indice

1. Introduzione.....	3
2. Obiettivi.....	4
3. Interventi posti in essere.....	5
4. Sillabo Alfa.....	6
5. Indicatori di buone prassi e strumenti di indagine.....	8
6. Somministrazione degli strumenti e raccolta delle buone prassi.....	9
7. Piattaforma.....	11
8. Analisi delle evidenze raccolte.....	12
8.1 Trasversalità.....	14
8.2 Percorsi formativi: corsi FAMI.....	15
8.3 Percorsi formativi: sessione civica di cui al DPR 179/11.....	34
8.4 Percorsi valutativi: test di cui al DM 4/6/10.....	42
9. Sostenibilità.....	53

## 1. Introduzione

Il progetto FAMI 1603 (di seguito il Progetto), finanziato a valere sul Fondo Asilo Migrazione e Integrazione 2014-2020, è stato condotto tra novembre 2017 e giugno 2021 dall'Associazione Temporanea di Scopo ECLIM, quale strumento operativo dell'Associazione CLIQ (Certificazione Lingua Italiana di Qualità)<sup>1</sup>, costituita dagli Enti certificatori (Società Dante Alighieri, Università per Stranieri di Perugia, Università per Stranieri di Siena e Università Roma Tre).

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*. Più nel merito, il riferimento è all'art. 4 delle stesse in cui si stabilisce che, "al fine di implementare un sistema di valutazione che consenta lo sviluppo di un *Quadro comune di riferimento italiano per l'integrazione socio-linguistica*, [...] saranno sviluppate precise azioni iniziali, in itinere e finali di monitoraggio, propedeutiche alla valutazione quantitativa e qualitativa sia dei *Piani regionali*, sia dei dispositivi di verifica della normativa vigente. Le azioni saranno coordinate da un apposito Gruppo Tecnico che vedrà la partecipazione, tra gli altri, di rappresentanti del MIUR, degli UUSSRR e degli Enti certificatori aderenti al consorzio CLIQ che hanno partecipato ai seminari nazionali promossi dal MIUR e dal Ministero dell'Interno ed hanno la finalità di:

- condividere la definizione di buone prassi (BP);
- validare l'operato dei soggetti a vario titolo coinvolti;
- armonizzare le attività territoriali, anche elaborando raccomandazioni;
- prevedere attività di informazione ad esito delle evidenze emerse;
- prospettare rimodulazioni dell'attività formativa qualora non rispondente alle esigenze di pianificazione."

In accordo con le finalità sopra esposte, si è operato nella direzione di un consolidamento delle relazioni istituzionali tra soggetto beneficiario e amministrazioni centrali, enti locali e istituzioni scolastiche, perseguendo il comune scopo di generare un impatto positivo sull'offerta complessiva dei servizi di formazione civico linguistica e, contestualmente, di accrescere la qualità nell'applicazione dei dispositivi di legge in tema di requisiti linguistici e di conoscenza civica richiesti ai cittadini migranti.

---

<sup>1</sup> <http://www.associazionecliq.it/>

## 2. Obiettivi

Obiettivo generale del Progetto è la validazione dell'efficacia dei percorsi formativi e valutativi dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), sia nell'ambito dei *Piani regionali*, sia in merito a quanto previsto dalla normativa vigente (test e sessione di formazione civica e di informazione di cui al DPR 179/2011 e test di cui al DM 4/6/2010). Ciò al fine di concorrere al miglioramento complessivo delle azioni poste in essere e di tendere, in ultimo, alla definizione del *Quadro italiano* richiamato nell'introduzione.

Il Progetto ha pertanto previsto due piani di intervento, a loro volta declinati in quattro ambiti:

- il piano dei percorsi formativi, con gli ambiti dei corsi erogati all'interno dei progetti FAMI regionali e della *sessione di formazione civica e di informazione*, di cui all'art. 3 del DPR 179/11;
- il piano dei percorsi valutativi, con gli ambiti del test di cui al DM 4/6/2010 e del test di cui al DPR 179/2011.

L'obiettivo generale si è a sua volta declinato in tre obiettivi specifici:

1. elaborare indicatori di buone prassi per raccogliere esempi concreti delle medesime;
2. rendere più efficace l'azione formativa dei *Piani regionali*, promuovendo e verificando l'applicazione delle *Linee guida* MIUR e dei *Sillabi CLIQ*;
3. implementare omogeneità e adeguatezza, con specifico riferimento alle pratiche valutative.

Tali obiettivi sono stati condivisi dal *Gruppo tecnico* (GT) e perseguiti dal *Comitato operativo* (CO), entrambi istituiti nel dicembre 2018<sup>2</sup>.

Il GT è da intendersi come espressione della sinergia tra Ministero dell'Interno, MIUR, UUSSRR, CPIA e Associazione CLIQ. Una sinergia fondata sulla collaborazione fattiva e sulla costante condivisione di scelte e modalità di intervento, conditio sine qua non per azioni di sistema funzionali a dare continuità e concretezza alle esigenze emerse ad esito del Seminario tenutosi presso la SSAI (12, 13 e 14 marzo 2014), e successivamente ribadite durante il workshop con le Regioni tenutosi presso il CNR (18 e 19 giugno 2015), le cui risultanze ponevano come prioritarie le attività di monitoraggio, di valutazione dell'impatto e di validazione qui richiamate.

In seno al GT è stato costituito un ristretto CO con compiti di carattere esecutivo, avente quindi lo scopo di lavorare alla predisposizione di quanto condiviso, anche sul piano dei *deliverable* attesi.

---

<sup>2</sup> Decreto del Ministero dell'Interno 14/12/18, prot. n. 16245.

### 3. Interventi posti in essere

Nel Report finale<sup>3</sup>, cui il presente Documento conclusivo farà costante riferimento, si trova il dettaglio sia del cronogramma delle attività, sia delle azioni concluse, ripartite per Work Package (WP) e Indicatori di Progetto (di Realizzazione e di Risultato).

Tale dettaglio viene qui sintetizzato attraverso l'elenco degli interventi posti in essere dal soggetto beneficiario, di seguito riportati rispettandone la sequenza temporale:

1. Elaborazione del *Sillabo Alfa*.
2. Elaborazione degli Indicatori di buone prassi.
3. Elaborazione degli strumenti di indagine e relativo Vademecum per il loro utilizzo.
4. Elaborazione della piattaforma informatica funzionale alla restituzione di tutte le attività, alla loro disseminazione e alla sostenibilità futura.
5. Monitoraggio CPIA, sulla base del *Protocollo di visita* concertato in seno al CO, con relativa somministrazione degli strumenti di indagine e raccolta BP.
6. Analisi delle evidenze e creazione della *repository* BP, con esempi anche in formato multimediale.
7. Elaborazione del documento per la standardizzazione delle valutazioni (riferito al test di cui al DM 4/6/10).
8. Predisposizione del Report finale.
9. Redazione del Documento conclusivo.

Ad esito di tali interventi è stata infine prevista una fase di consolidamento, finalizzata a proporre interventi, suggerimenti e raccomandazioni.

Questa fase ha previsto, fra l'altro, la realizzazione di un leaflet divulgativo e l'erogazione di attività di formazione/informazione erogate da CLIQ e rivolte agli insegnanti dei CPIA.

Nelle sezioni successive viene operata una restituzione riferita ai punti-elenco di cui sopra, iniziando dal primo *deliverable* realizzato vale a dire il *Sillabo Alfa*.

---

<sup>3</sup> <http://www.associazionecliq.it/progetto-fami-1603-2017-2021/reportistica-e-disseminazione/>

#### 4. *Sillabo Alfa*

Soprattutto nel corso dell'ultimo decennio, le ondate migratorie hanno evidenziato più di una novità: alla presenza di cittadini ormai residenti stabilmente sul territorio italiano, si è infatti aggiunta quella di un numero sempre più consistente di cittadini richiedenti asilo e titolari di protezione internazionale o sussidiaria.

Un'utenza maggiormente vulnerabile, spesso doppiamente vulnerabile, laddove alla vulnerabilità determinata da percorsi di vita drammatici, si somma quella causata da bassi o del tutto assenti profili di *literacy*.

Di qui la crescente attenzione, anche sul piano della ricerca scientifica, verso il fenomeno dell'analfabetismo primario, peraltro già presente nella popolazione migrante residente, e dell'analfabetismo funzionale, come presente tanto e di nuovo nella popolazione migrante residente, quanto nella stessa popolazione italiana.

Una prima risposta, in termini di politica educativa, è arrivata nel 2016 dal Ministero dell'Interno che ha previsto, proprio nell'ambito dei *Piani regionali*, percorsi sperimentali Pre-A1, per la prima volta formalmente rivolti ad analfabeti funzionali ed erogati dai CPIA sulla base del relativo sillabo a cura dell'Associazione CLIQ.

Una risposta certamente importante, ma non esaustiva o meglio parziale, nella misura in cui mancavano indicazioni per consentire una formazione adeguata, pensata per l'utenza degli analfabeti totali.

Tali indicazioni oggi, grazie al Progetto, sono state date: ne è dimostrazione l'elaborazione del *Sillabo Alfa*, redatto in continuità con i sillabi a cura degli Enti certificatori, con particolare riferimento al succitato *Sillabo Pre-A1*, tenendo conto dei dispositivi già predisposti dal MIUR in materia di integrazione linguistica e sociale dei cittadini stranieri (segnatamente: *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione*, di cui all'art. 3 del DPR 179/11, nota MIUR 988 del 4 luglio 2013 e *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento*, DI 12 marzo 2015, All. B.1).

Il *Sillabo Alfa* -approvato dal GT nel dicembre del 2018- ha dunque come profilo di riferimento il migrante adulto principiante assoluto in italiano e analfabeta con nulla o limitatissima scolarizzazione, una persona cioè che non ha imparato a leggere e a scrivere né nella lingua madre né in altre lingue.

Appare tuttavia importante sottolineare come la sezione dedicata alla letto-scrittura possa essere utilizzata anche con apprendenti che già sono in grado di interagire in italiano parlato e che devono quindi focalizzarsi sull'acquisizione delle abilità strumentali di letto-scrittura; questi apprendenti rappresentano quel profilo disomogeneo particolarmente marcato e certamente diffuso in contesto migratorio, con una oralità più alta, spesso già raffigurabile dai descrittori del *Quadro Comune*

*Europeo di Riferimento* del Consiglio d'Europa (QCER), accompagnata da una capacità ridottissima, o addirittura nulla, legata ad attività di ricezione, produzione e interazione scritta.

Nel rimandare al sillabo, disponibile nel sito CLIQ<sup>4</sup>, per una più compiuta analisi di contenuti e indicazioni didattiche funzionali al suo utilizzo, si vuole qui rimarcare la valenza emblematica dello stesso, come espressione concreta della sinergia, enfatizzata nell'introduzione, tra mondo accademico e scuola pubblica. Il *Sillabo Alfa*, infatti, è stato realizzato dall'Associazione CLIQ insieme a esperti universitari e insegnanti CPIA che hanno offerto un contributo fondamentale, in termini di ricerca scientifica e sul campo, senza il quale non sarebbe stato possibile raggiungere il risultato ottenuto.

---

<sup>4</sup> <http://www.associazionecliq.it/sillabi/>

## 5. Indicatori di buone prassi e strumenti di indagine

Al fine di rilevare le buone prassi sono stati elaborati quattro tipi di indicatori di buone prassi, ovvero un elenco ragionato, uno per ciascun ambito previsto:

- I. Percorsi formativi: FAMI regionali (corsi CPIA Alfa, Pre-A1, A1, A2, B1)
- II. Percorsi formativi: Sessione civica di cui al DPR 179/2011
- III. Percorsi valutativi: Test di cui al DM 4/6/2010
- IV. Percorsi valutativi: Test di cui al DPR 179/2011

Nel primo elenco, sono presenti 49 indicatori; nel secondo, 26; nel terzo, 23; nel quarto, 21.

Complessivamente sono stati pertanto individuati ben 119 indicatori, condivisi in seno al GT e CO e disponibili nel sito CLIQ<sup>5</sup>: si tratta evidentemente un numero significativo, sebbene non esaustivo; la definizione di buone prassi, infatti, non può che essere un processo continuo rispetto cui il repertorio che le raccoglie, al pari degli indicatori che le individuano come tali, costituisce un sistema aperto e mutevole nel tempo.

Proprio sulla base degli Indicatori e al fine della loro concreta applicazione, sono stati successivamente elaborati appositi strumenti, accompagnati da relativo Vademecum per il loro corretto utilizzo.

Nell'ambito di questi strumenti, nove in tutto, anch'essi concertati con GT e CO e disponibili nel sito CLIQ<sup>6</sup>, figurano le interviste con i Dirigenti scolastici dei CPIA, i questionari elettronici rivolti agli insegnanti e i questionari cartacei rivolti ai cittadini migranti in qualità di corsisti FAMI, e/o partecipanti alla sessione di formazione civica e di informazione, e/o candidati al test di cui alle vigenti normative.

A titolo esemplificativo si riportano le specifiche delle informazioni, dei dati e dei materiali acquisiti grazie alla somministrazione di tali strumenti, funzionali allo studio e all'analisi dell'impatto:

- rilevazione dei feedback dei Dirigenti scolastici;
- profilo dei corsisti (livello di istruzione e di scolarizzazione, posizione lavorativa, arrivo in Italia, ecc.);
- descrizione del percorso di formazione linguistica erogato (in termini di monte ore, analisi dei bisogni dei partecipanti, materiali utilizzati, contenuti, approccio alla didattica, metodologie adottate, ecc.);
- rilevazione del grado di soddisfazione sia dei beneficiari, sia degli insegnanti, relativamente alle modalità di accoglienza e accompagnamento, al setting della classe, alla relazione formativa, alla conduzione dei gruppi, ecc;
- descrizione della sessione di formazione civica e di informazione (durata, contenuti, modalità di svolgimento, supporti previsti, ecc.);
- rilevazione dei feedback post-test dei candidati impegnati nella verifica dei dispositivi di legge;
- rilevazione dei feedback degli insegnanti impegnati nella verifica medesima.

---

<sup>5</sup> <http://www.associazionecliq.it/progetto-fami-1603-2017-2021/risorse/>

<sup>6</sup> Ibidem

## 6. Somministrazione degli strumenti e raccolta delle buone prassi

I nove strumenti di indagine sono stati prima presentati e poi somministrati direttamente dal personale CLIQ che si è recato in visita presso un campione rappresentativo di CPIA.

Tale campione è stato individuato nell'ambito di un corpus di CPIA concertato con il CO. Nel merito vi è stato il coinvolgimento degli UUSSRR che, su indicazione dello stesso CO, hanno inviato una richiesta di adesione al Progetto su base volontaria, indirizzata ai Dirigenti scolastici di tutti i CPIA non in reggenza, così come espressamente richiesto dal MIUR.

Sulla base delle disponibilità acquisite, dei 51 CPIA inizialmente aderenti, 27 sono stati effettivamente oggetto di monitoraggio:

- un numero importante, comunque superiore al target previsto (25), in termini di indicatore di realizzazione condiviso con il committente DLCl in fase di elaborazione del *project plan*;
- un campione significativo, a dispetto delle ovvie criticità conseguenti allo scoppio della pandemia (di cui più avanti si farà riferimento) e in considerazione della percentuale piuttosto elevata di CPIA in reggenza, quindi esclusi a priori (circa il 30% sui 126 totali)<sup>7</sup>;
- un corpus rappresentativo, tanto per copertura territoriale (12 regioni interessate, di cui 3 al Nord, 3 Centro e 6 al Sud), quanto in ragione dell'alta percentuale (superiore al 25%) dei CPIA CRRSS (Centri Regionali di Ricerca Sperimentazione e Sviluppo).

La Tabella 1 riporta i CPIA monitorati, elencati in ordine alfabetico per regione.

REGIONE	CPIA MONITORATO
<b>Abruzzo</b>	L'Aquila Pescara-Chieti
<b>Campania</b>	Caserta Salerno
<b>Emilia-Romagna</b>	Piacenza <sup>1</sup>
<b>Lazio</b>	Roma <sup>1</sup> Roma <sup>3</sup> Roma <sup>4</sup>
<b>Lombardia</b>	Bergamo <sup>1</sup> Bergamo <sup>2</sup> Brescia <sup>3</sup> Como Lecco

<sup>7</sup> Dato relativo all'epoca dell'invio della richiesta di adesione da parte degli UUSSRR.

	<u>Milano2</u> Milano5 Varese2
<b>Marche</b>	<u>Ancona</u> Macerata
<b>Molise</b>	<u>Campobasso</u>
<b>Piemonte</b>	<u>Torino3</u>
<b>Puglia</b>	Foggia1 <u>Lecce</u> Taranto
<b>Sicilia</b>	Ragusa
<b>Umbria</b>	<u>Perugia</u>
<b>Veneto</b>	Treviso <u>Verona</u>

Tabella 1 – CPIA monitorati (sottolineati i CPIA sede CRRSS)

Complessivamente sono state svolte 25 interviste ai Dirigenti scolastici e somministrati 1283 questionari, ripartiti per i due piani e i quattro ambiti di indagine previsti dal Progetto.

I principali elementi di riflessione elaborati da CLIQ ad esito dell'effettivo utilizzo degli strumenti di indagine saranno trattati nella sezione 8 del presente documento.

Le visite di monitoraggio hanno rappresentato un momento-chiave anche per la raccolta di buone prassi, poi analizzate da CLIQ e restituite in maniera ragionata all'interno della piattaforma informatica oggetto della successiva sezione.

## 7. Piattaforma

Ai fini della validazione delle risultanze progettuali è stata predisposta una piattaforma informatica che ha permesso tanto l'acquisizione e l'elaborazione di dati, quanto la raccolta di documenti, tra i quali il già menzionato il *Sillabo Alfa*, gli Indicatori e gli strumenti di indagine, nonché l'intera reportistica di progetto, sintetica e analitica.

Tale piattaforma, con particolare riferimento alla sezione dedicata alle buone prassi<sup>8</sup>, intende rappresentare una risorsa al servizio degli insegnanti di tutti i CPIA in termini di *repository* per la condivisione e disseminazione dei materiali annoverati come BP.

Il repertorio è stato strutturato secondo tre macro aree:

1. la prima area riguarda i corsi FAMI ed è a sua volta suddivisa in quattro sottosezioni: accoglienza e orientamento; attività linguistico-comunicative in presenza; attività in DaD; attività per la valutazione del percorso;
2. la seconda area è relativa alla sessione di formazione e informazione civica di cui al DPR 179/11 ed è al suo interno tripartita in: accoglienza e orientamento; materiali didattici in lingua italiana; materiali didattici in altre lingue;
3. la terza area afferisce al test A2 di cui al DM 4/6/10 ed è anch'essa articolata in tre contenitori: procedure; esempi di prove; scale valutative (e loro applicazione).

Pertanto, le prime due macro aree interessano i percorsi formativi, l'ultima quelli valutativi.

Per ogni buona prassi indicata si trova una breve descrizione, comprensiva della specifica degli Indicatori CLIQ richiamati nel documento allegato (in formato PDF).

Complessivamente il repertorio realizzato ad esito del Progetto è costituito da 38 documenti, per oltre 1000 pagine.

In aggiunta sono stati prodotti ulteriori cinque esempi di BP in formato multimediale, anch'essi inseriti in piattaforma. Nel merito si tratta di video relativi all'intervista conoscitiva in fase di accoglienza, a specifiche attività rivolte ad apprendenti vulnerabili, a momenti d'aula legati alla dimensione dell'oralità o ancora a pratiche afferenti alle procedure e alla somministrazione del test A2 di cui al DM 4/6/10.

---

<sup>8</sup> <http://www.associazionecliq.it/progetto-fami-1603-2017-2021/buone-prassi/>

## 8. Analisi delle evidenze raccolte

Questa sezione costituisce la parte centrale del Documento conclusivo; vengono formulate riflessioni supportate dalle numerose evidenze raccolte, sia in relazione ai dati processati (con una selezione dei grafici ritenuti maggiormente significativi), sia dal punto di vista dei riscontri ottenuti. L'utilizzo degli strumenti di indagine, infatti, ha consentito all'Associazione CLIQ di operare un'analisi incrociata tenendo conto dei vari feedback acquisiti da DS, insegnanti e cittadini migranti.

Si rimanda al Report finale per una restituzione completa delle richiamate evidenze, comprensiva della specifica dei CPIA di riferimento e delle rappresentazioni grafiche corrispondenti ad ogni considerazione qui effettuata.

Anche ai fini di una più agevole leggibilità, la sezione è così suddivisa:

- inizialmente viene presentata una sotto sezione definibile come 'trasversale', nel senso che tratta quegli aspetti emersi con assoluta chiarezza in relazione ad entrambi i piani considerati, vale a dire percorsi sia formativi, sia valutativi;
- a seguire si trovano le sottosezioni relative prima ai corsi erogati nell'ambito dei *Piani regionali*, poi alla sessione di formazione e informazione civica di cui al DPR 179/11 e al test di cui al DM 4/6/10, proposte sempre in termini di elementi di positività ed elementi di riflessione, ovvero aree di miglioramento;
- nell'ambito delle stesse sottosezioni sono inseriti riquadri contenenti specifiche raccomandazioni che l'Associazione CLIQ ha inteso formulare sulla base delle evidenze raccolte;
- tali raccomandazioni vengono quindi declinate al termine di ciascuna sottosezione attraverso un elenco sintetico.

Si rappresenta infine che oltre il 90% dei dati è stato raccolto in un periodo antecedente lo scoppio della pandemia (si veda in proposito il cronogramma di Progetto all'interno del Report finale); ciò per rimarcare come le evidenze emerse, al pari delle relative considerazioni, non siano state inficiate dalle criticità connesse al Covid-19 e sotto menzionate.

### *Impatto del Covid-19*

Il blocco causato dalla pandemia ha ovviamente impattato anche sul FAMI 1603, determinandone prima un rallentamento, poi una prolungata paralisi in relazione alla impossibilità di effettuare visite di monitoraggio in osservazione delle disposizioni di legge.

Parallelamente anche i percorsi oggetto di indagine, sia formativi, sia valutativi (si pensi ad esempio alle sessioni in presenza di formazione e informazione civica e alla somministrazione del test A2), sono stati per molti mesi sospesi e hanno vissuto alterne fasi, con tentativi di ripartenza spesso non riusciti, al pari di episodiche e momentanee riaperture; programmare (nella fattispecie corsi o sessioni d'esame) è stato piuttosto problematico, con un'Italia colorata in modo diverso, con difficoltà negli spostamenti, con le incertezze nella pianificazione determinate dallo scoppio improvviso di nuovi focolai: tutto questo è stato puntualmente rappresentato dal soggetto beneficiario in occasione dei monitoraggi trimestrali previsti dal FAMI.

Di seguito alcuni passaggi di quanto a suo tempo portato all'attenzione del committente.

Tratto dal monitoraggio I trimestre 2020

*Tutto è stato prima fortemente rallentato già a febbraio per poi essere totalmente bloccato da marzo per la chiusura causata dalla pandemia: la situazione di lockdown ha interessato ovviamente anche gli istituti scolastici, ivi inclusi i CPIA.*

Tratto dal monitoraggio III trimestre 2020

*Si rappresenta come la ripresa delle attività didattiche (a seguito della riapertura delle scuole), stia incontrando presso la quasi totalità dei CPIA delle evidenti difficoltà, generate da una serie di concause tali da non aver ancora consentito al 30/9/20 il riavvio in presenza dei corsi FAMI, nonché tanto l'erogazione della sessione civica prevista dal DPR 179/11, quanto la somministrazione dei test previsti dalla normativa vigente.*

Tratto dal monitoraggio IV trimestre 2020

*Da un lato a causa della ripresa della curva pandemica, dall'altro stante la riconferma delle difficoltà connesse all'erogazione dei corsi FAMI, vi è stato nuovamente il venir meno di qualsivoglia possibilità anche solo di pianificazione delle visite in loco.*

Va in ogni caso precisato che anche prima dello scoppio della pandemia non mancavano alcune problematiche. A tal proposito vale la pena riportare il passaggio della conference call FAMI del 22 giugno 2020 in cui il MIUR segnalava come: "prima del lockdown solo il 16% dei corsi a valere sui FAMI regionali fosse stato effettivamente attivato, evidenziando quindi la presenza di criticità pregresse che poi, ovviamente, sono state amplificate dalla pandemia".

A riconferma di quanto sopra esposto, anche il soggetto beneficiario già nel monitoraggio relativo al IV trimestre 2019 sottolineava che *le visite di monitoraggio sono iniziate, ma procedono a ritmo lento in quanto in diversi CPIA l'avvio dei corsi FAMI è stato purtroppo posticipato al primo trimestre 2020.*

Quanto sopra esposto trova puntuale conferma nei dati resi noti dal Ministero dell'Interno in occasione della conference call del 14 maggio 2021: al 30 marzo 2021, solo il 24% dei corsi, a suo tempo programmati dai progetti FAMI regionali, risulta essere stato effettivamente attivato (in numeri: 797 corsi su 3337 previsti).

In merito alle concause, soprattutto relative alle problematiche afferenti all'avvio dei corsi antecedenti lo scoppio della pandemia, l'Associazione CLIQ suggerisce un momento di confronto in seno al GT, avente innanzitutto l'obiettivo di individuare soluzioni che possano evitare, o quantomeno limitare, il ripetersi di criticità nella prospettiva della nuova programmazione 2021-2027.

## 8.1 Trasversalità

### Disponibilità e collaborazione

Un grazie va a DS, insegnanti, personale ATA e cittadini migranti: come conferma la Figura 1, il personale CLIQ incaricato del monitoraggio ha incontrato tanta disponibilità pressoché ovunque, accompagnata da un forte spirito collaborativo. Da questo punto di vista la formalizzazione del *Protocollo di visita* condiviso in seno al CO e l'anticipazione dello stesso ai DS è stata senza dubbio funzionale a creare condizioni favorevoli per la somministrazione degli strumenti di indagine.

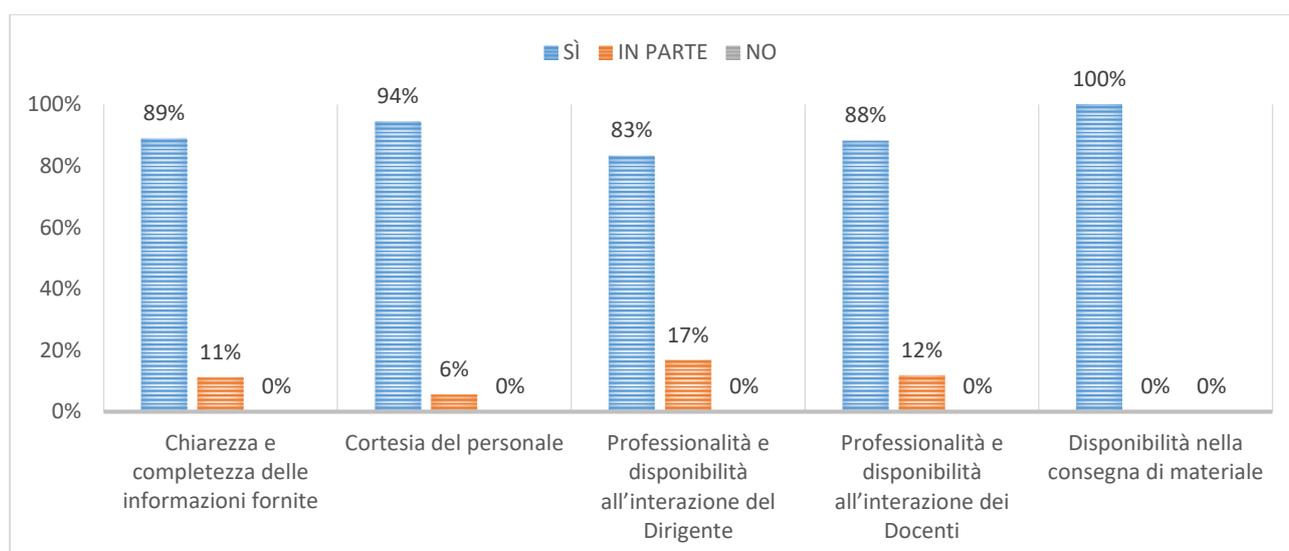


Figura 1 – Atteggiamento del CPIA rispetto al personale CLIQ

### L'utilizzo degli strumenti di indagine come momento di riflessione

Nei corsi FAMI e nell'ambito della sessione civica la somministrazione dei questionari in classe ha rappresentato un momento molto apprezzato dagli insegnanti e dai partecipanti.

La forte motivazione e l'interesse manifestato sono riconducibili alla valenza di un'attività utile ad acquisire consapevolezza sul percorso, autovalutarsi (aspetto chiave della biografia linguistica nella prospettiva del PEL, *Portfolio Europeo delle Lingue*), sentirsi valorizzati nel poter dare un feedback.

### Un ambiente di apprendimento idoneo

In via generale, le modalità di allestimento degli spazi e delle strutture restituiscono un quadro complessivo piuttosto confortante. Nello specifico si rilevano:

- ambienti accessibili anche per persone diversamente abili;
- aule attrezzate, luminose, di dimensioni adeguate;
- presenza di strumenti informatici.

## **8.2 Percorsi formativi: corsi FAMI**

### *8.2.1 Punti di forza*

In piena coerenza con i dati presentati dal Ministero dell'Interno (conference call FAMI del 14 maggio 2021), si riportano innanzitutto cinque punti di forza confermati dal Progetto:

- 1) flessibilità
- 2) consolidamento delle Reti locali
- 3) servizi complementari (anche se con alcuni distinguo più avanti evidenziati)
- 4) qualità ed esperienza dei docenti incaricati
- 5) modularità

#### *Flessibilità*

Quasi tutti i DS concordano sul fatto che le caratteristiche del FAMI hanno consentito maggiore flessibilità nell'organizzazione dei corsi, in particolare per quanto riguarda luoghi, orari e periodi dell'anno.

Grazie ad accordi con associazioni ed enti, nonché alla disponibilità dei docenti a spostarsi, sono state infatti raggiunte località lontane dai centri principali, dove si trovano normalmente i CPIA. In tal modo, anche l'utenza più distante alla sede dell'istituzione scolastica ha avuto l'opportunità di partecipare ai corsi.

Da questo punto di vista il FAMI sembrerebbe un auspicabile volano per consentire a CPIA, anche nei corsi ordinamentali, una sorta di ritorno alle origini, vale a dire recuperare in pieno quella forza di penetrazione nel territorio che permetteva al CTP (Centro Territoriale Permanente) di poter contare su sedi distaccate, ramificandosi in modo capillare sul territorio, in quel caso comunale e non provinciale.

Secondo il principio per cui è la Scuola che deve raggiungere l'utenza e non viceversa, il FAMI si dimostra uno strumento importante per garantire una più ampia copertura territoriale degli interventi formativi.

#### *Consolidamento delle Reti locali*

Appare di assoluta evidenza la correlazione tra i cinque punti di forza sopra elencati; ne è esempio la stretta relazione tra flessibilità e consolidamento della Rete di intervento: per l'attivazione dei corsi FAMI – testimoniano i DS – i CPIA hanno avviato collaborazioni con associazioni di volontariato, enti locali e religiosi, consorzi, biblioteche, servizi sociali e sindacati.

Terzo settore ed enti locali, in alcuni casi, hanno messo a disposizione spazi e personale di supporto, in altri hanno aiutato a promuovere i corsi e a intercettare la domanda presso fasce di utenza e in luoghi normalmente non raggiunti.

A volte i corsi FAMI si sono inseriti in parallelo a corsi gestiti da volontari, implementando forme di collaborazione tra i docenti CPIA e i volontari stessi: i primi hanno formato i secondi che hanno visto accrescere consapevolezza rispetto alla progettazione didattica.

### *Servizi complementari*

Tra le misure che sicuramente facilitano la partecipazione ai corsi si trovano i servizi complementari: i DS individuano il servizio di baby-sitting come particolarmente importante, soprattutto al fine di agevolare le mamme con i figli piccoli. Sempre in relazione alla richiamata flessibilità, anche il servizio dei trasporti è stato apprezzato, sebbene attivato in misura minore rispetto al baby-sitting: è importante di nuovo rimarcare la valenza del FAMI nel mettere a disposizione risorse, anche di carattere logistico, atte a facilitare l'incontro tra domanda e offerta formativa.

Proprio al fine di sostenere in maniera sempre più strutturata questo incontro, secondo l'Associazione CLIQ sarebbe opportuno verificare la fattibilità di un'eventuale estensione dei servizi complementari, come attivati e quindi finanziariamente coperti dal FAMI, anche a beneficio degli iscritti ai corsi ordinamentali erogati dal CPIA. Non spetta ovviamente all'Associazione CLIQ la valutazione delle implicazioni amministrative derivanti da tale estensione, preme ad ogni modo enfatizzare l'impatto positivo che si verrebbe a generare, non foss'altro in termini di ottimizzazione e pieno sfruttamento delle risorse a disposizione.

### *Qualità ed esperienza dei docenti*

I DS intervistati sottolineano come la selezione del personale esterno incaricato prediliga l'esperienza di insegnamento e il possesso di titoli specifici per l'insegnamento dell'italiano L2 (abilitazioni alle classi di insegnamento A023, A022, AB25, master di primo e secondo livello, certificazioni in glottodidattica). Parallelamente gli interni sono quasi sempre docenti con vasta esperienza nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda in contesto migratorio cui uniscono spesso una precedente esperienza maturata nella gestione di corsi FAMI (precedenti edizioni) e, non di rado, anche FEI (Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di Paesi terzi).

### *Modularità*

La modularità è un grande valore aggiunto del FAMI, segnatamente sul piano della didattica e della sostenibilità del percorso formativo.

Durante le visite di monitoraggio è stato rilevato come, grazie ai Piani regionali, i CPIA abbiano attivato percorsi mirati di integrazione legale e sanitaria, di giornalismo, di moda, di street food, di teatro, musica, canto, di preparazione all'esame per la patente automobilistica, di educazione cinofila, rieducazione posturale, di orientamento professionale, o ancora di educazione civica.

Percorsi ad hoc, con moduli brevi spesso corrispondenti a singole Unità di Apprendimento (UdA) o scenari comunicativi (si vedano in proposito gli esempi di buone prassi presenti nel repertorio esito del Progetto). Si tratta di proposte formative che generalmente si sviluppano in 3-4 incontri, secondo "pacchetti" concentrati.

In via generale la modularità si traduce in sostenibilità, con impatti positivi:

- sia sul piano di una frequenza più assidua che si riflette in maggior continuità didattica per l'insegnante;
- sia relativi alla possibilità, da parte dell'istituzione scolastica, di venire maggiormente incontro alla mobilità dell'utenza migrante, laddove ad una circoscritta parentesi formativa

aperta e chiusa all'interno di un CPIA nello spazio di un modulo, possono seguirne di nuove presso altri CPIA, anche appartenenti a regioni diverse.

Focalizzarsi su un tema specifico, inoltre, consente la composizione di gruppi classe più omogenei, quantomeno sul piano del comune interesse per l'argomento, nonché una maggiore appropriatezza dei contenuti in termini di corrispondenza diretta ai bisogni effettivi: riprendendo il QCER, l'approccio modulare porta ad un'auspicata sovrapposizione tra obiettivi di insegnamento e di apprendimento, laddove i compiti pedagogici sono percepiti come compiti di realtà.

L'Associazione CLIQ, anche nella prospettiva della programmazione 2021-2027, raccomanda pertanto di ritenere quella dei percorsi modulari come una fra le direttrici dei nuovi Piani regionali, da *potenziare* e *agevolare*:

- *potenziare*, sul piano didattico:

- incentivando non solo modularità "per argomento", ma anche parallele (e magari incrociate) modularità "per attività linguistico-comunicative", offrendo, ad esempio, pacchetti focalizzati solo sulla dimensione dell'oralità, piuttosto che sulla letto-scrittura ad esempio. Ciò con lo scopo di colmare eventuali lacune specifiche, ovvero insistere maggiormente su categorie linguistiche di "saper fare" selezionate in funzione dei domini e dei contesti in cui l'utenza migrante è chiamata a utilizzare l'italiano; tale potenziamento, peraltro, risulterebbe del tutto coerente con una valutazione parziale delle competenze linguistiche, non solo prevista, ma anzi fortemente auspicata dal Consiglio d'Europa;

- uscendo dal doppio vincolo, ad oggi previsto dalle Linee guida FAMI, determinato da un lato dalla durata complessiva dei mini-blocchi formativi non superiore alle 20 ore e dall'altro dal B1 come prerequisito richiesto in entrata ai partecipanti dei percorsi modulari: rendere meno rigida la programmazione gioverebbe senza dubbio ad accrescere l'impatto positivo, ad oggi ancora in parte inesperto, di una didattica strutturata su segmenti ridotti;

- *agevolare*, intervenendo anche su aspetti prettamente amministrativi, al fine di consentire la rendicontazione di pacchetti formativi più brevi e quindi più facilmente gestibili, per una sorta di contabilità "ad avanzamento lavori".

In ultimo, una crescente programmazione per moduli conferirebbe concretezza a una complementarità tra corsi FAMI e corsi ordinamentali, spesso più dichiarata che effettiva, come il successivo paragrafo intende rimarcare.

### 8.2.2 Complementarità: un'occasione in parte persa?

L'argomento complementarità risulta piuttosto complesso. Da un lato è certamente vero quanto affermano i DS: i corsi FAMI intercettano una tipologia di apprendenti in parte differente dai corsi ordinamentali, anche in virtù dei servizi complementari e della flessibilità.

Affermazioni queste che sembrano pienamente confermate dagli insegnanti, come si evince dalla Figura 2; ciò è vero, però, soprattutto in relazione alle tipologie di corsi offerti (più diversificate, come già visto, grazie alla modularità), piuttosto che ai livelli.

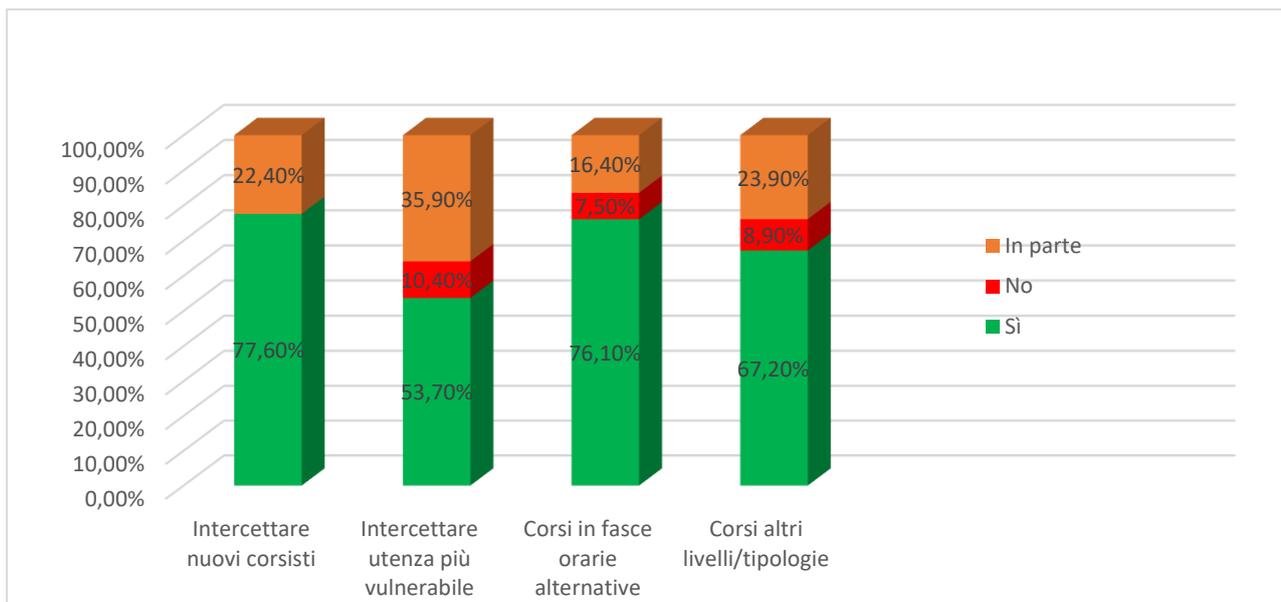


Figura 2 – La valutazione della complementarietà dal punto di vista degli insegnanti

Se infatti si osservano i dati relativi ai livelli attivati si nota una convergenza antinomica alla complementarietà tra percorsi formativi FAMI e corsi ordinamentali, sintetizzabile in una fortissima attenzione rivolta all’A2, a discapito in particolare dei livelli – pure previsti – ad esso antecedenti.

Da questo punto di vista le evidenze raccolte dal soggetto beneficiario collimano perfettamente con quelle presentate dal committente e riferite al 30 marzo 2021.

La Figura 3 riporta come i questionari CLIQ somministrati a cittadini migranti iscritti al FAMI abbiano interessato nel 42,5% dei casi classi A2, nel 7,8% gruppi Pre-A1 e solo il 2,7% delle volte corsisti Alfa.

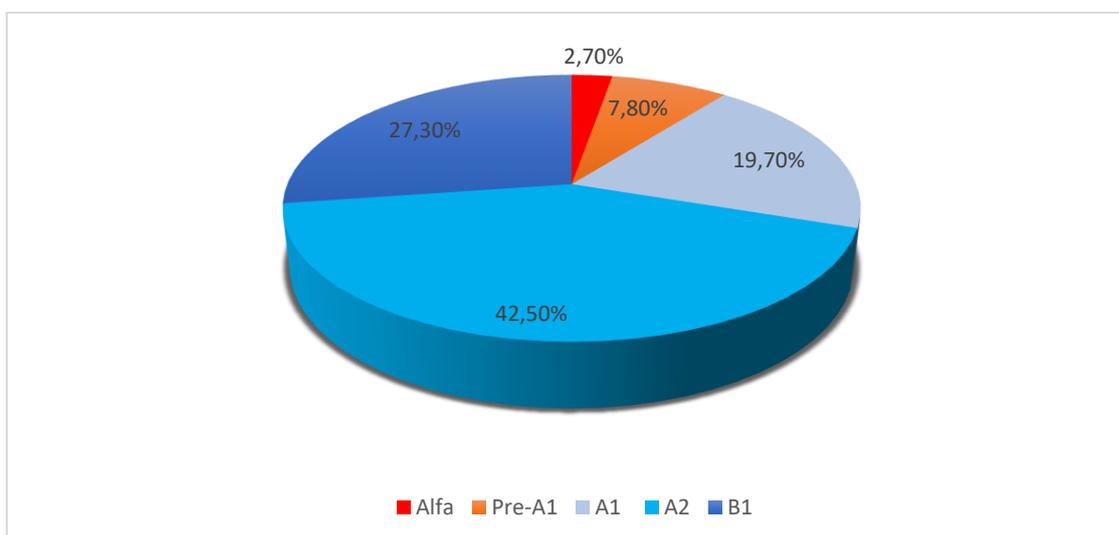


Figura 3 – Questionari CLIQ somministrati in classe: livello dei corsi FAMI interessato

Parimenti il Ministero Interno constata come su 797 corsi realizzati solo 14 (1,7%) siano Alfa e 95 (12%) siano Pre-A1.

In altre parole, nonostante l’offerta formativa dei Piani regionali, come noto, preveda cinque livelli di corso potenzialmente attivabili (in progressione: Alfa, Pre-A1, A1, A2 e B1), nella pratica il focus

continua a esser posto sui livelli (A2 in particolare) già previsti dai corsi ordinamentali dei CPIA ed erogati durante l'anno scolastico.

Appare d'obbligo interrogarsi sulle ragioni che hanno portato e continuano a determinare tutto ciò, a danno proprio della complementarietà che pertanto, sotto questo aspetto, si rivela piuttosto assente.

### *L'uso strumentale della lingua come questione europea*

Si pone innanzitutto la questione, si potrebbe dire "europea", della visione strumentale della lingua. Come recentemente evidenziato nell'ultimo Report del Consiglio d'Europa (2020), la presenza nell'83% dei Paesi membri di requisiti linguistici richiesti ai cittadini migranti, ha determinato una sorta di appiattimento sulla legge dell'offerta formativa.

La motivazione integrativa, per la quale mission prioritaria resta educare l'adulto a prescindere, offrendo nella fattispecie corsi adeguati e rispondenti ai bisogni formativi, sembrerebbe marginalizzata a vantaggio di una motivazione per l'appunto strumentale.

Ciò nella misura in cui la mission – pure nobile – di istruire, quindi di erogare formazione finalizzata al rilascio di titoli di studio, ovvero linguistici, proprio con riferimento a questi ultimi, ha portato a concentrare gli obiettivi di attestazione delle competenze in L2 sui livelli del QCER funzionali all'adempimento di un obbligo di legge piuttosto che riflettenti l'effettiva esigenza formativa.

Questo, pressoché ovunque, l'impatto indiretto sulla didattica delle normative vigenti in Europa.

L'Italia, da questo punto di vista, non fa eccezione; lo confermano i DS intervistati che sottolineano come la scelta dei livelli dei FAMI sia stata dettata principalmente dalla richiesta da parte degli utenti di corsi che conducono al raggiungimento di un titolo valido per il permesso per soggiornanti di lungo periodo (livello A2), o per la cittadinanza (livello B1).

La sensazione, sottolineano gli insegnanti, è che spesso per venire incontro alla domanda, si debba "forzare la mano", inserendo corsisti in percorsi di livello A2 o B1 anche quando ragionevolmente lontanissimi dal target, in ragione di una competenza linguistica, e a volte addirittura alfabetica, bassissima.

### *Implicazioni contabili*

Alle motivazioni proprie dell'uso strumentale della lingua, si sommano motivazioni meno alte forse sul piano etico, ma non per questo meno importanti. Il riferimento è alle implicazioni contabili e al maggior rischio finanziario connesso all'attivazione di percorsi formativi di lunga durata.

Alcuni DS rilevano un maggiore tasso di abbandono da parte degli utenti nei livelli Alfa e Pre-A1 che prevedono una durata complessiva maggiore a 100 ore. Il fenomeno del *drop-out*, evidentemente negativo in primis sul piano didattico e formativo, si rivela nodo critico nei FAMI anche sul piano della rendicontazione. Infatti, per il riconoscimento economico delle spese sostenute dal CPIA, è necessaria la partecipazione di un minimo di 8 corsisti ad almeno il 70% del totale monte ore previste dal corso.

La consapevolezza di tutto ciò potrebbe aver disincentivato i CPIA nel fare richiesta, specie di corsi Alfa (i più lunghi in assoluto, fino a 300 ore), già in fase di programmazione del FAMI, vale a dire durante i tavoli di lavoro coordinati dal capofila-Regione; ancora il dato riportato dal Ministero dell'Interno in occasione della conference call del 14 maggio 2021 appare confermare tale ipotesi:

sulla base dei piani regionali a valere sul FAMI (redatti tra il 2017 e il 2018), sarebbero stati attesi al massimo corsi Alfa pari al 5% del totale dell'offerta formativa programmata, laddove altre risultanze del Progetto dimostrano la presenza di una percentuale maggiore di analfabeti, quantomeno nei CPIA monitorati.

Prima di affrontare proprio la questione dell'utenza vulnerabile rappresentata dai cittadini migranti a bassa o del tutto assente scolarità, si ribadisce la raccomandazione già espressa con riferimento al binomio modularità-contabilità: l'Associazione CLIQ ritiene che anche nel caso dei percorsi Alfa e Pre-A1 sarebbe importante prevedere, nella nuova programmazione 2021-2027, la possibilità di una gestione per così dire segmentata, predisponendo pacchetti sequenziali più contenuti, articolando i corrispondenti sillabi secondo blocchi formativi con impegno orario più limitato e autonomi in termini di rendicontazione. Per la ristrutturazione in tal senso dei succitati sillabi, la CLIQ si dichiara totalmente disponibile ad offrire supporto fattivo.

### 8.2.3 Ma davvero ci sono così pochi analfabeti?

La figura 4 riporta la scolarizzazione dichiarata dai migranti rispondenti al questionario CLIQ. Sommando i valori riferiti al range *0/meno di 5 anni*, il grafico evidenzia che il 16,3% dei rispondenti ha affermato di essere a debole o del tutto assente scolarità. Una percentuale che stavolta non collima con quella DLCl: nel corso della conferenza call FAMI del 14 maggio 2021, infatti, solo il 2,8% degli iscritti ai corsi è stato presentato come appartenente al target specifico degli analfabeti.

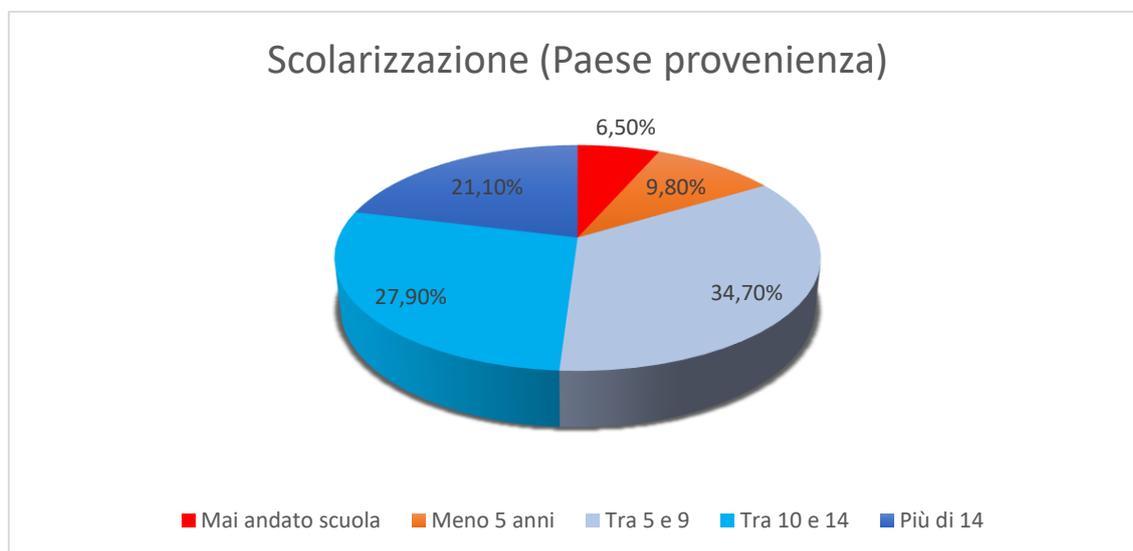


Figura 4 – Scolarizzazione dichiarata dai corsisti FAMI

È importante cercare di interpretare il dato, provare a ragionare sui motivi di uno scarto di 13,5 punti percentuali tra l'effettivo (16,3%) e il dichiarato (2,8%).

All'attenzione del committente si riportano tre possibili spiegazioni:

1. innanzitutto la riconferma di quanto già scritto rispetto alla complementarietà spesso assente: da un lato la scarsa propensione alla programmazione di corsi Alfa e Pre-A1 in fase

- di definizione dei Piani regionali (per le implicazioni contabili prima esposte), dall'altro il prematuro incontro domanda-offerta in fascia A del QCER, anche nel caso di domanda rappresentata da utenza a basso profilo di alfabetismo, come conseguenza dell'uso strumentale della lingua;
2. ulteriore concausa, che ha interessato di nuovo il FAMI già in fase di programmazione, è relativa ai dubbi che molte Regioni avevano rispetto al dare la possibilità al CPIA di iscrivere formalmente richiedenti asilo, laddove spesso alla vulnerabilità connessa alla richiesta di protezione si somma quella determinata dall'analfabetismo di chi sbarca dopo viaggi drammatici. Una domanda solo potenziale pertanto, in minima parte sfiorata dall'offerta formativa FAMI; una porzione di utenza analfabeta, vale la pena ricordare costituita in ogni caso da persone regolarmente soggiornanti in Italia, che purtroppo è stata spesso "inibita" ai CPIA;
  3. in ultimo, una motivazione che apre le porte a riflessioni di carattere didattico che verranno affrontate successivamente: forse non sempre l'analfabetismo viene rilevato nella maniera opportuna, per mancanza di indicazioni e procedure omogenee.

#### *8.2.4 La questione "fascia B"*

La missione FAMI-CPIA deve essere riconducibile all'impegno sottoscritto dallo Stato italiano, firmatario nel 1954 della Convenzione culturale europea, di garantire a tutti l'accesso a un'educazione di qualità. "Tutti" evidentemente implica il non dover lasciare indietro nessuno, a partire, come visto, dalle vulnerabilità connesse ai profili di analfabetismo o allo status di richiedenti asilo.

Parallelamente, e secondo una prospettiva per così dire bidirezionale, si dovrebbe agire con maggior decisione per venire incontro ai bisogni formativi di quegli apprendenti che ambiscono a livelli più alti di competenza linguistica, coloro i quali sentono un po' stretta la fascia A del QCER.

Questo quanto confermato dal Progetto: tra le questioni aperte vi è quella che si potrebbe riassumere della "fascia B"; il riferimento è evidentemente ai livelli B1 e B2 della cornice europea.

#### *Allargare l'offerta formativa al B2*

Rispetto al livello B2, oggi assente nel quadro dell'offerta formativa FAMI, molti DS e insegnanti ne chiedono l'attivazione, soprattutto per venire incontro alle esigenze linguistiche di migranti residenti in Italia da molti anni; allargare l'orizzonte dell'offerta formativa, peraltro, ne amplificherebbe l'auspicata complementarietà e rappresenterebbe una risposta a una domanda in parte mutata, stante il calo dei flussi in entrata; una risposta quindi funzionale a controbilanciare la diminuzione dei neoarrivati.

L'Associazione CLIQ, nel raccomandare con forza la strada del B2 in prospettiva della nuova programmazione 2021-2027, si impegna nel dare disponibilità per redigere il relativo Sillabo, in coerenza con gli altri Sillabi CLIQ e segnatamente con quello B1.

### *Accrescere la spendibilità del B1*

Rivolgendo l'attenzione proprio a quest'ultimo livello, la questione interessa non tanto la didattica (un sillabo già c'è e, come e si vedrà, è ampiamente apprezzato dai docenti) e non tanto la richiesta da parte degli apprendenti (anzi, elevata e maggiore del previsto), quanto la spendibilità delle attestazioni rilasciate ad esito del percorso, non solo per l'ottenimento della cittadinanza italiana, ma anche nella considerazione della valenza del B1, qualora certificato, per l'accesso al mondo del lavoro (corsi di formazione professionale e prerequisito per l'ottenimento dell'impiego).

Rispetto a questo tema, il soggetto beneficiario concorda pienamente con le posizioni già assunte da entrambe le amministrazioni centrali e manifestate a UUSSRR e Regioni in occasione della conference call FAMI del 14 maggio 2021; nel merito condivide la linea del *continuum* tra insegnamento e valutazione.

L'Associazione CLIQ, pertanto, si augura che la comune visione tesa a implementare le connessioni tra insegnamento e valutazione possa tradursi nei nuovi Piani regionali nel prevedere l'esame di certificazione ad esito dei percorsi B1 erogati dai CPIA (nel caso anche B2), con prezzo calmierato e costo a carico FAMI.

È pacifico come la valenza di tali connessioni non dovrebbe limitarsi alla somministrazione delle prove prodotte dalla CLIQ, ma dovrebbe estendersi al potenziamento del ruolo dell'insegnante-valutatore, formato e responsabilizzato dalla stessa CLIQ per avere ruolo attivo nel processo valutativo, nell'ambito di una crescente condivisione di competenze, metodi e approcci.

In tal modo, peraltro:

- si conferirebbe crescente centralità al ruolo-chiave dell'Istituzione-CPIA, unico soggetto riconosciuto per l'erogazione dei percorsi di fascia B;
- si garantirebbe una più omogenea certificazione delle competenze linguistiche raggiunte ad esito della frequenza con profitto dei percorsi;
- si incentiverebbe una frequenza più assidua dei soggetti beneficiari, con ricadute positive anche sul piano della continuità didattica, stante la conferma di una percentuale minima di ore di lezione per poter sostenere la prova di certificazione.

Al fine di agevolare l'attuazione di quanto esposto, l'Associazione CLIQ si dichiara disponibile sia a lavorare di concerto con il GT alla programmazione di seminari e workshop rivolti agli insegnanti, anche mirati a far familiarizzare l'utenza migrante con il format dei test (favorendo quindi la preparazione all'esame), sia a inserire in calendario sessioni di certificazione in accordo con le esigenze dei CPIA.

Come visto, quanto riportato nel presente paragrafo riflette anche richieste avanzate dal corpo docente per migliorare la gestione dei corsi FAMI.

Al di là della programmazione iniziale di cui già si è detto, tale gestione inizia con l'arrivo del neoiscritto presso il CPIA: il riferimento è alla fase di accoglienza e orientamento con la cui trattazione, pertanto, si intende proseguire.

### 8.2.5 Fase accoglienza e orientamento

La comparazione tra i dati riportati nelle Figure 5 e 6 rappresenta un esempio di possibile analisi incrociata che mette in relazione le risposte a medesime domande (relative alla fase di accoglienza e orientamento) secondo due diverse prospettive, rispettivamente quella dei cittadini migranti e quella degli insegnanti.

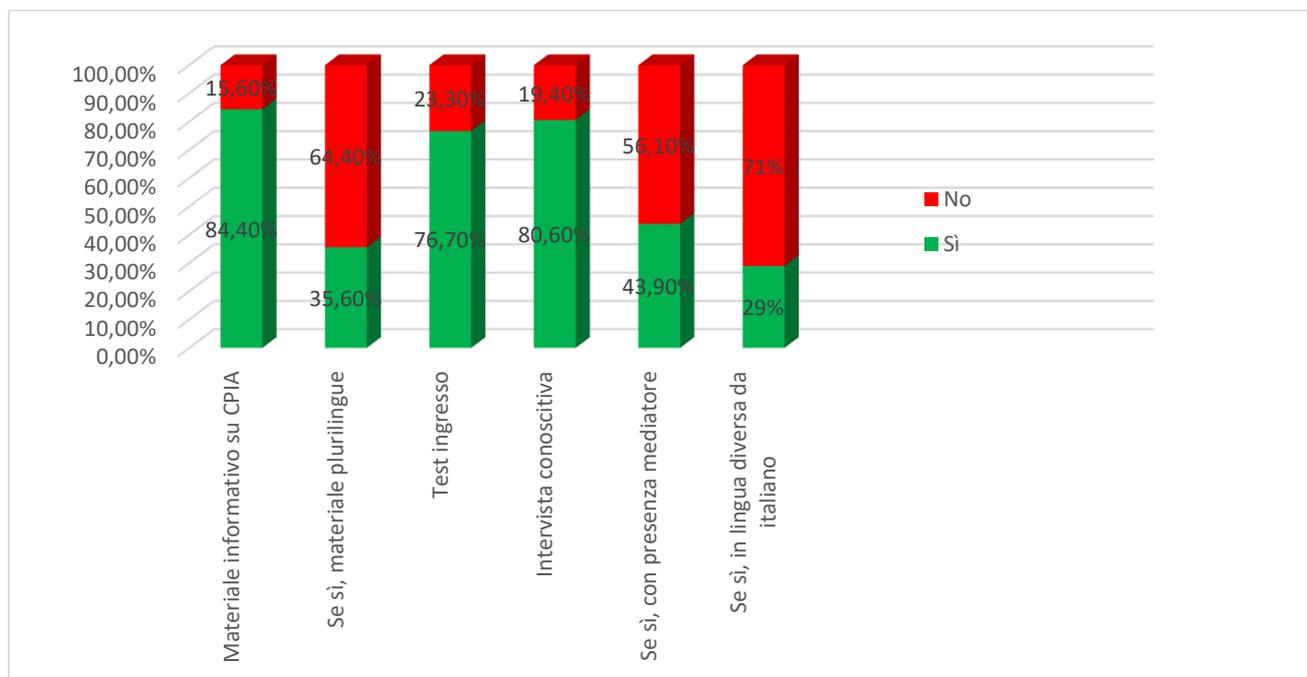


Figura 5 – Fase accoglienza e orientamento: feedback coristi

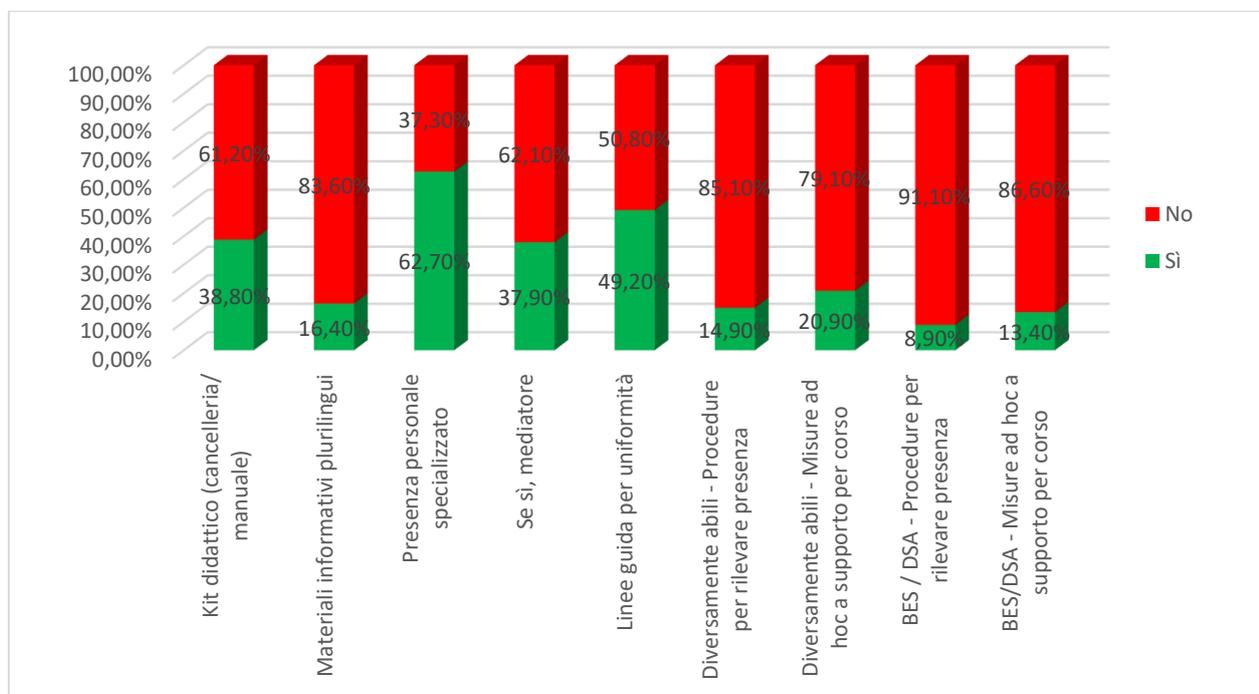


Figura 6 – Fase accoglienza e orientamento: feedback insegnanti

Con l'obiettivo di aumentare il livello di qualità e condividere aree di miglioramento (soprattutto in vista della prossima programmazione) il soggetto beneficiario, sulla base della lettura dei due grafici a confronto, raccomanda innanzitutto un'azione tesa a sostenere maggiormente sia apprendenti diversamente abili, sia apprendenti con BES /DSA; e ciò tanto elaborando procedure di rilevazione in ingresso, quanto materiali didattici ad hoc pensati per essere utilizzati durante il corso.

Non solo: stante la mancanza della figura dell'insegnante di sostegno, almeno ad oggi non prevista dal Regolamento attuativo dei CPIA, l'Associazione CLIQ suggerisce di potenziare i servizi complementari includendo al loro interno la possibilità di attivare un nuovo servizio, per l'appunto di sostegno, rivolto al succitato profilo di apprendenti ad alta vulnerabilità.

Sebbene nel 49,2% dei casi sono presenti protocolli comuni e modalità condivise per gestire la valutazione in entrata, ancora la Figura 6 evidenzia come resti piuttosto alto il numero dei CPIA che sembrerebbe non adottare procedure stabilite collegialmente: più della metà degli insegnanti rispondenti, infatti, sottolinea l'assenza di linee guida volte a garantire una maggiore uniformità.

Da questo punto di vista il soggetto beneficiario da un lato ha provveduto all'individuazione di esempi di buone prassi in tal senso, oggi inseriti nel Repertorio, dall'altro rinnova la disponibilità nel concertare in seno al GT soluzioni e indicazioni anche a carattere nazionale.

L'analisi delle colonne 2, 5 e 6 (Figura 5) e delle colonne 2 e 4 (Figura 6), mette infine in evidenza ulteriori due aspetti di enorme importanza cui saranno dedicati i successivi paragrafi: il plurilinguismo e il servizio di mediazione.

### *8.2.6 Poco plurilinguismo*

Senza voler entrare nel merito delle evidenze scientifiche e delle numerose ricerche che negli anni hanno sottolineato la valenza di una didattica plurilingue<sup>9</sup>, si vuole qui raccomandare di insistere maggiormente sulla valorizzazione del repertorio delle lingue migranti, a partire dalla fase di accoglienza; ciò per dare importanza alla diversità, linguistica e culturale, presente nel patrimonio umano che bussa alla porta dell'istituzione scolastica.

Dispiace pertanto segnalare come solo uno fra i CPIA oggetto di monitoraggio promuova ad esempio il riconoscimento formale delle competenze linguistiche nella L1 e nelle altre lingue conosciute dai corsisti, secondo la prospettiva del PEL, segnatamente della prima sezione denominata "Passaporto linguistico".

Anche durante il corso la situazione, purtroppo, non migliora molto: la Figura 7 riporta il feedback dei migranti rispetto all'uso di lingue diverse dal target-italiano.

---

<sup>9</sup> <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/repertoire-language->

<https://www.ecml.at/Thematicareas/Plurilingualandinterculturaleducation/tabid/4145/language/en-GB/Default.aspx>

[https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy\\_it](https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_it)

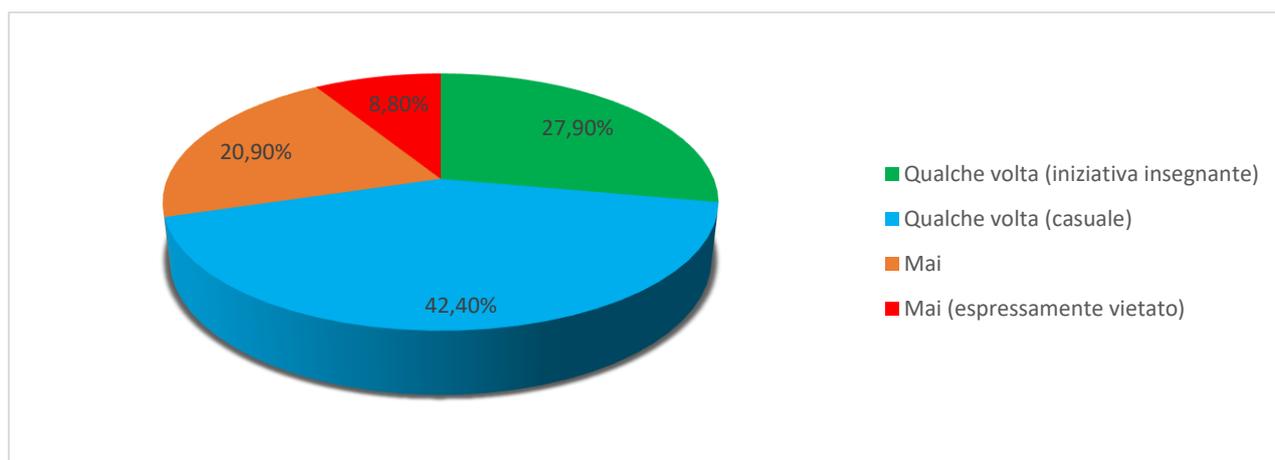


Figura 7 – Uso di altre lingue in classe durante il corso FAMI: feedback apprendenti

L'Associazione CLIQ sarebbe ben lieta di poter condividere con il GT specifici contenuti formativi rivolti ai docenti, funzionali a far acquisire maggior consapevolezza circa i vantaggi di una didattica "plurale".

### 8.2.7 Mediatori?

Rispetto al servizio di mediazione vi è assoluta convergenza di dati forniti da quattro diverse fonti e stavolta riferiti al corso nel suo svilupparsi e non solo alla fase di accoglienza (come da Figure 4 e 5). Si prendano in esame le Figure 8, 9 e 10.

- La prima riflette i riscontri offerti dai DS intervistati in merito all'effettiva attivazione del servizio di mediazione che risulta presente solo nel 19% dei casi.
- Nella seconda le conferme arrivano dai corsisti stessi che segnalano come nel 68,2% delle volte il mediatore sia del tutto assente in aula.
- La terza figura riporta le risposte date a medesima domanda da docenti, con un valore percentuale praticamente in linea con la precedente (73,1% stavolta).

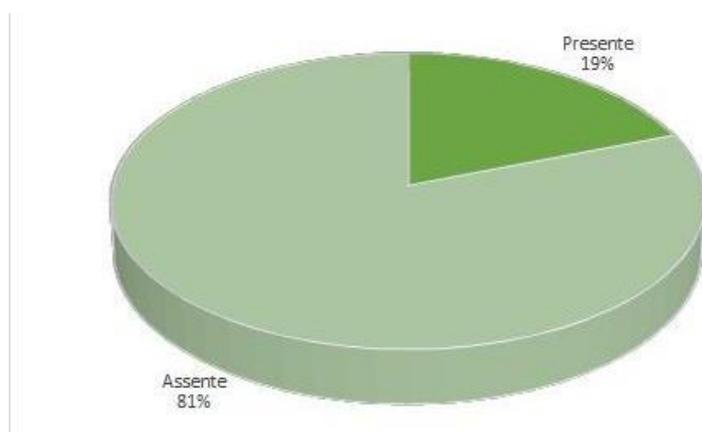


Figura 8 – Attivazione del servizio di mediazione: la voce dei DS

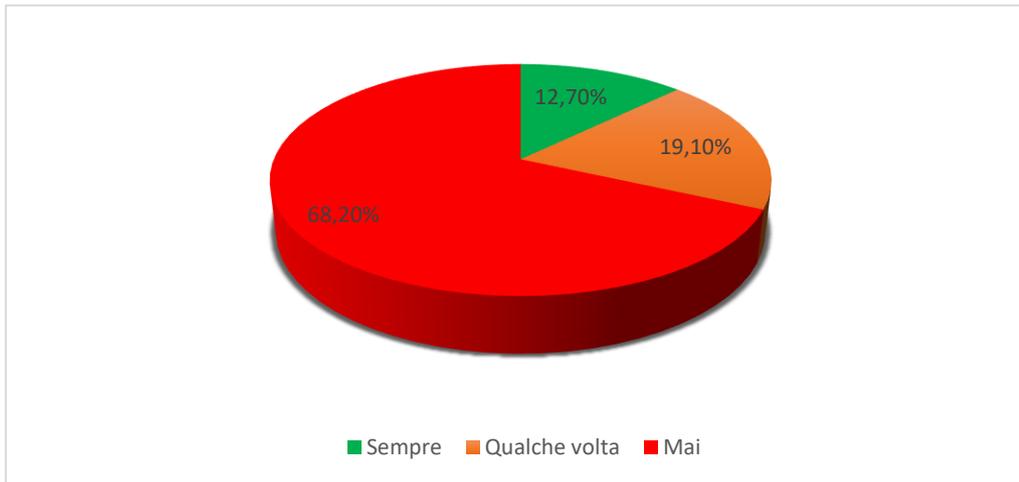


Figura 9 – Presenza del mediatore durante il corso: feedback apprendenti

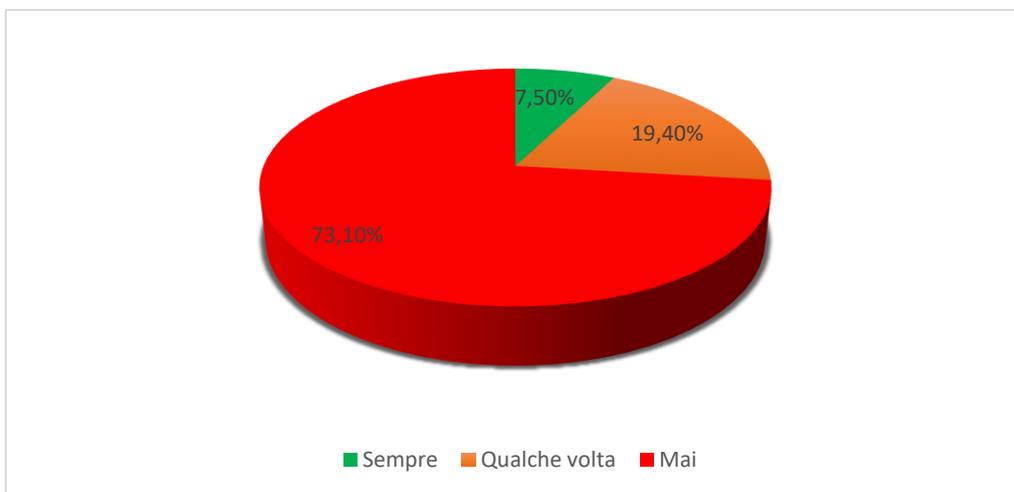


Figura 10 – Presenza del mediatore durante il corso: feedback insegnanti

Ulteriori conferme anche dai dati DLCI (sempre presentati durante la conference call FAMI del 14 maggio 2021): su 15148 iscritti ai corsi, solo 510 (pari al 3,3%) hanno fruito del servizio di mediazione alla data del 31 marzo 2021.

Si anticipa peraltro come la questione del limitato utilizzo dei mediatori rappresenti purtroppo una costante riferita a tutti i percorsi formativi, comprendendo quindi anche la sessione di civica più avanti trattata.

Quanto rappresentato merita certamente un'attenta riflessione sui perché di un servizio tanto importante quanto, nei numeri, sottodimensionato.

Con l'auspicio di poter entrare nel merito della questione in occasione dei prossimi tavoli di lavoro del GT, all'Associazione CLIQ preme in ogni caso rimarcare la valenza della mediazione, per creare relazioni, costruire ponti tra lingue e culture, stabilire una lingua di dialogo, consentendo all'apprendente, a partire dalla in fase di accoglienza, di comunicare i propri bisogni, anche formativi.

Parallelamente il soggetto beneficiario sarebbe lieto di poter condividere con lo stesso GT specifici contenuti formativi rivolti ai docenti, centrati sul concetto di mediazione, sulle competenze ad esso relative e su come inquadrare tali competenze nel novero degli obiettivi di insegnamento.

Si sta sempre più entrando, in maniera logica e naturale, nel campo della didattica, di cui mediazione e plurilinguismo – anche nella prospettiva cara al QCER e ribadita recentemente dal suo Volume complementare<sup>10</sup> – devono costituire solchi nei quali seminare e far meglio crescere le buone prassi sulle quali ci si concentrerà di seguito.

### 8.2.8 Una didattica che funziona

Le visite di monitoraggio hanno evidenziato la piena adeguatezza delle pratiche didattiche, sia sul piano degli approcci assunti, sia in considerazione dei materiali in uso (Figura 11).

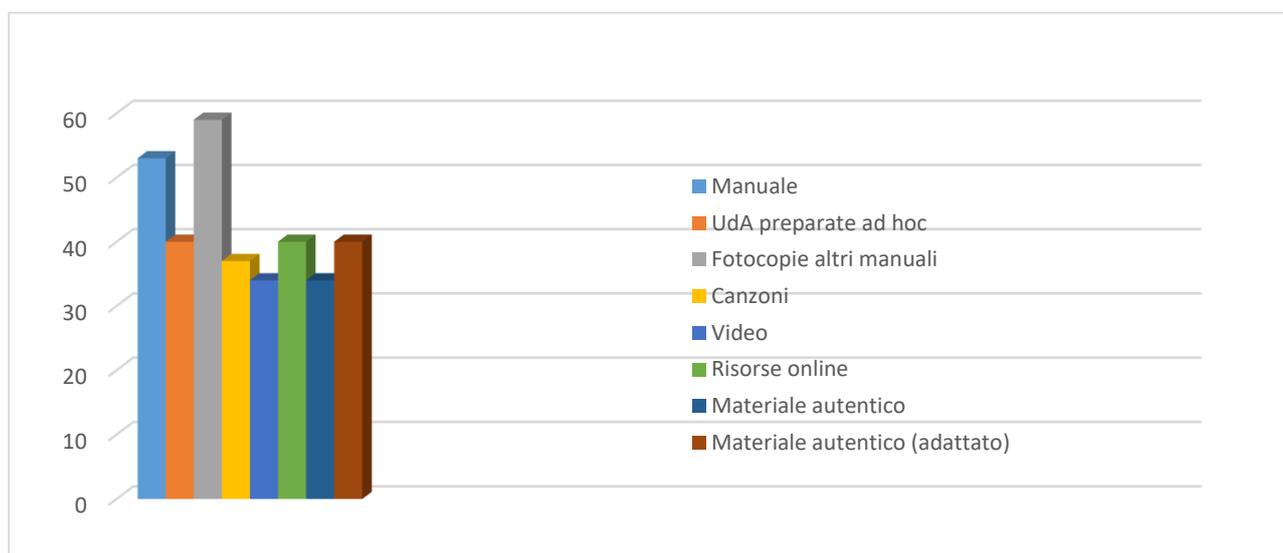


Figura 11 – Materiali utilizzati dagli insegnanti (campo aperto)

Almeno due dei cinque punti di forza dai quali si è partiti, in particolare, la modularità e lo spessore del personale docente, si riverberano positivamente e si traducono in attività che prevedono l'utilizzo di vari tipi di input, al fine di stimolare l'attenzione e la partecipazione dei corsisti (si vedano in proposito le buone prassi raccolte nel Repertorio esito di Progetto).

Alla prima colonna della Figura 11, si lega la Figura 12: laddove presente, la consegna del manuale cartaceo a tutti gli studenti e il conseguente utilizzo in classe, risultano essere aspetti molto apprezzati dai cittadini migranti: sfogliare l'oggetto-libro, poter contare su un riferimento comune, sentirsi sempre più parte di un gruppo che lavora con un unico manuale.

<sup>10</sup> <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>

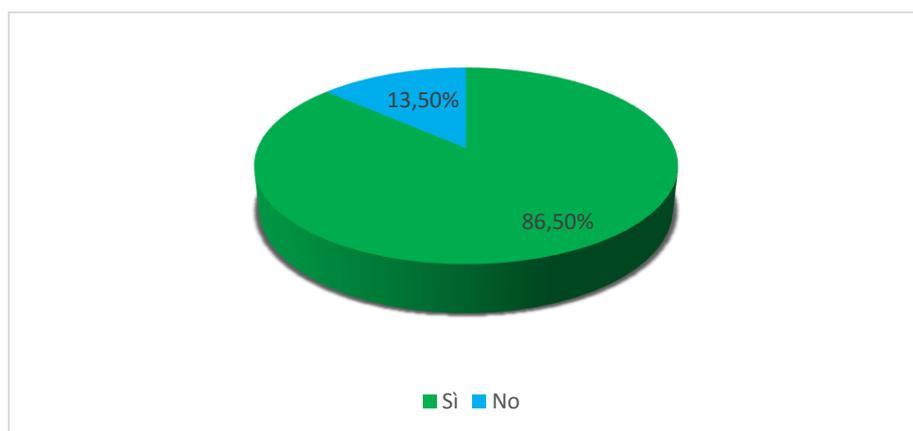


Figura 12 – Importanza dell'utilizzo del manuale per i corsisti

Le metodologie didattiche adottate appaiono inoltre del tutto coerenti con i Sillabi CLIQ e con le Linee guida MIUR. Proprio rispetto ai referenziali esterni vi è assoluta condivisione da parte degli insegnanti: in particolare la presenza del solo verde in relazione alla seconda colonna della Figura 13, dovrebbe consentire al committente di ritenere chiusa la sperimentazione dei Sillabi Alfa, Pre-A1 e B1, con conseguente validazione evidenziata dai dati raccolti dal Progetto.

Coerentemente l'Associazione CLIQ suggerisce di superare, nella nuova programmazione 2021-2027, la differenziazione tra azioni formative di base (A1 e A2) e azioni sperimentali (Alfa, Pre-A1 e B1): tutto dovrebbe essere presentato come azione formativa, senza distinguo di sorta; ciò, peraltro, eviterebbe il rischio di considerare, magari involontariamente, le azioni di base come prioritarie, a danno della complementarietà e a beneficio di quanto si vuole arginare, vale a dire il già considerato eccessivo focus sull'A2.

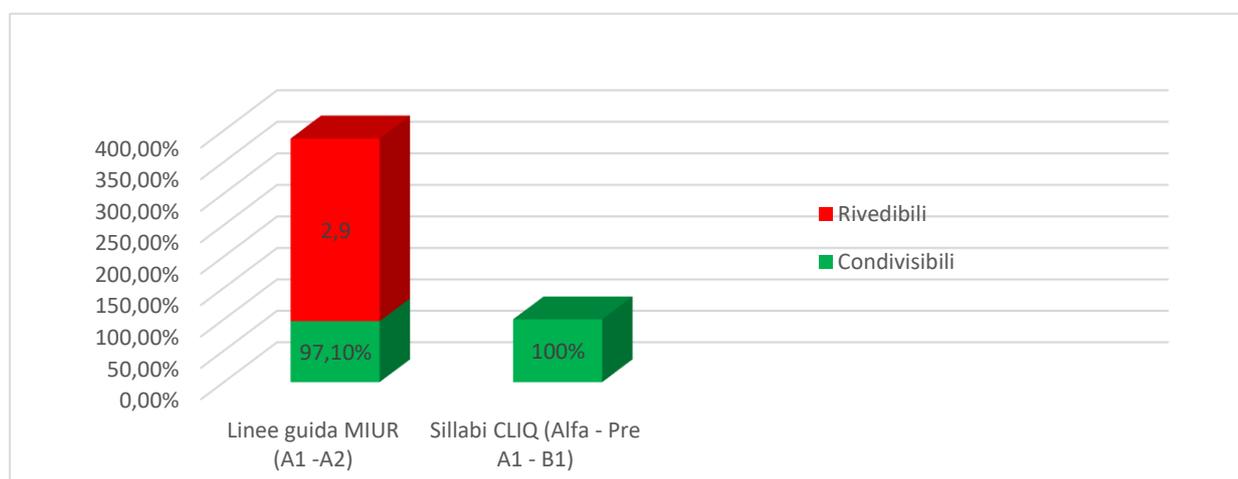


Figura 13 – Referenziali esterni in uso nel FAMI: la valutazione degli insegnanti

### 8.2.9 Va quasi tutto bene, però...

Circa due insegnanti su tre dichiarano di non aver incontrato particolari problematiche nell'erogazione dei corsi FAMI (Figura 14): è un dato che certamente conforta; tuttavia, vale la pena

concentrarsi sul 35,9% dei rispondenti che ha voluto specificare (grafico di fianco, nella stessa figura) quali criticità ha riscontrato.

Spicca (40,8%) la colonna che testimonia la difficoltà nella gestione di gruppi classe troppo disomogenei: questo si lega alle riflessioni fatte sia sull'uso strumentale della lingua e quindi sulla forzatura di aver inserito, specie in corsi di livello A2, anche chi si trova piuttosto distante dal target atteso in uscita, sia su alcune pratiche afferenti alla valutazione in entrata che meriterebbero maggiore uniformità.

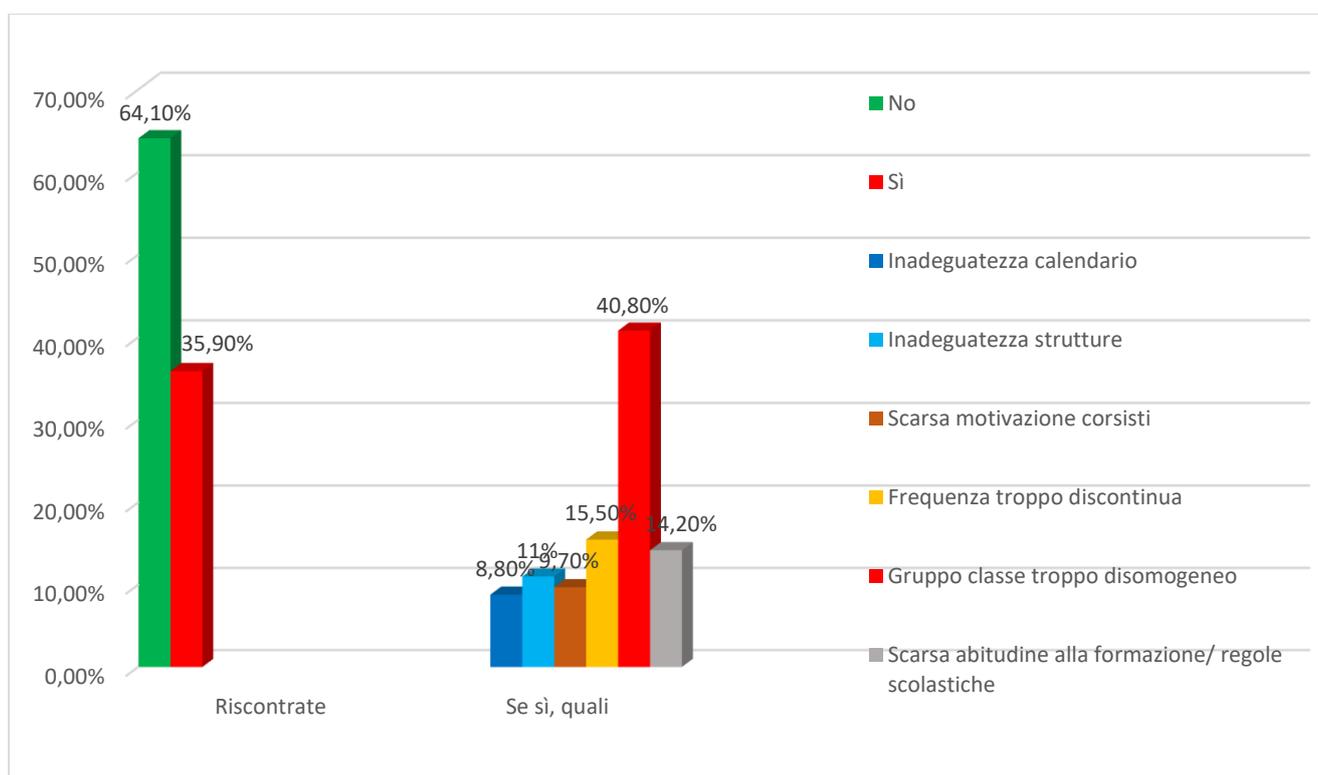


Figura 14 – Criticità riscontrate dagli insegnanti

Al di là di alcune eccezioni, la predisposizione di attività “in esterna” per promuovere l’interazione con la comunità ospitante e una maggiore conoscenza del territorio stenta a decollare.

La scuola va fatta in classe, ma anche – almeno in parte – fuori dalla classe; non sembrerebbe esser così, osservando la Figura 15: quasi la metà dei corsisti (si ribadisce, rispondenti in periodo ante Covid), afferma di aver svolto unicamente attività d’aula e, con riferimento al 50,4% che dichiara di averne svolte, poco meno di un quarto ricorda di aver partecipato a uscite didattiche guidate.

Quanto sopra si collega all’ultima colonna della successiva Figura 16: sorprende, almeno in parte, che ben il 38,9% degli insegnanti ritenga le attività “in esterna” poco importanti.

In ragione di quanto esposto, l’Associazione CLIQ si dichiara disponibile a condividere con il GT specifici contenuti formativi rivolti ai docenti e funzionali a far acquisire maggior consapevolezza circa i vantaggi di una didattica *blended*, laddove il mix dovrebbe essere più tra dentro/fuori dall’aula che tra presenza/distanza.

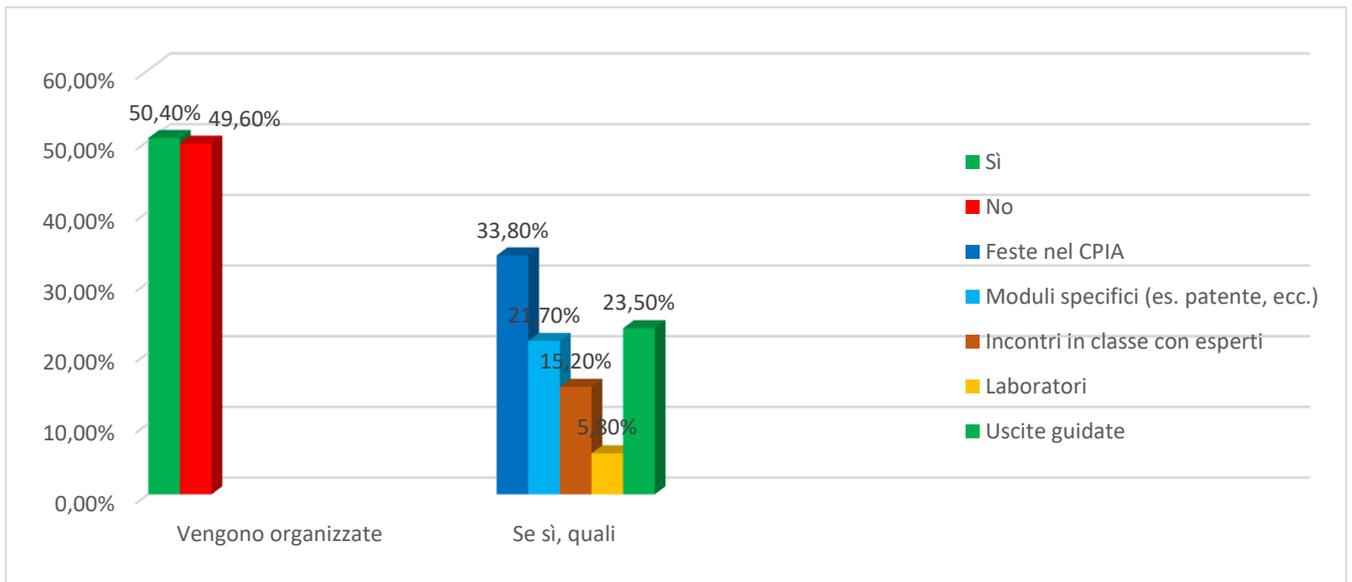


Figura 15 – Altre attività: feedback apprendenti

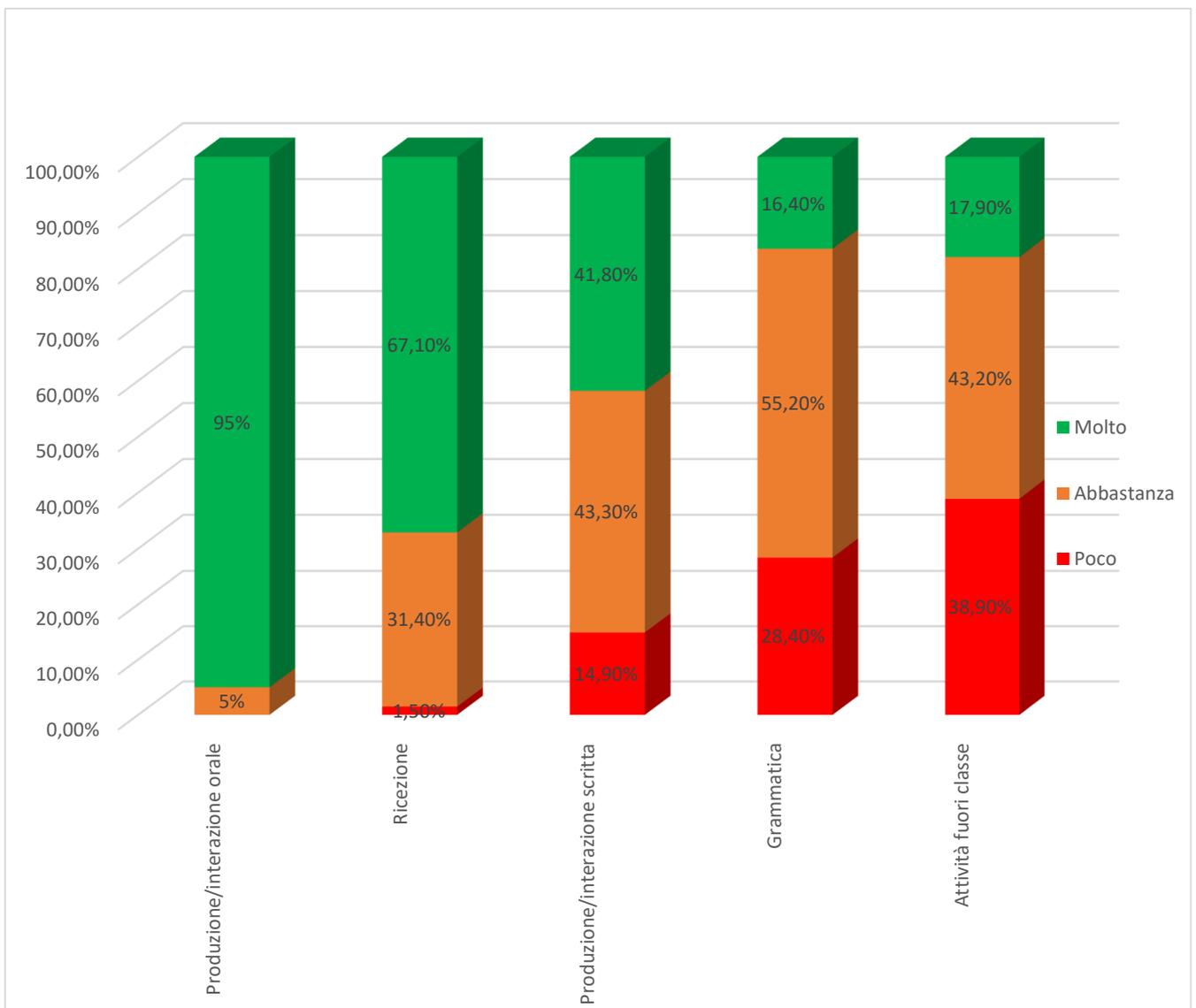


Figura 16 – Importanza degli interventi didattici: feedback insegnanti

### 8.2.10 C'è bisogno del Repertorio CLIQ!

Le riflessioni dedicate alla didattica si chiudono con un dato che al contempo costituisce una riconferma della rispondenza delle azioni poste in essere dal Progetto, ma anche un rammarico, nella misura in cui si crede sia davvero un peccato che le tante buone prassi raccolte non abbiano finora conosciuto diffuse pratiche di sistematizzazione, che giocoforza avrebbero portato a una maggior diffusione. La Figura 17, infatti, evidenzia come oltre la metà degli insegnanti dichiarati che non sono previste modalità di conservazione dei materiali didattici elaborati ad esito dei corsi FAMI.

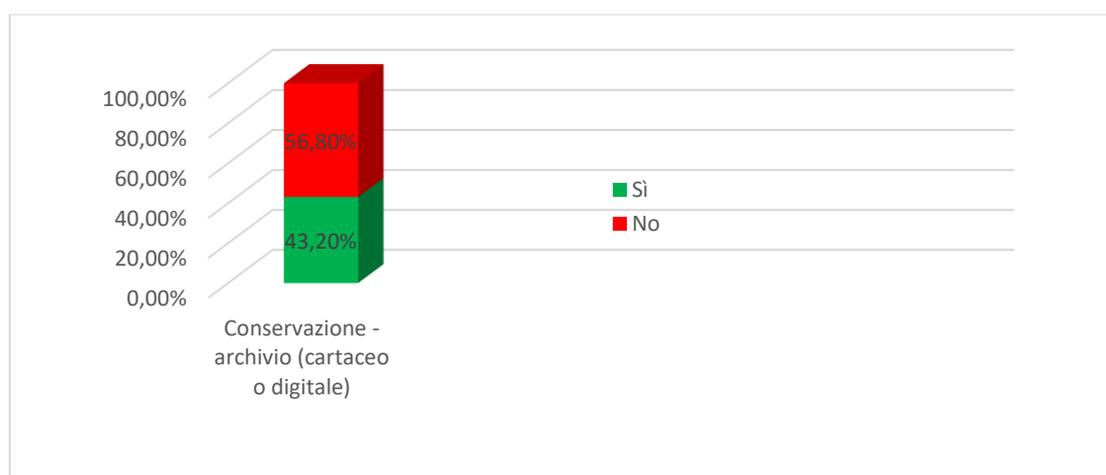


Figura 17 – Conservazione dei materiali didattici: feedback insegnanti

Purtroppo c'è poca condivisione: da questo punto di vista la *repository* CLIQ<sup>11</sup> rappresenta una risposta concreta ad un'esigenza viva.

Donde la forte raccomandazione da parte dell'Associazione CLIQ, di aggiornare e potenziare costantemente la piattaforma esito del Progetto, chiamata ad ospitare le buone prassi, per proporle in maniera ragionata sostenendone l'utilizzo e la disseminazione.

### 8.2.11 La chiusura del cerchio

L'ampia sezione dedicata ai percorsi formativi FAMI non poteva non terminare con una riflessione rispetto alle procedure in essere nei CPIA monitorati al termine dei corsi.

La Figura 18 riporta le risposte date dai docenti alle domande relative alle attività contemplate a chiusura della formazione erogata.

<sup>11</sup> <http://www.associazionecliq.it/progetto-fami-1603-2017-2021/buone-prassi/>

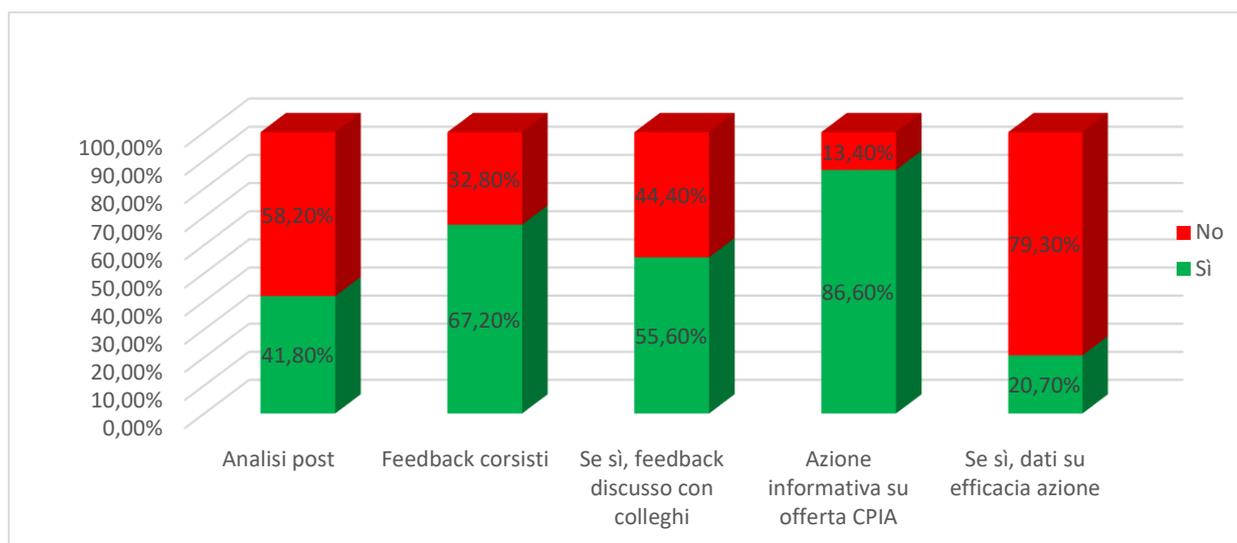


Figura 18 – Attività previste a chiusura del corso: feedback insegnanti

Prendendo in esame in particolare l'ultima colonna, sarebbe importante condividere procedure di analisi per poter rilevare maggiormente l'efficacia dell'azione informativa, comunque già condotta da moltissimi CPIA.

Un'azione-chiave evidentemente, per motivare sempre più l'utenza e "spingerla" a rimanere iscrivendosi ad altri corsi, con auspicabili sinergie in tal senso tra FAMI e ordinamentale (ad esempio da percorso FAMI Pre-A1 a corso ordinamentale A1); oppure incentivando forme di sinergia tra utenze e scuole diverse, ad esempio CPIA e primaria, coinvolgendo i figli di genitori non ancora iscritti al CPIA, modulando percorsi brevi per famiglie, favorendo il passaparola tra parenti e amici. Estendendo poi le considerazioni anche alle azioni formative, sarebbe altresì importante elaborare nuovi Indicatori di buone prassi, cui far corrispondere relativi strumenti di indagine volti ad uno studio dell'impatto nel medio-lungo termine del FAMI; ciò con l'obiettivo di analizzarne l'efficacia anche sul piano sociologico delle relazioni amicali e dell'inclusione nel tessuto sociale italiano.

Anche da questo punto di vista l'Associazione CLIQ sarebbe lieta di poter offrire un contributo in seno al GT per la concertazione di linee guida procedurali, nonché per la formulazione di nuovi indicatori e per la costruzione di nuovi strumenti.

### *8.2.12 In sintesi, raccomandazioni CLIQ*

Recuperando le riflessioni sin qui operate, vengono di seguito elencate dodici raccomandazioni che l'Associazione CLIQ, alla luce delle evidenze raccolte, ritiene di poter formulare, nella prospettiva delle attività dell'osservatorio permanente (di cui alla sezione dedicata alla sostenibilità) e della nuova programmazione FAMI 2021-2027.

1. Lavorare per un'effettiva complementarietà
2. Insistere sulla modularità, anche in rendicontazione
3. Prevedere meccanismi a tutela della mediazione
4. Diffondere maggiormente la didattica fondata sul plurilinguismo
5. Concertare linee guida per una crescente omogeneità in valutazione (sia in entrata che in uscita)
6. Fornire indicazioni maggiori, materiali e servizi dedicati ai BES e DSA
7. Elaborare il Sillabo B2 e prevedere l'attivazione dei relativi percorsi
8. Operare per una spendibilità «certificata» dei percorsi B1
9. Presentare i percorsi Alfa, Pre-A1 e B1 come non più sperimentali
10. Incentivare le attività didattiche in esterna
11. Implementare e disseminare con più forza le buone prassi
12. Formulare nuovi indicatori relativi all'efficacia delle azioni informative e formative

### 8.3 Percorsi formativi: sessione civica di cui al DPR 179/11

#### 8.3.1 Un biglietto da visita da sfruttare di più

La valenza della sessione di formazione e informazione civica prevista dall'*Accordo di integrazione* dovrebbe in primis esser quella di consentire all'istituzione scolastica di presentarsi, di aprire le porte a un'utenza in un certo qual modo "indirizzata" presso il CPIA dalla normativa vigente: i cittadini migranti sono chiamati a bussare alla porta dei Centri, scoprendone intanto l'ubicazione territoriale e capendo come raggiungere le sedi, potendo poi orientarsi all'interno degli ambienti di apprendimento, conoscendone quindi le persone che vi operano.

Se si ritiene questo il principale obiettivo a latere della sessione, la Figura 19 mostra come sia stato pienamente raggiunto: l'87% dei partecipanti dichiara infatti di essere consapevole della funzione del CPIA, come istituzione deputata ad erogare percorsi formativi in adultità.

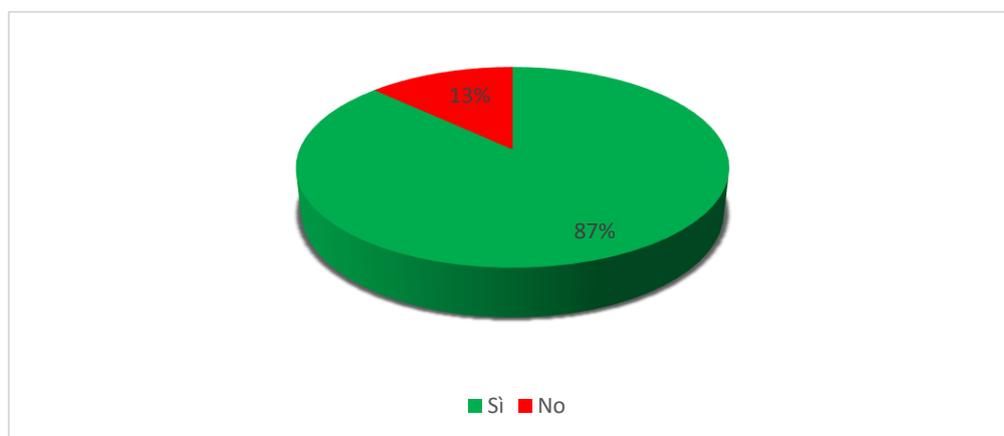


Figura 19 – Consapevolezza in merito alla funzione del CPIA: feedback partecipanti

Quanto purtroppo almeno in parte risulta mancante è il passaggio successivo, che dovrebbe consentire alla consapevolezza di tradursi nella scelta altrettanto consapevole di iscriversi al CPIA, di restare quindi dopo e al di là dell'adempimento afferente alla sessione civica.

Un'occasione in parte persa, questo sembrerebbe rivelare la Figura 20: nonostante vi sia un indubbio interesse (62%), all'atto pratico solo l'8,8% dei partecipanti dichiara di essersi iscritto a un corso attivato dal CPIA; meno di un migrante su 10 opta per la continuità di coinvolgimento nel mondo della scuola, per oltre il 90% dei casi la platea dei potenziali nuovi studenti sembrerebbe rimanere tale e non divenire effettiva.

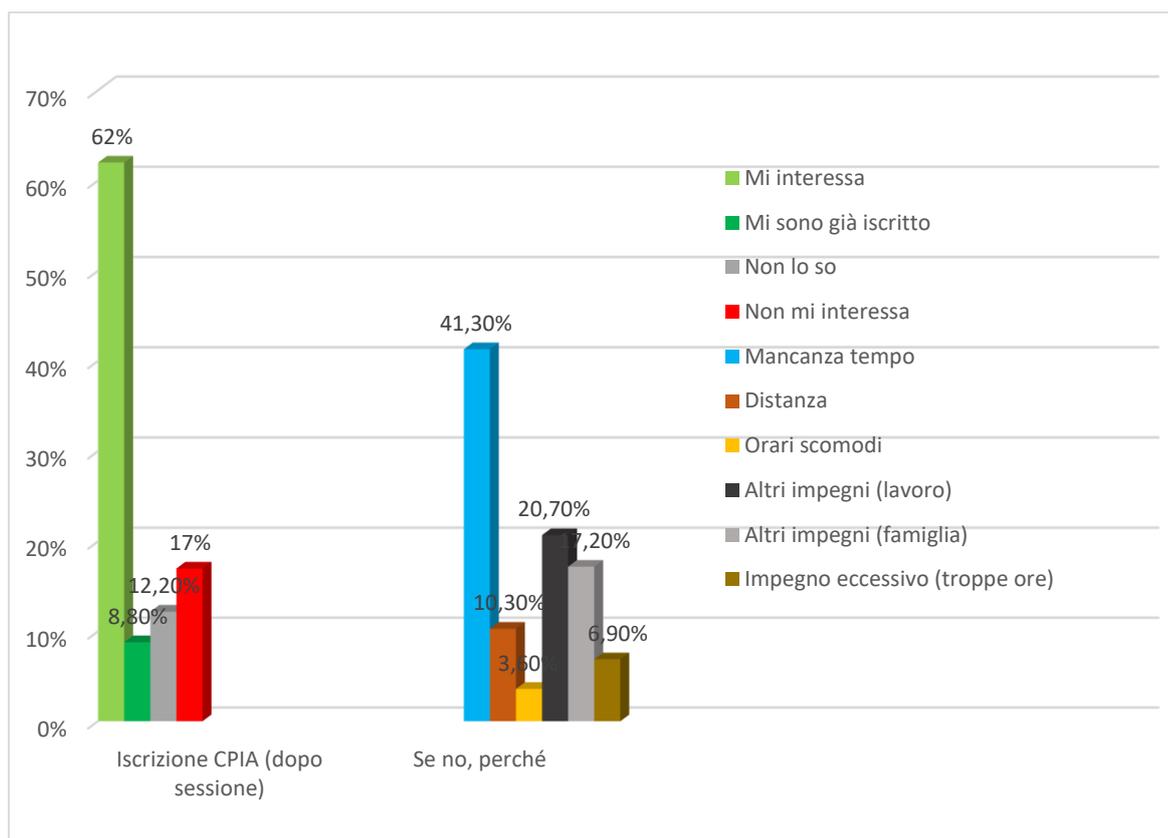


Figura 20 – Ricadute della sessione: feedback partecipanti

Rispetto alle ragioni che stanno limitando l’impatto positivo della metafora “sessione civica-biglietto da visita del CPIA”, il soggetto beneficiario intende richiamare l’attenzione sugli aspetti di seguito trattati, riconducibili all’esigenza di modificare almeno in parte il format.

### 8.3.2 Maggiore interazione cercasi

I DS intervistati affermano che raramente i CPIA progettano attività di familiarizzazione o di facilitazione alla comprensione dei contenuti, ma si limitano, generalmente, a erogare i sussidi multimediali messi a disposizione dal Ministero dell’Interno.

Nelle sessioni si utilizza pertanto una modalità essenzialmente frontale che si sostanzia nella proiezione di video che risultano poco coinvolgenti.

Anche in questo caso vi è piena convergenza dei dati raccolti: alla voce dei DS fanno eco quelle degli insegnanti e degli stessi partecipanti, rispettivamente rappresentate dalla Figure 21 e 22.

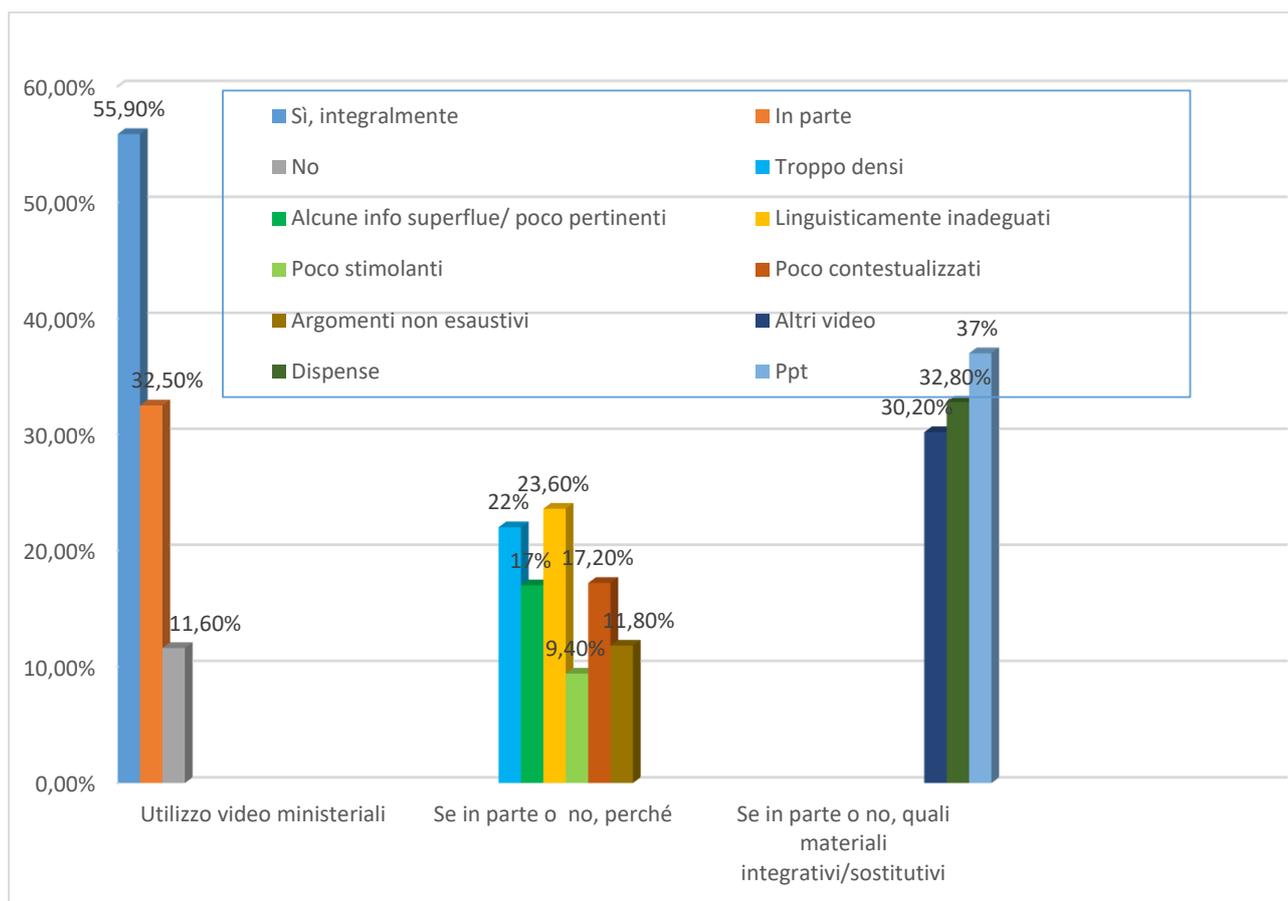


Figura 21 – Modalità di gestione della sessione: feedback insegnanti

Più della metà dei docenti afferma di usare integralmente i video ministeriali: il dato sorprende in considerazione del fatto che non mancano le perplessità sia circa le informazioni in essi presentate (a volte superflue, poco stimolanti o poco pertinenti), sia in merito alla loro efficacia (troppo densi, linguisticamente inadeguati, poco contestualizzati).

Laddove non utilizzati, ovvero utilizzati solo parzialmente, i sussidi multimediali sono sostituiti o integrati quasi 7 volte su 10 o da altri video, oppure dalla proiezione di diapositive in formato Ppt: in ogni caso si è di fronte a una gestione della sessione che non sembra privilegiare l'interazione.

A riprova di ciò la Figura 22 in cui i partecipanti segnalano la modalità essenzialmente frontale di fruizione, con la ricezione orale come principale attività linguistica interessata: poco confronto, poco scambio, di nuovo poca interazione.

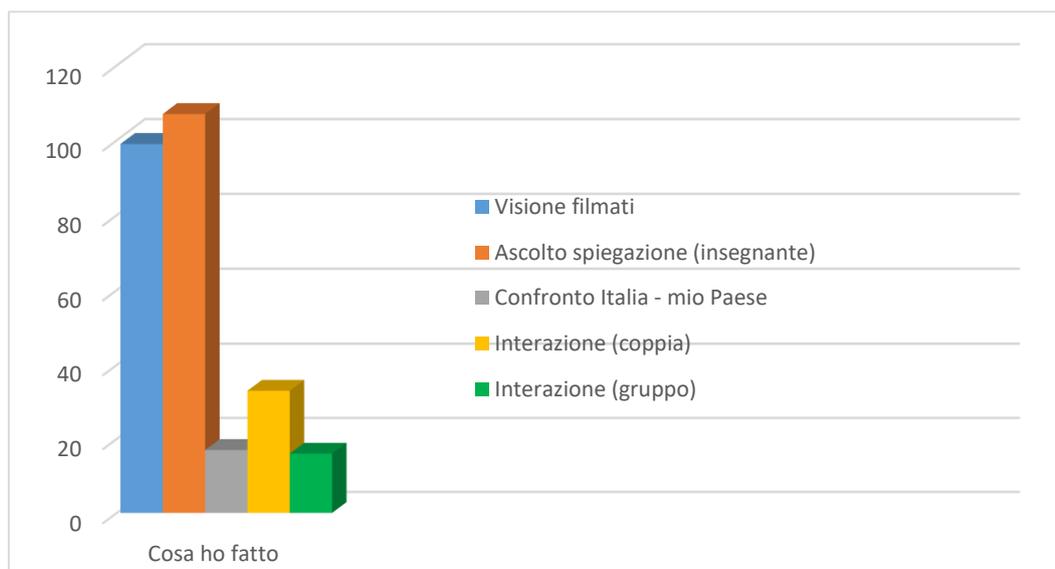


Figura 22 – Modalità di fruizione della sessione: feedback partecipanti (campo aperto)

### 8.3.3 Mediatori ed esperti del territorio: due assenze che pesano

Come già anticipato in 8.2.7, lo scarso utilizzo della figura del mediatore (Figura 23), di certo non agevola il dialogo tra insegnanti e partecipanti, ostacola la valorizzazione delle lingue migranti presenti nello spazio educativo, mortificando di nuovo la prospettiva del plurilinguismo.

Le rare eccezioni, laddove rilevate, sono opportunamente presentate come esempi di buone prassi all'interno del repertorio.

Coerentemente con quanto già sottolineato in merito ai percorsi formativi FAMI, l'Associazione CLIQ raccomanda di aggiornare e potenziare la piattaforma esito del Progetto, chiamata ad ospitare le buone prassi, per proporle in maniera ragionata sostenendone l'utilizzo e la disseminazione.

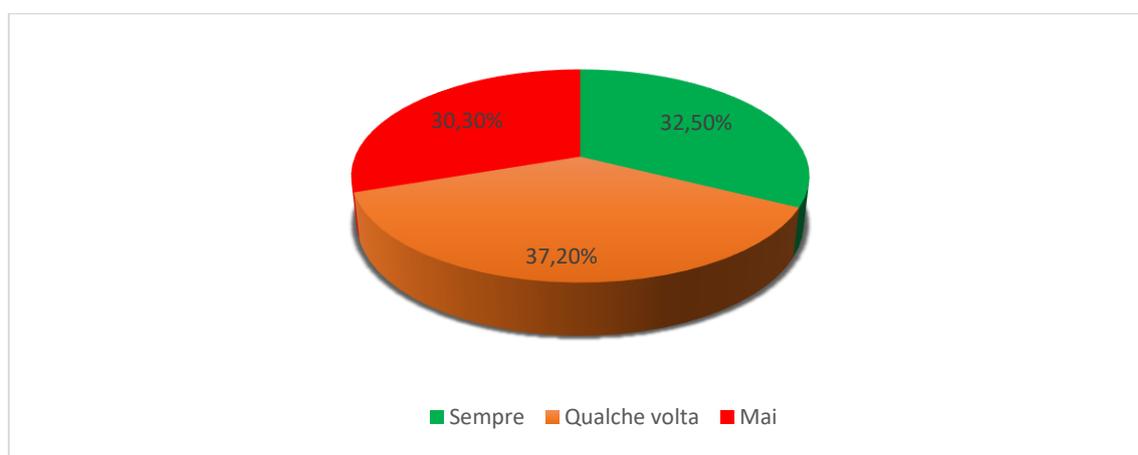


Figura 23 – Presenza del mediatore durante la sessione: feedback insegnanti

Anche i DS intervistati confermano che nella maggior parte dei casi il servizio di mediazione non viene previsto: se possibile la mancata attivazione di tale servizio risulta qui ancor più determinante

in senso negativo rispetto ai percorsi FAMI, nella misura in cui i partecipanti alla sessione sono *per legem* migranti per la quasi totalità neoarrivati, con competenze linguistiche in italiano spesso totalmente assenti.

Ancora sul piano delle modalità di gestione, gioverebbe insistere di più sul coinvolgimento di esperti esterni: ciò consentirebbe di variare lo schema, dando ad esempio al CPIA la possibilità di riportare maggiormente le informazioni generiche legate al Paese-Italia alla realtà circostante, consentendo all'utenza di conoscere i rappresentanti delle istituzioni locali, nonché le figure deputate all'erogazione dei servizi del territorio. Anche in questo caso l'indagine CLIQ ha evidenziato ampi spazi di miglioramento, si veda in proposito la Figura 24.

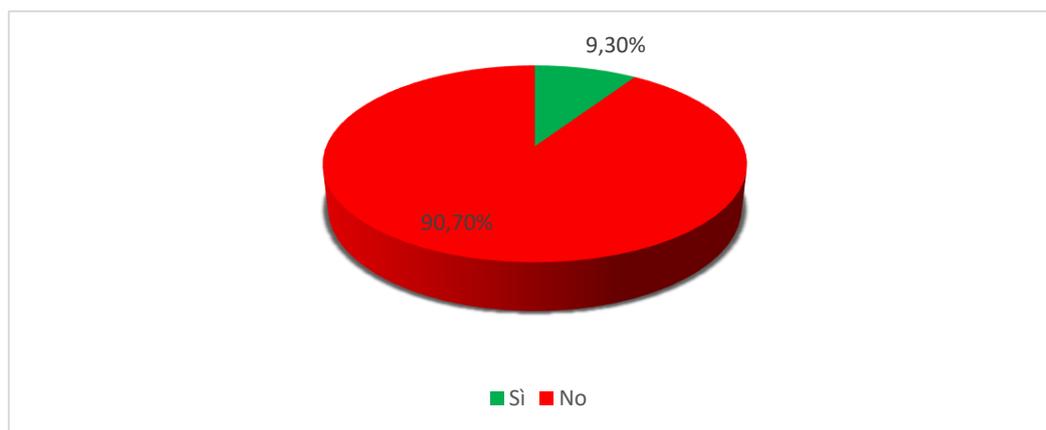


Figura 24 – Coinvolgimento di altre figure durante la sessione: feedback insegnanti

In base a quanto sopra esposto, l'Associazione CLIQ raccomanda l'adozione di un protocollo comune per tutti i CPIA, funzionale tanto all'attivazione sistematica del servizio di mediazione, quanto all'uso di materiali plurilingue tesi a favorire l'interazione.

Sul piano dei contenuti si dovrebbe di nuovo enfatizzare la parola-chiave complementarietà, presentando l'offerta formativa strutturata sul binomio FAMI-ordinamentale e spiegando nel dettaglio i servizi, per l'appunto complementari, dei quali l'utenza potrebbe usufruire qualora decidesse di "fermarsi" presso l'istituzione scolastica (da questo punto di vista la presenza di esperti del territorio concorrerebbe a illustrare meglio i servizi stessi).

Alla redazione di tale protocollo, così come all'elaborazione dei materiali di cui sopra, il soggetto beneficiario si dichiara pienamente disponibile a lavorare, di concerto con il GT.

#### 8.3.4 Istanze di uniformità

Come noto, la durata della sessione di formazione e informazione civica è normata dal DPR 179/11 e prevede un *range* da 5 a 10 ore, articolato su una o più giornate. Nel pieno rispetto della legge vigente, il monitoraggio fotografa una forchetta temporale divisa quasi esattamente a metà: nel 48,2% dei casi la sessione dura 10 ore, nel 51,8% 5 ore (Figura 24).

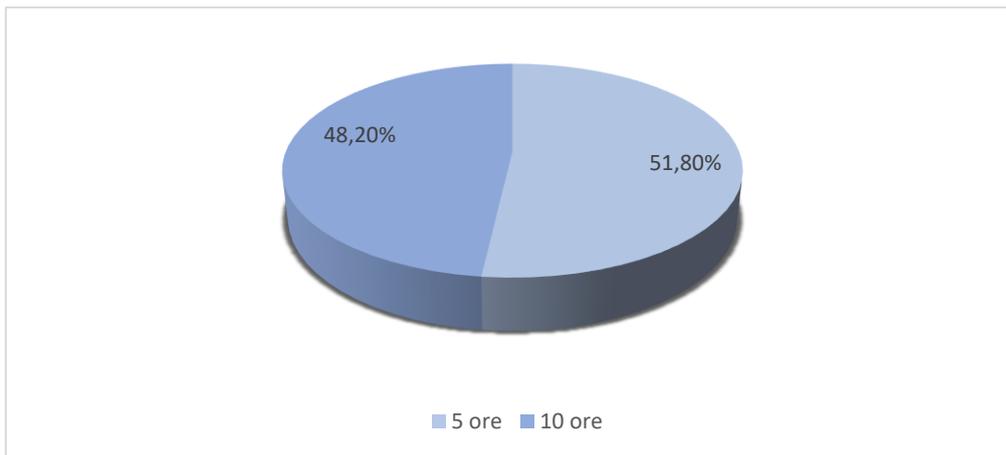


Figura 24 – Durata della sessione

Più o meno gli stessi due spicchi nella torta della Figura 25, stavolta relativa alle giornate attraverso cui si snoda la sessione: essenzialmente o una sola o due.

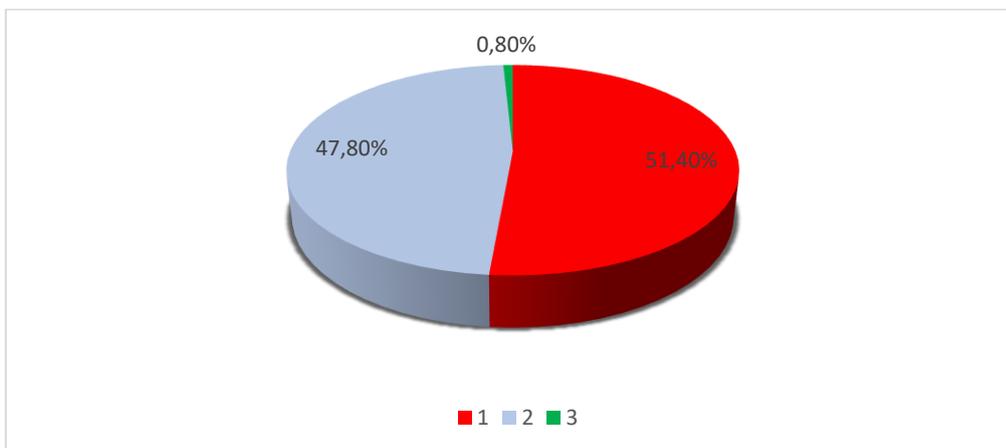


Figura 25 – Giornate della sessione

Il soggetto beneficiario, nel raccomandare la redazione di linee guida tese a sostenere una maggiore uniformità a livello nazionale, segnala al contempo come dovrebbe essere fortemente disincentivata la modalità di erogazione “in un'unica soluzione”.

Trecento minuti consecutivi, magari compressi all'interno di uno stesso pomeriggio di proiezione dei video ministeriali, non solo sembrerebbero minare qualsivoglia utilità della sessione, ma determinerebbero il serio rischio di generare una sorta di effetto boomerang: più che un biglietto da visita, un biglietto per un film da proiettare; più che un percorso formativo, una pratica da sbrigare.

### 8.3.5 Un Accordo sulla parola?

A margine delle considerazioni relative alla sessione, si pone una questione già ampiamente nota al Ministero dell'Interno, ma che merita di essere riportata all'attenzione perché confermata dal Progetto; il riferimento è alla pressoché totale disapplicazione del DPR 179/11, quantomeno

limitatamente alla verifica dell'*Accordo di Integrazione*: in nessuno dei 27 CPIA oggetto di monitoraggio, infatti, è stata rilevata la programmazione del test di verifica contestuale della conoscenza civica e del livello A2 parlato. Ciò peraltro ha causato l'impossibilità per il soggetto beneficiario di poter svolgere il WP 5.4.

In merito alle concause che hanno determinato la non somministrazione dei colloqui, l'Associazione CLIQ suggerisce un momento di confronto in seno al GT, anche nel tentativo di recuperare quanto di buono è stato fatto nel passato: il riferimento, stavolta, è agli esiti dei lavori del seminario residenziale del 2014 organizzato dal Ministero dell'Interno che si rivelò momento di condivisione importante tra amministrazioni centrali, UUSSRR, CPIA e CLIQ, durante il quale furono concertati approcci e scelte di metodo anche relativi a come proporre l'elenco di conoscenze civiche previsto dal DPR 179/11, secondo una prospettiva di valutazione non sommativa.

### *8.3.6 In sintesi, raccomandazioni CLIQ*

Recuperando le riflessioni sin qui operate, vengono di seguito elencate sei raccomandazioni che l'Associazione CLIQ, alla luce delle evidenze raccolte, ritiene di poter formulare, nella prospettiva delle attività dell'osservatorio permanente (di cui alla sezione dedicata alla sostenibilità) e dell'auspicata revisione del format-sessione civica.

1. Sostenere una sessione fondata su crescenti dinamiche di interazione
2. Prevedere meccanismi a tutela della mediazione
3. Diffondere maggiormente la didattica fondata sul plurilinguismo
4. Prevedere una maggiore presenza di esperti del territorio
5. Conferire maggior uniformità alle modalità di gestione della sessione
6. Implementare e disseminare con più forza le buone prassi

## 8.4 Percorsi valutativi: test di cui al DM 4/6/10

### 8.4.1 Un meccanismo ormai rodato, ma da oliare

La qualità e l'esperienza del corpo docente, punto di forza già menzionato nella gestione dei FAMI (8.2.1), si riconferma con ancora più evidenza nel caso dei percorsi valutativi di cui al DM 4/6/10, meglio noti come percorsi afferenti al test A2 cosiddetto "della Prefettura", andando in questo modo a sottintenderne l'obbligatorietà nei casi previsti dalla legge.

I grafici di cui sotto riflettono l'esperienza degli insegnanti impegnati nella gestione del test, prima in generale (Figura 26), poi con specifico riferimento alle tre fasi della costruzione, della somministrazione<sup>12</sup> e della valutazione (Figura 27).

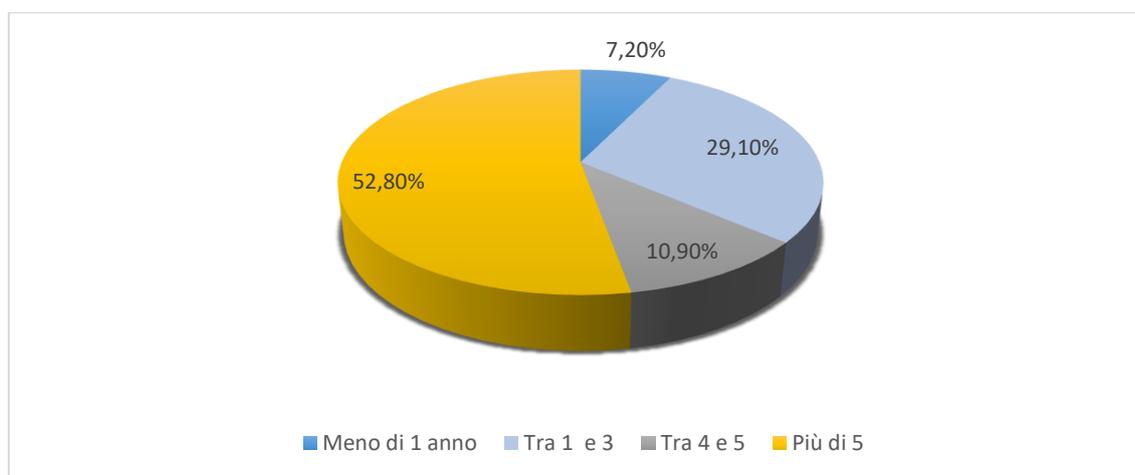


Figura 26 – Esperienza degli insegnanti nella gestione generale del test

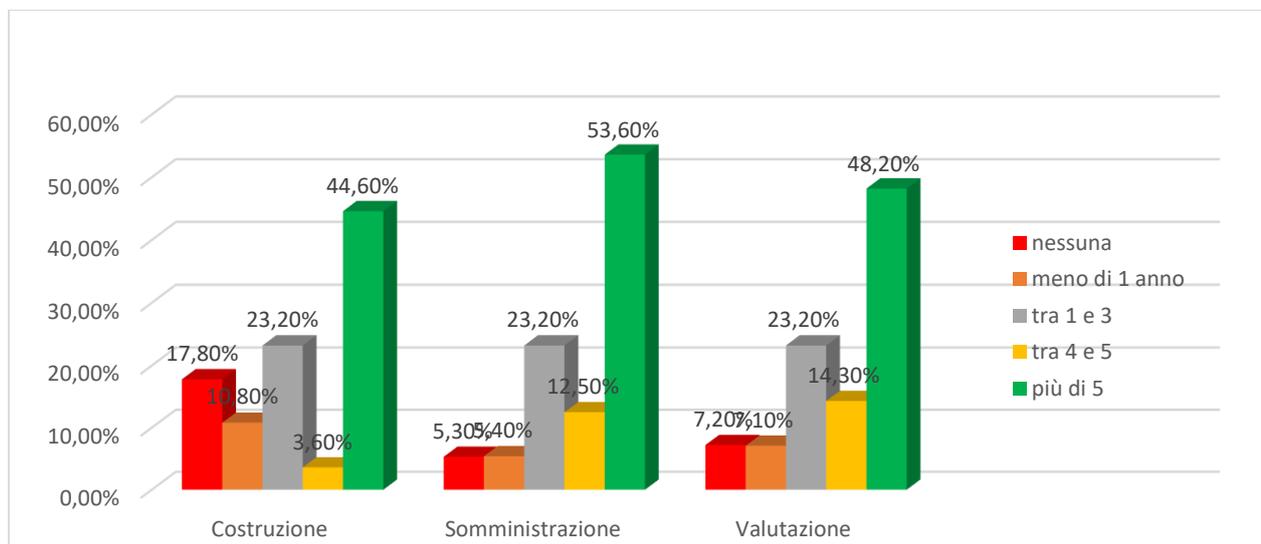


Figura 27 – Esperienza degli insegnanti nella gestione specifica delle tre fasi del test

Parallelamente i DS sottolineano la qualità del gruppo di insegnanti che da anni è stato incaricato di curare tutto quanto ruota attorno alle sessioni d'esame stabilite con la prefettura territorialmente

<sup>12</sup> In questo caso sono state rilevate buone prassi riportate nel repertorio anche in formato multimediale.

competente. Proprio di gruppo di lavoro dedicato occorre infatti parlare, essendo presente in oltre la metà dei CPIA monitorati, come testimonia la prima colonna della Figura 28.

Tale gruppo, però, opera quasi sempre su base provinciale e non regionale (seconda colonna della medesima figura) laddove ai fini di una maggior uniformità sarebbe opportuno armonizzare l'azione di più CPIA nell'ambito di una rete ad esempio coordinata dall'USR, cosa che sembra avvenire solo nel 10, 7% dei casi.

Le successive colonne del grafico riportano molto "rosso", a riprova di ulteriori aree di miglioramento riconducibili all'esigenza di venire incontro a precisi bisogni palesati dagli insegnanti. Più nel dettaglio si dovrebbe operare per un accrescimento sia delle competenze relative alla produzione delle prove e all'attribuzione del punteggio (quarta e quinta colonna), sia delle opportunità di confronto (penultima colonna).

È in ogni caso l'ultima colonna a tracciare la strada di quello che dovrebbe essere l'ultimo obiettivo cui tendere: poter contare su indicazioni atte a conferire maggiore uniformità a quanto previsto dal test di cui al DM 4/6/10.

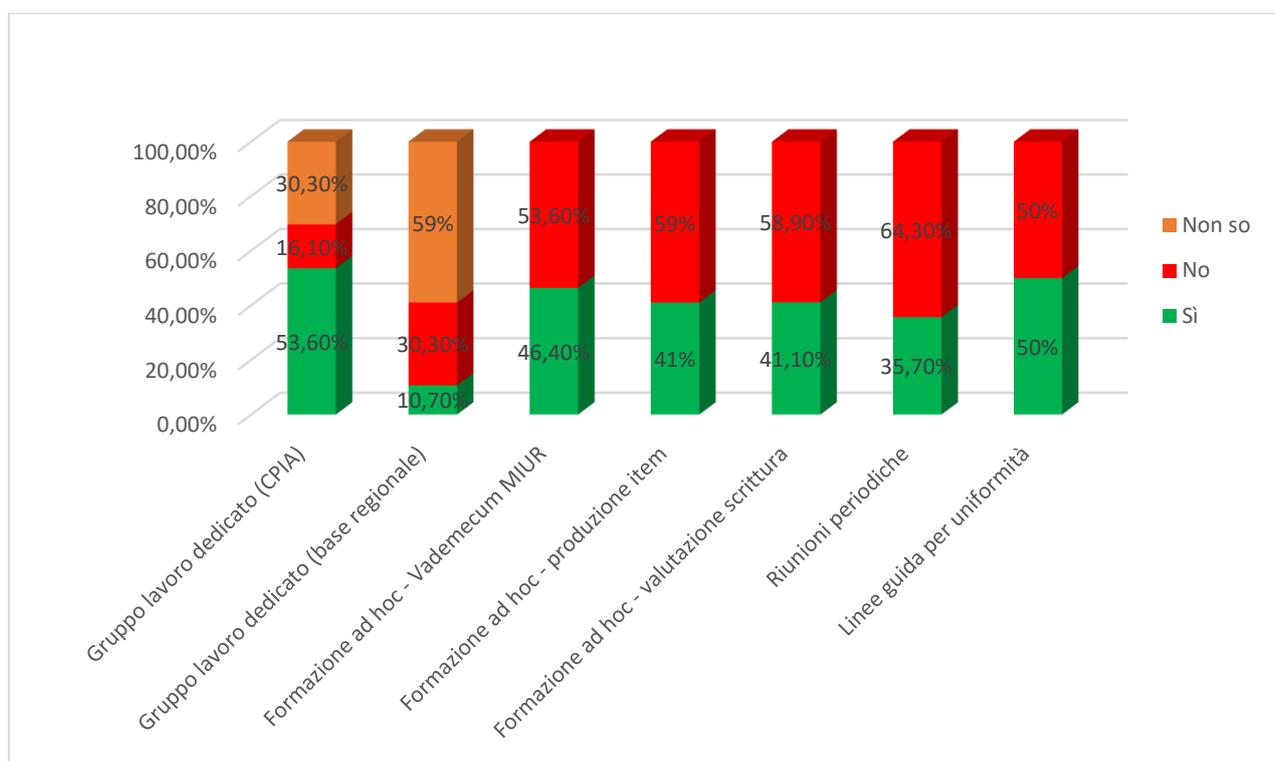


Figura 28 – Pratiche relative alla preparazione e gestione del test

L'Associazione CLIQ si impegna a condividere con il GT la costruzione e l'erogazione di un adeguato percorso formativo rivolto agli insegnanti CPIA e mirato a redigere linee guida nazionali afferenti ad aspetti procedurali propri della somministrazione della prova, nonché moduli specifici relativi alla fattura degli item e alla valutazione della performance dei candidati.

Tale impegno, peraltro, ben si inquadra all'interno della raccomandazione più generale, di cui al paragrafo 8.2.4, relativa all'implementazione delle connessioni tra insegnamento e valutazione stessa.

Tronando ancora alla Figura 28, nella terza colonna si trova il riferimento al Vademecum MIUR, elaborato dall'amministrazione centrale al fine di sostenere la presenza di standard, quantomeno come risultanti dall'applicazione da parte dei CPIA di medesime specificazioni.

Proprio il feedback raccolto dal soggetto beneficiario in relazione a tale Vademecum viene di seguito trattato, di nuovo contemplando il doppio punto di vista, migranti (stavolta candidati al test) e docenti.

#### 8.4.2 Il test nella prospettiva dei candidati

L'utenza sembra apprezzare il test: i riscontri relativi al tempo a disposizione (Figura 29), agli argomenti trattati, alla chiarezza delle consegne (Figura 30) e ancora alla percezione della difficoltà (Figura 31), appaiono decisamente confortanti.

Buone prassi, in termini di esempi di prove, sono state raccolte dal soggetto beneficiario durante le visite di monitoraggio.

Coerentemente con quanto già sottolineato in merito ai percorsi formativi (FAMI e sessione civica), anche nel caso dei percorsi valutativi l'Associazione CLIQ raccomanda di aggiornare e potenziare la piattaforma esito del Progetto, chiamata a ospitare le buone prassi, per proporle in maniera ragionata sostenendone l'utilizzo e la disseminazione.

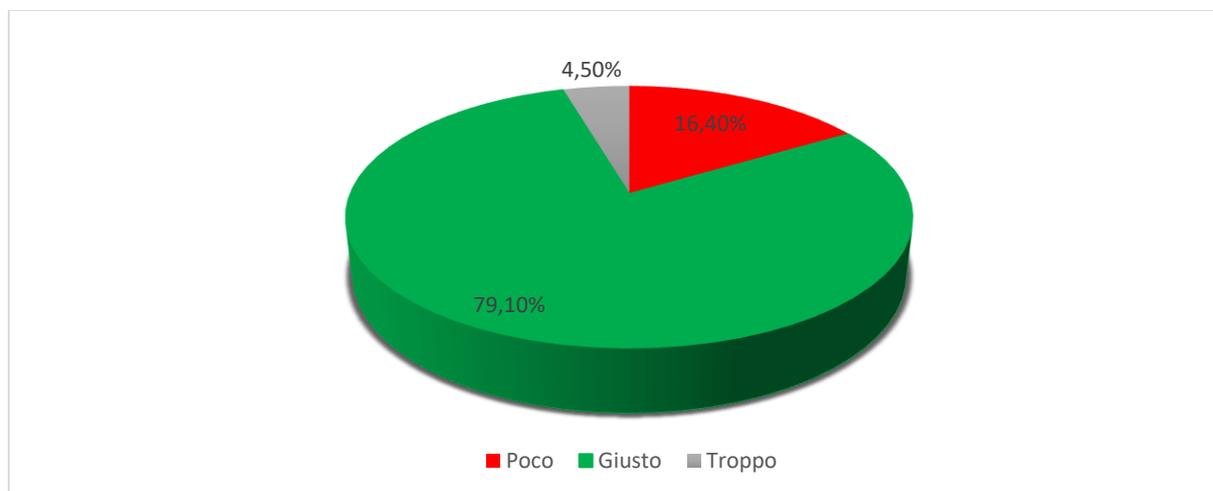


Figura 29 – Adeguatezza del tempo a disposizione per lo svolgimento del test: feedback candidati

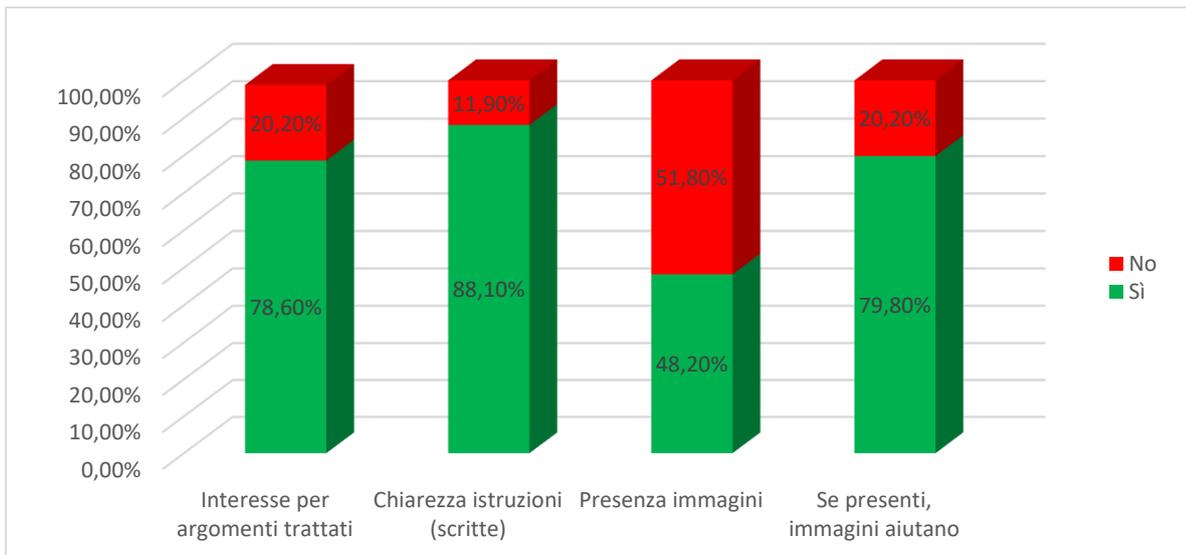


Figura 30 – Appropriatezza contenuti, chiarezza delle istruzioni e immagini: feedback candidati

Una prima area di miglioramento è comunque individuabile nell'opportunità di prevedere la presenza di più immagini come elemento facilitatore volto a contestualizzare i contenuti affrontati; il confronto tra la terza e la quarta colonna è, da questo punto di vista, emblematico: oltre la metà dei rispondenti riferisce di non aver trovato immagini all'interno del fascicolo d'esame; immagini che però, se presenti, sono percepite di grande utilità nel 79,8% dei casi.

Nel sostenere l'utilizzo di immagini appropriate, l'Associazione CLIQ si impegna a condividere con il GT l'elaborazione di indicazioni relative alla selezione degli input, ivi includendo tanto testi (scritti e orali), quanto disegni e/o fotografie da inserire all'interno dei supporti cartacei in uso per il test.

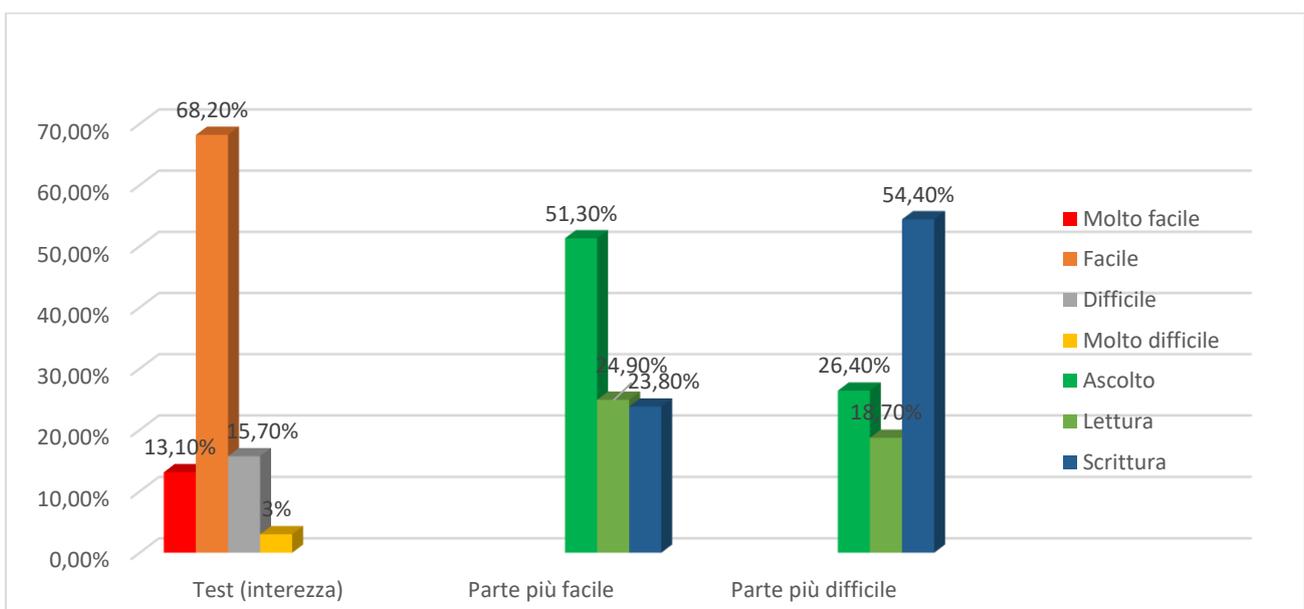


Figura 31 – Percezione della difficoltà del test: feedback candidati

Nel merito della Figura 31, non sorprende il dato relativo alla componente ritenuta più impegnativa: nel 54,4% dei casi la scrittura “spaventa” maggiormente i candidati, non foss’altro perché interessa l’attività linguistico-comunicativa meno legata al quotidiano vivere in Italia.

Ne è riprova la Figura 32 riportante quanto dichiarato dai rispondenti in merito all’uso abituale della lingua target: la variante diamesica dell’orale supera nettamente quella scritta, con il parlato che svetta e la scrittura in coda.



Figura 32 – Uso abituale dell’italiano: feedback candidati (campo aperto)

Lo scarto importante tra le ultime due colonne del grafico introduce la prima grande richiesta di revisione del Vademecum MIUR avanzata dai docenti CPIA: l’introduzione della componente del parlato all’interno di specificazioni che andrebbero riviste.

#### 8.4.3 Il test nella prospettiva degli insegnanti

La Figura 33 evidenzia che se da un lato il Vademecum MIUR risulta nel complesso ampiamente condivisibile, dall’altro quasi la metà dei docenti lo ritiene migliorabile.

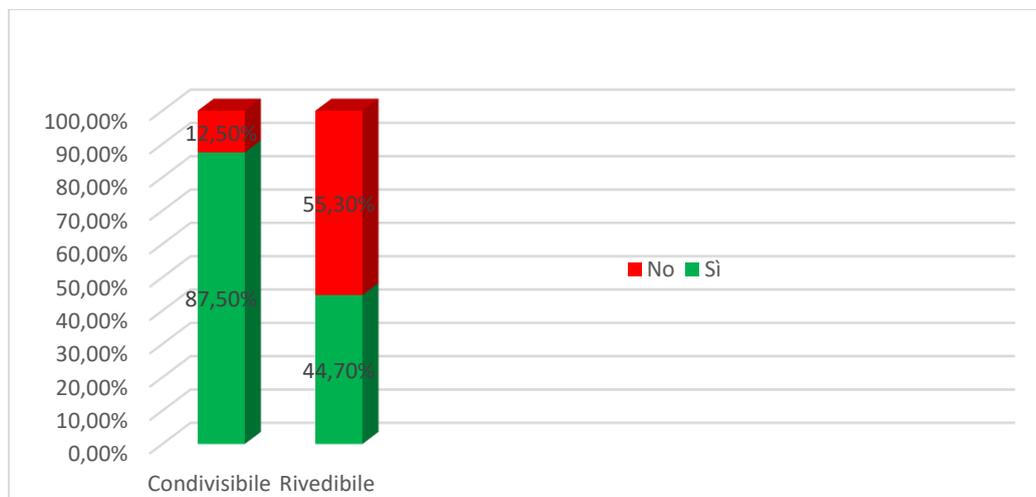


Figura 33 – Impianto del test previsto dal Vademecum MIUR: feedback insegnanti

Andando ad esplodere la percentuale del 44,7% di chi sarebbe favorevole a una revisione del Vademecum MIUR, la principale perplessità (Figura 34) è proprio riferita all'assenza del parlato; la componente orale andrebbe inserita non solo, come visto, perché riflette l'uso quotidiano della lingua seconda, ma in via generale per evitare che la prova risulti "zoppa": andrebbe restituita maggiore validità teorica a partire dalla corrispondenza tra quanto dichiarato essere l'oggetto di indagine (il livello A2 del QCER, nella sua interezza) e quanto effettivamente investigato (non tutto il livello, bensì solo l'ascolto, la lettura e la scrittura).

Pur se l'assenza del parlato spicca come maggiore criticità, non appare comunque l'unica; sempre la Figura 34, infatti, evidenzia ulteriori tre aree di miglioramento, nell'ordine: l'impatto del test sui candidati a debole o del tutto assente scolarità, la soglia promosso/bocciato e i criteri di valutazione della parte aperta dell'esame.

L'Associazione CLIQ, nel raccomandare una parziale revisione del Vademecum MIUR, si dichiara disponibile a concertare in seno al GT un'ipotesi di rilettura dell'impianto del test; ciò nella prospettiva dell'introduzione della componente del parlato, dell'abbassamento del punto di taglio e dell'elaborazione di una nuova scala per l'attribuzione del punteggio agli elaborati scritti.



Figura 34 – Aree di miglioramento del test: feedback insegnanti (campo aperto)

Osservando più da vicino il grafico di cui sopra, viene percepito iniquo il punto di taglio posto all'80%, non chiaramente normate le modalità di gestione dell'utenza analfabeta e di non semplice applicazione la scala valutativa prevista.

Detto che appare quantomeno discutibile l'aver stabilito che la sufficienza espressa in decimi sia raggiungibile a partire dall'8 in luogo del canonico 6, il focus viene di seguito posto sulle ultime due criticità segnalate.

#### 8.4.4 Analfabeti e test: verso un esonero parziale?

I DS intervistati sottolineano l'assenza di indicazioni su come rilevare la presenza di migranti analfabeti; la prima colonna della Figura 35 ne è riprova: l'80% degli insegnanti rimarca l'assenza di

procedure redatte in tal senso. Inoltre, solo in un caso su tre (seconda colonna) sembrano essere previste prove adeguate ai profili di analfabetismo.

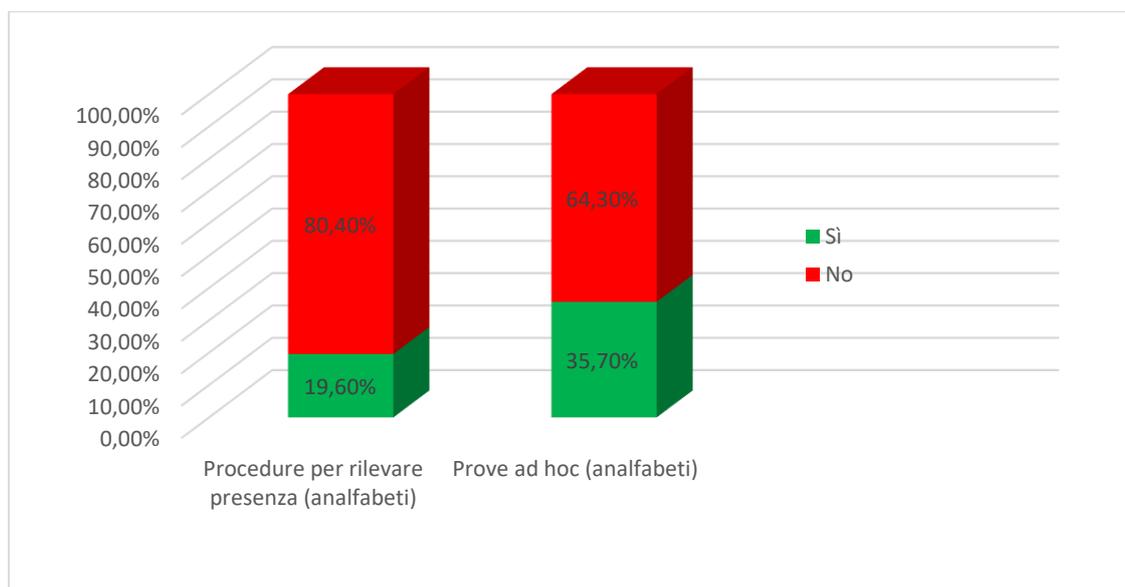


Figura 35 – Gestione dei candidati analfabeti: feedback insegnanti

Anche in questo caso ricorre il problema della mancanza di uniformità, stavolta riferito all'applicazione non già del Vademecum MIUR, ma della Circolare del Ministero dell'Interno n. 463 del 20 febbraio 2012 (Figura 36).

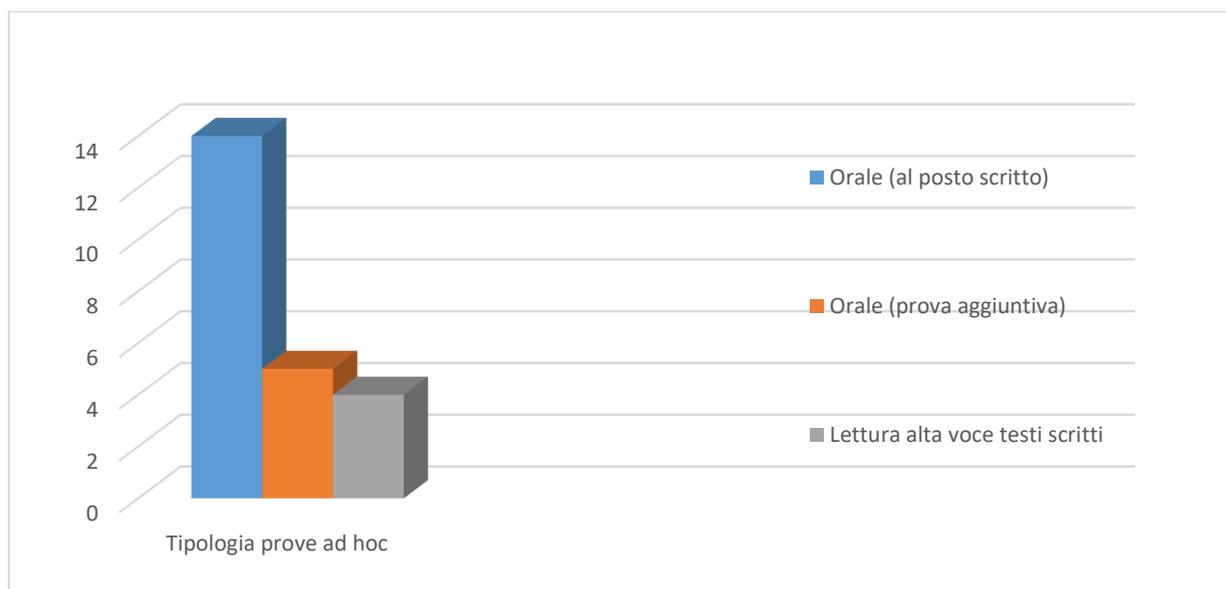


Figura 36 – Applicazione della circolare 463: feedback insegnanti (campo aperto)

L'Associazione CLIQ si impegna a condividere con il GT l'elaborazione di linee guida nazionali aventi l'obiettivo di armonizzare la gestione dei candidati analfabeti; ciò nella prospettiva della formulazione di indicazioni univoche tanto riferite al rilevamento, quanto alla definizione di prove riflettenti un esonero parziale.

### 8.4.5 Difficoltà in valutazione

La Figura 37 rappresenta le perplessità espresse dai docenti con riferimento alla scala di valutazione dello scritto contemplata dal Vademecum MIUR.



Figura 37 – Problemi nell’uso della scala prevista: feedback insegnanti (campo aperto)

Il documento per la standardizzazione dei punteggi<sup>13</sup> senza dubbio costituisce una prima risposta data dall’Associazione CLIQ per affrontare la questione e fornire agli insegnanti uno strumento da utilizzare come riferimento.

Il soggetto beneficiario suggerisce di prevedere azioni specifiche di informazione e disseminazione riferite a tale documento, da inquadrare nell’ambito della più vasta formazione dei formatori in tema di valutazione delle competenze linguistiche.

### 8.4.6 Allenare e sperimentare

Gli ultimi due grafici relativi al test A2 riflettono altrettante aree di miglioramento.

La prima, riferita alla Figura 38, afferma all’esigenza di potenziare quella che in letteratura di settore viene definita *test literacy*, vale a dire la familiarizzazione con il format dell’esame da parte dei potenziali candidati.

<sup>13</sup> <http://www.associazionecliq.it/progetto-fami-1603-2017-2021/risorse/>

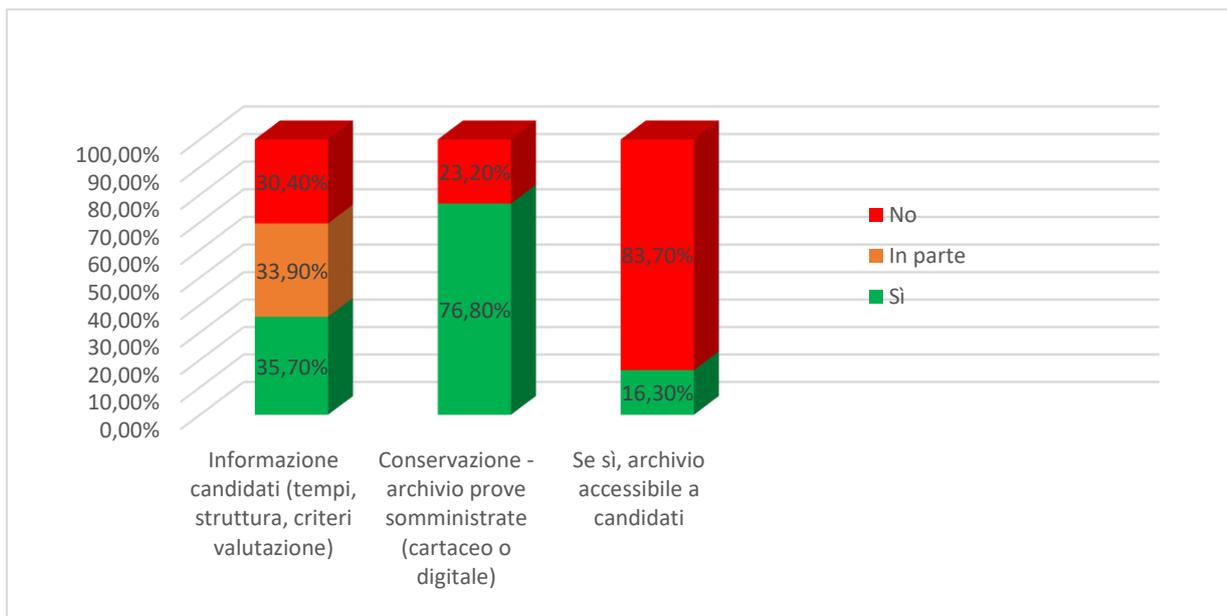


Figura 38 – Test A2: informazione e conservazione

Il “verde”, specie nell’ultima colonna, andrebbe certamente aumentato, da un lato prevedendo la messa a disposizione di un campione di prove utilizzate nel passato, dall’altro elaborando documenti esplicativi afferenti al test, da rendere disponibili sia su supporto cartaceo, sia in formato elettronico.

L’Associazione CLIQ, nel dichiararsi disponibile a offrire supporto in tal senso, raccomanda di implementare azioni specifiche di informazione a beneficio dell’utenza migrante; ciò nella prospettiva della dovuta trasparenza e al fine di consentire, a chi è chiamato a sostenere l’esame, di poterne comprendere meglio la struttura, le tecniche di verifica, i tempi previsti per lo svolgimento, i criteri in uso per l’attribuzione del punteggio, nonché di potersi allenare su esempi di test già somministrati.

La seconda area di miglioramento insiste invece sulla necessità di introdurre un quantomeno iniziale iter di sperimentazione delle prove costruite dai CPIA, con particolare riferimento agli item chiusi, come ad esempio scelte multiple elaborate per la ricezione scritta o prove di abbinamento pensate per la ricezione orale.

La Figura 39, infatti, fotografa una situazione in cui solo il 17,8% dei rispondenti dichiara di attuare forme di sperimentazione di quanto prodotto; questo significa che l’esame viene quasi sempre somministrato senza averne preventivamente appurata l’adeguatezza linguistica e senza aver misurato il corretto funzionamento delle domande in esso presenti.

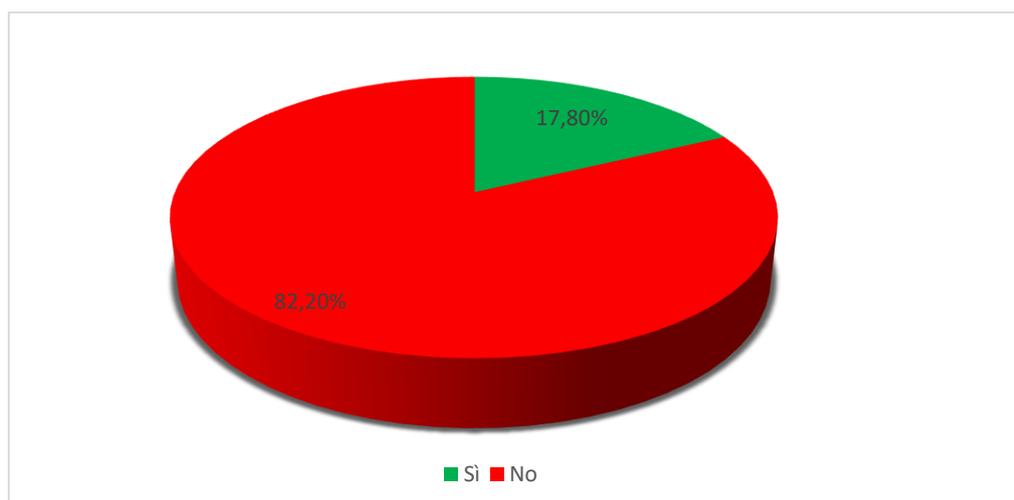


Figura 39 – Sperimentazione del test: feedback insegnanti

Alla luce di quanto sopra esposto, anche in questo caso il soggetto beneficiario si impegna a condividere con il GT la predisposizione di percorsi formativi mirati, funzionali all'inserimento sistematico della cosiddetta fase di *pretesting* all'interno del percorso ciclico di elaborazione del test A2.

#### *8.4.7 In sintesi, raccomandazioni CLIQ*

Recuperando le riflessioni sin qui operate, vengono di seguito elencate dieci raccomandazioni che l'Associazione CLIQ, alla luce delle evidenze raccolte, ritiene di poter formulare, nella prospettiva delle attività dell'osservatorio permanente (di cui alla sezione dedicata alla sostenibilità) e dell'auspicata revisione del test A2 di cui al DM 4/6/10.

1. Conferire maggior uniformità relative alle modalità di gestione del test
2. Implementare e disseminare con più forza le buone prassi
3. Inserire la componente del parlato
4. Modificare il punteggio di taglio del test
5. Condividere percorsi formativi mirati alla costruzione di prove d'esame
6. Elaborare procedure e indicazioni omogenee per la gestione dei candidati analfabeti
7. Rivedere la scala in uso per la valutazione degli elaborati scritti
8. Attuare azioni specifiche per la disseminazione e l'applicazione del documento relativo alla standardizzazione dei punteggi
9. Aumentare le opportunità di familiarizzazione al format da parte dei candidati
10. Prevedere un iter di iniziale sperimentazione delle prove

## 7. Sostenibilità

La sostenibilità futura è un aspetto chiave di qualsivoglia progettualità, nel caso del FAMI 1603 forse ancora di più, nella misura in cui il Progetto ha interessato interventi su scala nazionale afferenti a una tematica di enorme importanza, ovvero l'integrazione linguistica dei cittadini migranti, nella piena consapevolezza della valenza della lingua, veicolare per l'inclusione economico-sociale della persona.

Nel merito, il soggetto beneficiario ha inteso proporre un modello di monitoraggio su cui poter basare in futuro interventi mirati, garantendo un costante miglioramento dei livelli di qualità dell'offerta, gestendo questioni aperte e cercando in tal modo di prevenire potenziali criticità.

Conseguentemente si intende mettere a disposizione delle autorità competenti le conoscenze e le esperienze acquisite e si propone come riferimento, al fine di dare sistematicità e coerenza ai succitati interventi, non disperdendo, in questo modo, un patrimonio acquisto in termini di professionalità e risorse.

Un primo momento che ha confermato quanto l'Associazione CLIQ sia percepita come riferimento dal mondo della scuola, è stato rappresentato dagli incontri di formazione-informazione previsti dal Progetto e rivolti agli insegnanti dei CPIA. Tali incontri, strutturati in seminari di restituzione del FAMI 1603, hanno visto la partecipazione di oltre 100 persone, tra DS e docenti.

Al termine vi è stata la somministrazione di un questionario per raccogliere gli opportuni riscontri: la Figura 40 insiste sulla corrispondenza percepita tra quanto presentato e i bisogni formativi degli insegnanti; segue la Figura 41 relativa alla valutazione dell'utilità dei *deliverable* esito del Progetto e la Figura 42 che, più in generale, riporta il grado di soddisfazione riferito all'intera giornata.

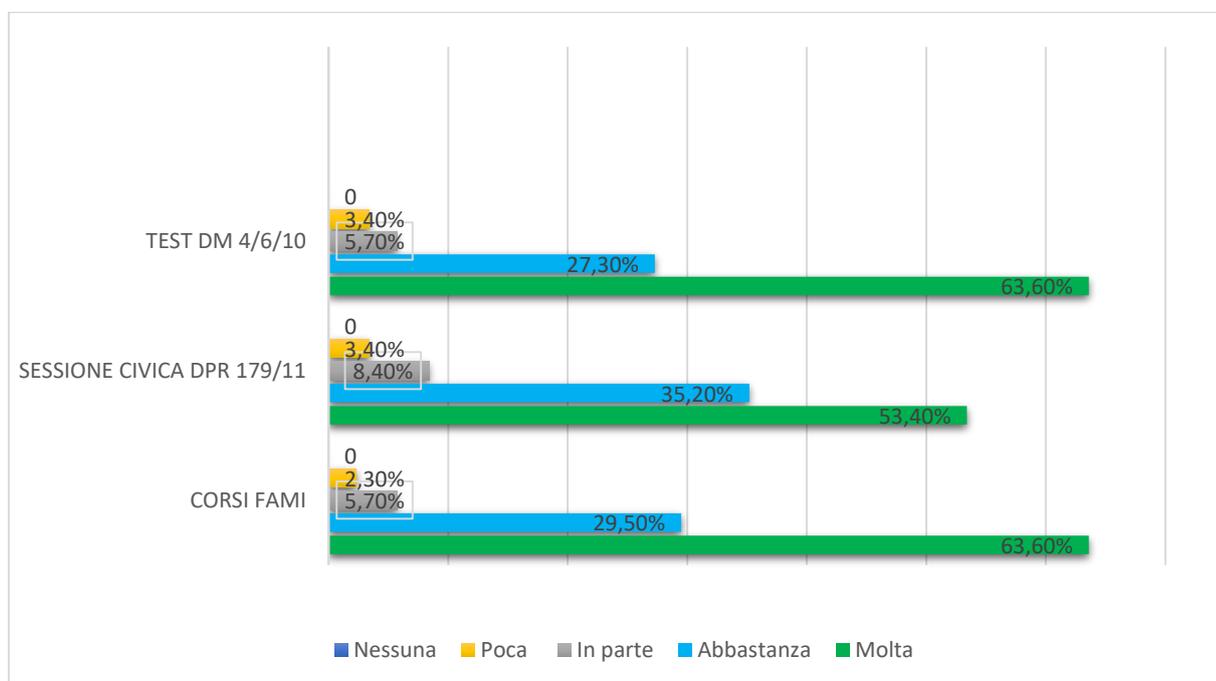


Figura 40 - Corrispondenza tra aspettative dei docenti ed elementi di riflessione presentati

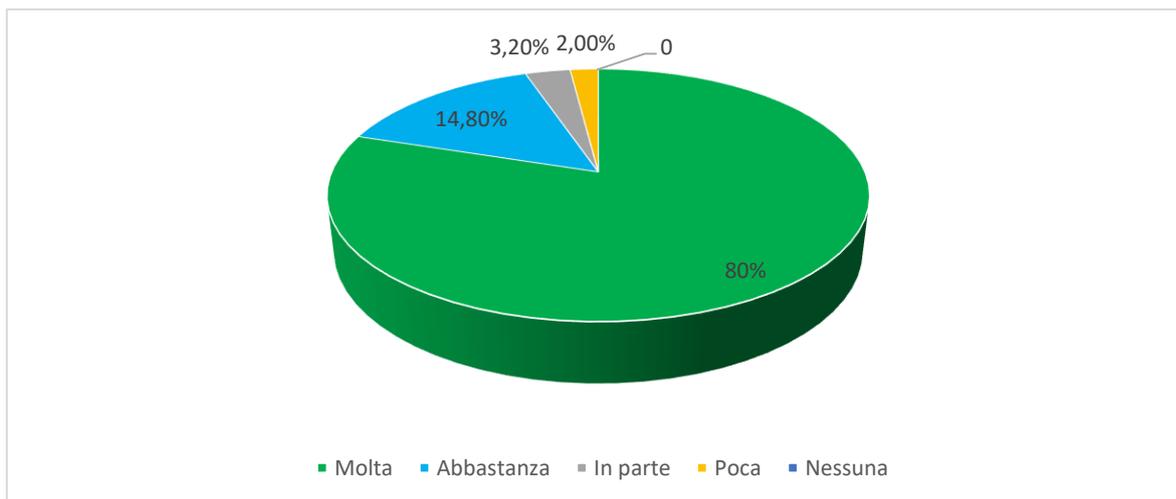


Figura 41 – Utilità degli strumenti realizzati dal Progetto

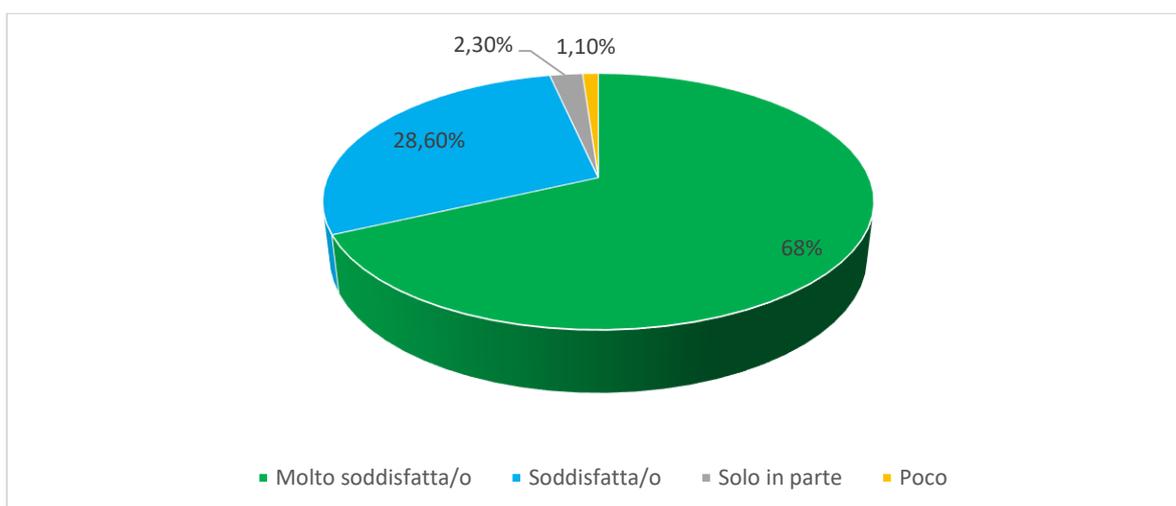


Figura 42 – Grado di soddisfazione complessivo rispetto alla giornata di formazione/informazione

Quanto si evince dalla lettura dei grafici è certamente di conforto per il soggetto beneficiario, ma vuole essere soprattutto da stimolo per proseguire in azioni che, nel tempo, possano dare continuità a quanto posto in essere.

Nel corso del presente documento -con particolare riferimento ai riquadri presenti nella sezione 8 e ai punti elenco delle sintesi proposte nella sezione medesima- l'Associazione CLIQ, sulla base delle evidenze raccolte, ha dato precise indicazioni rispetto ad aree di miglioramento, unitamente a impegni ben definiti che vorrebbe assumere.

Sono peraltro gli stessi insegnanti a chiedere che sia data continuità (Figura 43), evidenziando l'importanza di proseguire il percorso iniziato nel 2017 con l'avvio del FAMI 1603.

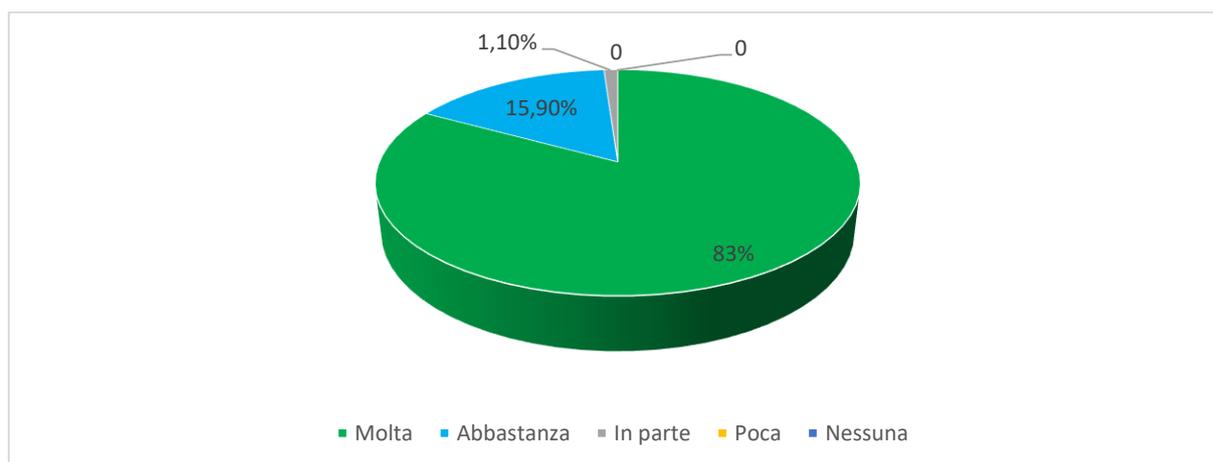


Figura 43 – Importanza di azioni future in linea con gli obiettivi del Progetto

L’auspicata continuità implica di nuovo sostenibilità: un circolo virtuoso da preservare in una prospettiva di medio-lungo periodo; questa dovrebbe essere la *mission* di quell’osservatorio permanente rappresentato dal GT e già richiamato come imprescindibile per l’attuazione delle raccomandazioni formulate.

Un osservatorio entro cui l’Associazione CLIQ vuole con forza sostenere un processo caratterizzato dalla centralità di tre termini: condivisione, complementarità, formazione:

- condivisione, intesa come scambio reciproco con le amministrazioni centrali, con le Regioni, con gli UUSSRR e con i CPIA, Dirigenti e corpo docente;
- complementarità, che significa sinergie tra risorse, attori in gioco, servizi del territorio e bisogni dell’utenza;
- formazione, che rimanda a una crescita costante, un arricchimento vicendevole di esperienze e competenze, in particolare tra CLIQ e insegnanti CPIA.

Tutto ciò nella prospettiva del *continuum* che, riprendendo il sottotitolo del QCER, deve necessariamente unire apprendimento, insegnamento e valutazione.

In accordo con tale prospettiva, l’osservatorio dovrebbe essere chiamato a perseguire i seguenti obiettivi:

- operare per il rilevamento e la disseminazione delle buone prassi in seno ai percorsi formativi e valutativi;
- conferire crescente eticità ai percorsi di integrazione, con particolare riferimento alle azioni rivolte all’utenza maggiormente vulnerabile;
- armonizzare e rendere più efficaci le azioni formative;
- rilevare eventuali criticità, laddove segnalate;
- coordinare, rendere fruibile e sempre più adeguata la formazione dei formatori, vale a dire concepirla “su misura”, rispondente ai bisogni dei docenti;
- agire nella direzione del potenziamento della ricerca scientifica;
- prevedere una restituzione costante delle attività, anche al fine di rappresentare il *Quadro italiano per l’integrazione* nelle sedi istituzionali.

Al fine di garantire il raggiungimento degli obiettivi appena esposti, l'Associazione CLIQ, all'interno dell'osservatorio, si propone di realizzare azioni rivolte ai sei ambiti di seguito declinati:

1) Rete di intervento:

- potenziare la Rete attraverso contatti costanti con Dirigenti scolastici e insegnanti dei CPIA.

2) Buone prassi:

- implementare la raccolta di buone prassi, accrescendone la disseminazione attraverso l'inserimento nella piattaforma costantemente aggiornata;
- promuovere azioni finalizzate a garantire ampia circolarità dei repertori ivi inseriti, per il continuo miglioramento della qualità dei materiali didattici.

3) Monitoraggio e individuazione delle criticità:

- verificare l'applicazione delle *Linee guida per la progettazione dei Piani regionali* anche attraverso, laddove necessario, visite di monitoraggio concertate con il GT;
- raccogliere prontamente segnalazioni da parte di Regioni, UUSSRR e CPIA circa potenziali criticità;
- formulare proposte concrete, da condividere in seno all'*osservatorio*, per la risoluzione di questioni aperte, già emerse ad esito del Progetto.

4) Formazione formatori:

- curare la formazione degli insegnanti CPIA, attraverso un calendario di seminari concertato, nei tempi e nei contenuti, con il GT;
- condurre incontri a livello transregionale rivolti ai CPIA, con lo scopo di promuovere le buone prassi presenti in piattaforma, nonché favorire lo scambio di esperienze nella prospettiva della complementarietà tra azioni formative.

5) Ricerca scientifica:

- coordinare attività di ricerca finalizzate all'elaborazione di ulteriori Indicatori, segnatamente afferenti all'integrazione nel medio-lungo termine dei soggetti beneficiari;
- elaborare, e successivamente somministrare, i relativi strumenti di indagine tesi a verificare gli Indicatori di cui sopra.

6) Restituzione:

- redigere una relazione completa dell'attività svolta dall'*osservatorio*, anche al fine di descrivere il *Quadro italiano per l'integrazione*, laddove il GT fosse chiamato a rappresentarlo nelle sedi istituzionali, a livello nazionale ed europeo;
- organizzare, di concerto con il GT, eventi nazionali di restituzione delle attività.