

BREVE STORIA DELLA CLASSE DI CONCORSO A23 - LINGUA ITALIANA PER DISCENTI DI LINGUA STRANIERA

Igor Deiana, Stefania Spina¹

1. INTRODUZIONE

Dagli anni Ottanta la scuola italiana è impegnata in prima linea nel tentativo di favorire l'integrazione linguistica e sociale degli studenti neoarrivati, immigrati e figli di genitori immigrati. A partire dalla circolare ministeriale n. 301 del 1989, le diverse direzioni che si sono succedute nella gestione del ministero dell'istruzione hanno offerto numerose indicazioni finalizzate a facilitare l'inserimento scolastico e l'integrazione di questi cittadini. I documenti che nel corso degli anni si sono susseguiti e integrati, fino alle più recenti indicazioni del 2014, si sono però a lungo dovuti confrontare con il vuoto normativo rappresentato dall'assenza di insegnanti che sulla base di requisiti e titoli potessero essere ritenuti competenti nell'ambito della didattica dell'italiano L2. Infatti, nonostante nel corso degli ultimi decenni il numero delle studentesse e degli studenti alloggiati sia aumentato sensibilmente, solo a partire dall'anno scolastico 2017/2018 è stata introdotta la figura del docente di *Lingua italiana per discenti di lingua straniera*.

Benché la creazione della classe di concorso *A23- Lingua italiana per discenti di lingua straniera* abbia rappresentato un momento fondamentale per il riconoscimento istituzionale dell'insegnamento dell'italiano L2 nella scuola pubblica, a ormai quattro anni di distanza dalla sua istituzionalizzazione sembra che il cammino intrapreso sia stato bruscamente interrotto.

Il presente contributo offre una cronistoria delle vicende che hanno preceduto e seguito l'istituzionalizzazione della classe di concorso. Nel tentativo di fare un punto sul ruolo che i docenti A23 ricoprono all'interno della scuola italiana, attraverso il riferimento a fonti, documenti ministeriali e a testimonianze dirette di docenti, si cercherà di ripercorrere le diverse tappe che hanno portato al primo inserimento della A23 nell'anno scolastico 2017/2018 e si metteranno in luce i problemi e le criticità emerse durante i primi tre anni scolastici di servizio.

2. PRIMA DELL'ISTITUZIONALIZZAZIONE

Nel corso degli anni numerosi lavori, tra cui ricordiamo Ciliberti (2008), Diadori (2010), Lo Duca (2013), Grosso (2013), Giardini (2016) e Andreoletti (2018), hanno sottolineato come per molto tempo in Italia la figura del docente di italiano L2 non abbia goduto di alcun riconoscimento della sua specifica professionalità. Nonostante diverse sedi universitarie avessero attivato un'ampia offerta formativa per insegnanti di italiano L2 (corsi di laurea triennale, specialistica e magistrale, master di I e II livello, certificazioni

¹ Università per Stranieri di Perugia. Per quanto riguarda la stesura del testo, i paragrafi 1-5 e 7-9 sono da attribuirsi a Igor Deiana, il paragrafo 6 e la revisione generale del testo a Stefania Spina.

di competenza, corsi di perfezionamento e scuole di specializzazione), l'assenza di una specifica classe di concorso ha a lungo impedito a professioniste e professionisti altamente specializzati di operare sistematicamente nella scuola pubblica.

2.1. Circolari ministeriali e Linee guida

A partire dalla circolare ministeriale n. 301 del 1989², la formazione del corpo docente sui temi della didattica dell'italiano L2 ha iniziato a comparire ciclicamente nei documenti che si sono succeduti nel corso degli ultimi tre decenni. Nonostante abbia acquisito gradualmente sempre maggiore importanza, anche a livello dello spazio dedicatole, la formazione degli insegnanti ha fatto esclusivamente affidamento su misure che prevedevano attività di formazione in servizio³ e di aggiornamento o che si focalizzavano prevalentemente sull'educazione e la pedagogia interculturale⁴. In questi documenti non è possibile rintracciare la volontà ministeriale né di istituire una figura specializzata nell'ambito della didattica dell'italiano L2⁵, né di dedicare sufficiente spazio a questi temi durante la formazione iniziale del futuro personale docente.

L'assenza di docenti esperti e competenti nell'ambito della didattica dell'italiano L2, la generale mancanza di un'adeguata formazione iniziale del corpo docente e l'insufficienza dei piani per la formazione in servizio sono alcuni elementi rappresentativi della situazione paradossale in cui per molto tempo sono stati portati avanti gli interventi di integrazione linguistica rivolti agli studenti alloglotti. È in questo contesto che, facendo affidamento

² Riconoscendo il tema della formazione del corpo docente una questione di particolare rilevanza, la circolare ministeriale 301 del 1989 affermava che «rimane aperto il problema della disponibilità di docenti qualificati, cioè in possesso di requisiti idonei ad affrontare i problemi educativi con alunni portatori di lingua e cultura diverse. È auspicabile che nelle località ove si vanno accentuando flussi migratori omogenei – avvalendosi naturalmente del supporto delle rappresentanze consolari – si dia avvio a iniziative accelerate di aggiornamento linguistico e culturale di nostri docenti disponibili, ai quali poi affidare la cura educativa degli alunni immigrati».

³ «Un ambito di particolare rilevanza per lo sviluppo professionale dei docenti è relativo alla didattica dell'italiano lingua seconda [...], il MIUR sta sviluppando un progetto nazionale di formazione di docenti esperti mediante il sistema dell'e-learning integrato. I percorsi, i materiali e le competenze così formati potranno presto costituire supporto a future iniziative di diffusione della formazione. Modelli e metodi per la qualificazione dei docenti nell'insegnamento dell'italiano L2 sono stati esperiti nel corso degli anni in diverse realtà e potranno costituire un'utile risorsa per scambi didattici e laboratori di ricerca-azione da realizzare preferibilmente in reti di scuole». (MIUR, 2006: 15)

⁴ Pur occupandosi della formazione iniziale del personale docente le più recenti *Linee guida* (MIUR, 2014a) si sono focalizzate esclusivamente sui temi dell'educazione interculturale.

⁵ Nelle *Linee guida* (MIUR, 2014a) nella sezione 6, dedicata a *L'insegnamento dell'italiano come lingua seconda*, emerge la volontà del ministero di impegnare tutto il corpo docente per rispondere ai bisogni linguistici degli studenti non italofofoni. Questa scelta, purtroppo, si scontra con la realtà che vede un grande numero di docenti privi della preparazione di base necessaria per il concreto e reale sviluppo di una educazione linguistica trasversale (Lavinio, 2004). Infatti, ad esclusione dei docenti formati nel primo decennio degli anni Duemila (periodo che ha visto avvicinarsi le SISS, in funzione fino all'anno accademico 2007/2008, e il TFA) e di coloro che hanno acquisito in autonomia una formazione adeguata, autoaggiornandosi e partecipando a iniziative dedicate a temi rilevanti per l'educazione linguistica, la maggior parte degli insegnanti attualmente in servizio nella scuola italiana non ha sostenuto alcun esame afferente al settore delle scienze del linguaggio, settore che, invece, fornisce al percorso di formazione degli insegnanti conoscenze assolutamente imprescindibili. La situazione risulta essere ancora più paradossale se, come hanno osservato Cristina Lavinio (2011) e, più recentemente Lucilla Pizzoli (2018), si considera che la stessa formazione degli insegnanti delle materie letterarie è stata caratterizzata fino alla fine degli anni Novanta per l'assenza di una normativa che prevedesse l'obbligo di avere sostenuto degli esami afferenti al settore delle scienze del linguaggio. Infatti, solo in seguito al decreto ministeriale n. 39 del 30 gennaio 1998, una minima formazione linguistica è richiesta ai futuri insegnanti di italiano.

sull'impegno e la buona volontà dei singoli insegnanti, indipendentemente dalle loro competenze glottodidattiche (Andreoletti, 2018), le scuole hanno cercato di mettere a punto modalità organizzative di intervento, materiali didattici, tracce di programmazione per rispondere ai bisogni linguistici di questi utenti. Lo Duca (2013), Troncarelli e La Grassa (2018) hanno evidenziato come in alcuni casi le istituzioni locali siano state costrette a colmare i vuoti del sistema scolastico nazionale ricorrendo a interventi organizzati grazie ai professionisti operanti nel terzo settore.

Sottolineando come gli studenti stranieri a cui si rivolgono queste attività siano un gruppo eterogeneo con bisogni linguistici diversificati e stratificati, che vanno dai più urgenti e visibili di chi è senza parola a quelli che riguardano l'efficacia la fluenza, l'accuratezza, la forma e la qualità della produzione linguistica, Favaro (2016) ha messo in luce come la maggior parte degli interventi realizzati nel corso degli ultimi decenni si siano concentrati sulle necessità di "primo livello". Spesso si è agito come se le fasi successive dell'apprendimento sarebbero seguite in maniera spontanea e fluida senza la necessità di interventi didattici mirati e di qualità, che permettessero di individuare i bisogni più complessi che riguardano l'apprendimento dell'italiano lingua di studio e della scolarità. Infatti, solo attraverso interventi che non prevedono «solo di insegnare le parole e le strutture di base della lingua per comunicare, ma [che si propongono anche] di arricchire il vocabolario, curare la grammatica e la forma, potenziare la capacità di espressione, scrittura, comprensione dei testi» (Favaro, 2016: 2) è possibile rispondere ai reali bisogni degli studenti frequentanti la scuola italiana.

2.2. *Studenti non italofofoni: alcuni numeri*

La debolezza e, in alcuni casi, la totale assenza di provvedimenti concreti che permettano di realizzare efficaci azioni didattiche rivolte agli studenti non italofofoni diviene ancora più evidente se si prendono in considerazione i dati contenuti nei notiziari annualmente curati e pubblicati dal ministero sulla presenza di studenti neoarrivati, immigrati e figli di genitori immigrati frequentanti i diversi ordini e gradi della scuola italiana. Questi dati, infatti, permettono di comprendere i modi e i tempi attraverso cui questi studenti sono entrati nella scuola italiana e di individuare, contestualizzandole con maggiore chiarezza, le criticità che hanno caratterizzato le iniziative volte a favorirne l'inclusione scolastica.

Emerge come la presenza degli studenti con cittadinanza non italiana, già riscontrabile in misura contenuta negli anni Ottanta, abbia fatto registrare un consistente incremento tra la fine degli anni Novanta e il primo decennio degli anni Duemila, periodo durante il quale l'incremento, corrispondente a 510 mila unità, è stato del 425,9%. Diversamente, l'ultimo decennio da noi preso in considerazione, come è possibile osservare nelle figure 1 e 2⁶, vede questi valori stabilizzarsi: la componente straniera, infatti, è aumentata con un ritmo di crescita minore rispetto a quello verificatosi nel decennio 1999/2000 – 2008/2009.

⁶ I dati contenuti nei grafici sono stati ricavati da MIUR (2013a, 2018a) e Ministero dell'Istruzione (2020a).

Figura 1. *Studentesse e studenti con cittadinanza non italiana (valori assoluti)*

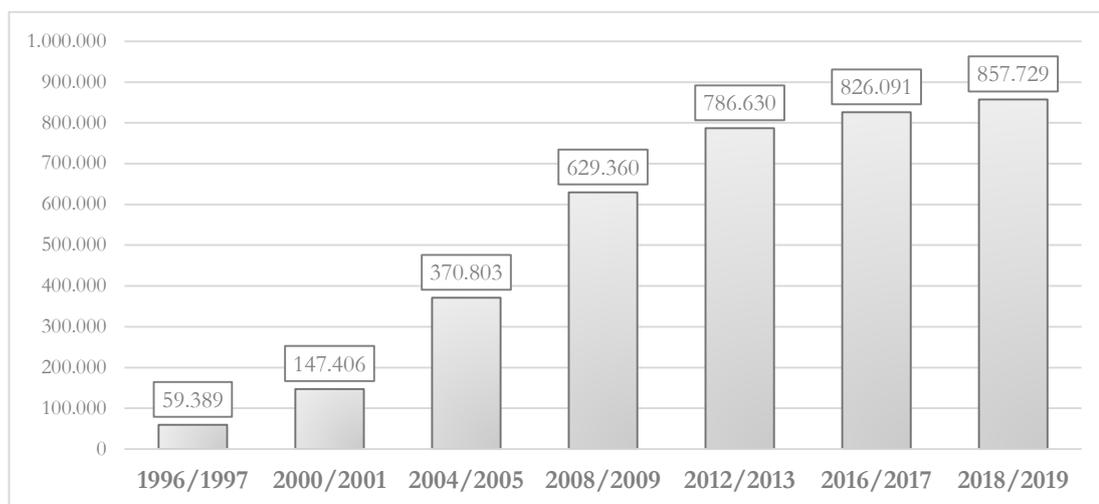
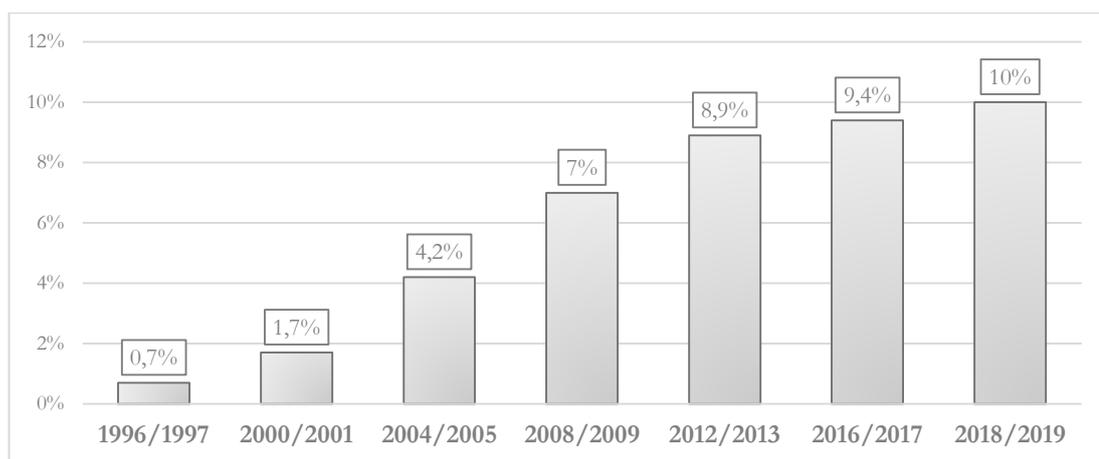


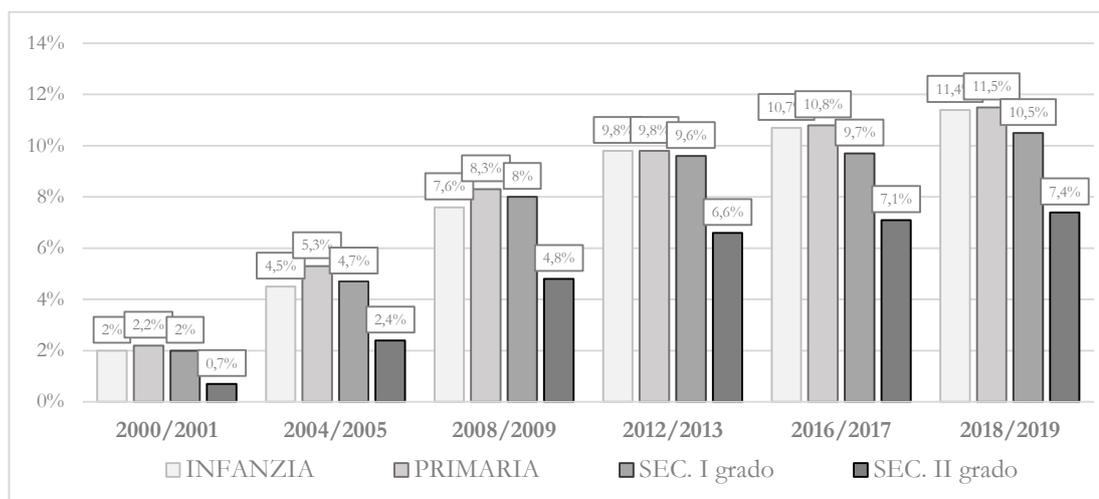
Figura 2. *Studentesse e studenti con cittadinanza non italiana (valori percentuali)*



I dati evidenziano come gli studenti stranieri siano ormai parte integrante della popolazione scolastica nazionale. I trend registrati nel corso degli ultimi anni scolastici, in continua evoluzione anche dal punto di vista qualitativo, mettono in luce una realtà consolidata in cui gli studenti stranieri frequentano ormai tutti gli ordini e gradi della scuola (Figura 3)⁷.

⁷ Come è possibile vedere nei documenti e nelle note ministeriali circolate negli anni Novanta, vi è stata una fase in cui la presenza degli studenti stranieri è stata affrontata come un fenomeno di esclusivo interesse della scuola primaria. L'attuale grande numero di studenti stranieri frequentante la scuola secondaria di primo e secondo grado, oltre a confutare questa tendenza, evidenzia numerose criticità che, se iniziate ad affrontare quando il fenomeno risultava essere ancora poco percettibile, attualmente non sarebbero d'ostacolo all'inclusione scolastica di questi studenti.

Figura 3. Studentesse e studenti con cittadinanza non italiana per grado di scuola (valori percentuali)



Come messo in luce anche da De Santis, Pirani e Porcu (2019) vi sono alcune particolari situazioni di difficoltà e vulnerabilità che, rispetto ai coetanei italofofoni, vedono gli studenti stranieri maggiormente coinvolti.

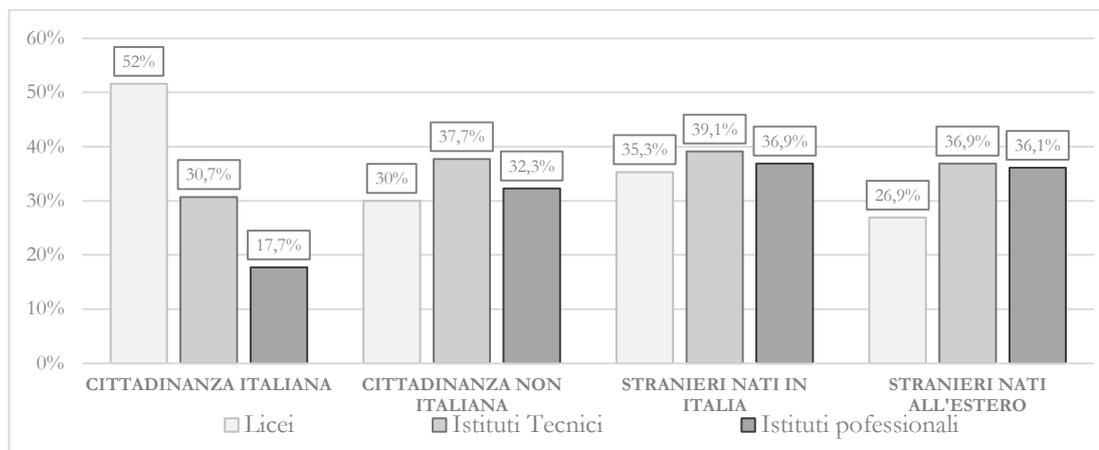
Alcune di queste sono state discusse e osservate in diverse occasioni grazie a quanto emerso dalle prove INVALSI, le quali evidenziano delle differenze, frutto del legame che esiste fra la ridotta competenza linguistica e le difficoltà scolastiche, tra i risultati conseguiti dagli studenti italiani e gli studenti immigrati di prima e seconda generazione. Pur ricordando come le variabili da prendere in considerazione nell'analisi di queste prove siano diverse⁸, è giusto sottolineare come le differenze di risultati registrate siano rappresentative dei particolari bisogni linguistici degli studenti non italofofoni.

Non può, inoltre, essere ignorata «la brusca interruzione della frequenza scolastica che avviene a 17 e 18 anni e che di conseguenza impedisce a un terzo degli studenti con cittadinanza non italiana di realizzare una formazione più completa per l'inserimento nel mondo del lavoro» emersa nell'ultimo notiziario pubblicato dal Ministero dell'Istruzione (2020a: 8-10). A ciò si può aggiungere anche quanto rilevato dalle indagini sulle scelte prese al termine della scuola secondaria di primo grado. I dati presentati nella figura 4, infatti, mettono in evidenza come le aspirazioni e le scelte dei ragazzi stranieri differiscano da quelle dei loro coetanei italiani.

Essendo l'inclusione scolastica degli studenti stranieri uno dei principali obiettivi della scuola dell'obbligo, in un contesto costellato da numerose problematiche che ostacolano il raggiungimento di buoni risultati, è chiaro che la formazione e l'esperienza di docenti competenti nell'ambito della didattica dell'italiano L2 possa rappresentare un valido aiuto. L'integrazione scolastica degli studenti con background migratorio, infatti, avvalendosi delle competenze di questi professionisti, potrebbe attenuare se non addirittura annullare le disparità e le differenze che intercorrono tra loro e gli studenti italofofoni.

⁸ Come sottolineato da De Santis, Pirani e Porcu (2019) lo status socioeconomico della famiglia di provenienza è uno degli elementi più rilevanti. Infatti, se a parità di status i risultati degli studenti di origine immigrata risultano discostarsi di circa 10 punti da quelli dei non immigrati, sempre a parità di status, i risultati degli stranieri di seconda generazione risultano essere praticamente indistinguibili da quelli dei loro coetanei italiani.

Figura 4. Studentesse e studenti per ordine di scuola secondaria A.S. 2018/2019 (valori percentuali)



3. L'ISTITUZIONALIZZAZIONE

3.1. L'annuncio

Nell'ottobre del 2014 durante la prima edizione degli *Stati Generali della lingua italiana nel mondo*, Stefania Giannini, ministra dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca durante il governo Renzi, annunciò che il ministero da lei diretto sarebbe stato impegnato nell'istituzione di «una nuova classe di concorso per formare docenti che insegnino l'italiano come seconda lingua ai bambini figli di immigrati» (Neri, 2014). Questa posizione, che si inseriva tra i diversi provvedimenti previsti per la razionalizzazione e l'accorpamento delle classi di concorso, richiamò immediatamente l'attenzione dei sindacati e, in particolare, delle diverse associazioni che nel corso degli anni si erano impegnate per il riconoscimento della professionalità delle e degli insegnanti di italiano L2. Seppure accolta positivamente dalle associazioni esperte del settore⁹, la proposta della ministra fu oggetto di diverse critiche e osservazioni. Infatti, nel corso dei mesi che precedettero l'istituzionalizzazione della A23¹⁰, sulla base di documenti che riportavano informazioni emerse dai tavoli di lavoro organizzati dal MIUR e dagli incontri tra il MIUR e i sindacati, le associazioni esperte del settore svilupparono le diverse osservazioni presentate durante le iniziative e le azioni organizzate¹¹.

⁹ Tra le associazioni esperte del settore ricordiamo in particolare *APIDIS*, *ILSA* e *Ri.N.P.it.* (nota anche come *Riconoscimento Nazionale*).

¹⁰ È utile ricordare come in quei mesi il MIUR fosse anche impegnato nei tavoli di lavoro che poi, con la Legge 107 del 13 luglio 2015, hanno dato vita alla *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, meglio nota come *La Buona Scuola*. Questa legge, pur non facendo alcun riferimento diretto alla futura classe di concorso A23, stabiliva che l'«alfabetizzazione e [il] perfezionamento dell'italiano come lingua seconda attraverso corsi e laboratori per studenti di cittadinanza o di lingua non italiana, da organizzare anche in collaborazione con gli enti locali e il terzo settore, con l'apporto delle comunità di origine, delle famiglie e dei mediatori culturali» (articolo 1, comma 7) sarebbe divenuto uno degli obiettivi delle attività di potenziamento da questa istituite.

¹¹ I documenti che hanno animato la discussione sono quelli che riportavano le informazioni sui requisiti di accesso alle classi di concorso e, in particolare, la bozza della *Tabella A* che sarebbe stata poi pubblicata nel D.P.R. 19/2016. Questi documenti sono stati pubblicati sul sito *Orizzonte scuola* il 4 agosto 2015, il 3 settembre 2015 e il 18 gennaio 2016.

3.2. *L'istituzionalizzazione*

La pubblicazione in Gazzetta Ufficiale del Decreto del Presidente della Repubblica n. 19 del 14 febbraio 2016 riguardante il *Regolamento recante disposizioni per la razionalizzazione ed accorpamento delle classi di concorso a cattedre e a posti di insegnamento* sancì ufficialmente l'istituzionalizzazione della classe di concorso di *Lingua italiana per discenti di lingua straniera*.

La creazione di questa classe di concorso, chiamata anche A23 o A023 per via del codice alfanumerico associatole nella tabella che ne descriveva i requisiti di accesso, fu però subito al centro di polemiche e discussioni. Nell'immediato le associazioni esperte del settore, che già nei mesi precedenti si erano mobilitate, affermarono unitariamente come i requisiti definiti per l'inserimento nella nuova classe di concorso escludessero molti professionisti che fino a quel momento si erano occupati di italiano L2. Il decreto, infatti, stabiliva che per accedere alla A23 sarebbe stato necessario aver conseguito una laurea umanistica di vecchio ordinamento, specialistica o magistrale tra quelle indicate in una lista chiusa; possedere determinati crediti formativi afferenti a diversi settori disciplinari; e aver conseguito un titolo di specializzazione in Italiano Lingua 2¹². Dorella Giardini (2016) ha messo in luce come il non avere contemplato alcuni corsi di laurea e, soprattutto, la richiesta di crediti formativi in alcuni settori disciplinari (i più problematici sono risultati essere quelli di lingua e letteratura latina) rappresentassero un ostacolo alla partecipazione all'imminente concorso docenti per numerosi professionisti che si erano battuti per il riconoscimento della loro formazione specifica e dell'esperienza diretta sul campo che avrebbero, invece, voluto parteciparvi¹³.

Nel corso dei mesi a venire i sindacati e le associazioni del settore, attraverso l'elaborazione e la diffusione di documenti, l'organizzazione di iniziative pubbliche e l'interlocuzione con funzionari del MIUR, cercarono di far emergere le principali criticità individuate al fine di modificare i requisiti di accesso alla A23. APIDIS (2019) ha riassunto in due punti le diverse richieste presentate. Il primo prevedeva che fossero considerati titoli validi per l'accesso alla A23 tutte le lauree che, escluse dalla lista chiusa indicata dal ministero, permettevano la frequenza dei percorsi universitari di formazione specifica in Didattica dell'Italiano a stranieri. Il secondo chiedeva l'istituzione di una norma transitoria che permettesse di rendere abilitante all'accesso alla A23 il conseguimento del titolo di specializzazione unito a un'adeguata esperienza professionale.

Alle criticità fino a qui elencate va ad aggiungersi l'assenza di indicazioni riguardanti i ruoli e le funzioni che le e i docenti A23 avrebbero dovuto avere. Infatti, diversamente dalle altre classi di concorso, per cui sono indicate le materie insegnate e gli indirizzi di studio in cui avrebbero dovuto prestare servizio¹⁴, per la A23 ci si limitava ad indicare che

¹² I titoli di specializzazione in Italiano Lingua 2 (master, le scuole di specializzazione e certificazioni) riconosciuti dal MIUR furono comunicati attraverso il Decreto ministeriale n. 92 del 23 febbraio 2016.

¹³ Il questionario somministrato da Dorella Giardini (2016: 49) a un campione di insegnanti di italiano L2 metteva in luce come «3 dei 130 intervistati hanno un'abilitazione valida per la A23, e solo 11 su 125 hanno i crediti previsti; 42 su 130 non hanno una laurea abilitabile nemmeno per il futuro, e il dato aumenta in percentuale tra coloro che stanno esercitando la professione in modo esclusivo e sistematico (12 su 24). L'unica corrispondenza si ha sulle specializzazioni: 126 intervistati su 130 posseggono quelle indicate dal legislatore».

¹⁴ A titolo esemplificativo si riporta quanto indicato per la classe di concorso *A12 Discipline letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado*:

LICEO ARTISTICO: Lingua e letteratura italiana; Storia e Geografia (1° biennio); Storia (2° biennio e 5° anno).
LICEO LINGUISTICO: Lingua e letteratura italiana; Storia e geografia (1° biennio); - Storia (2° biennio e 5° anno).

LICEO MUSICALE E COREUTICO: Lingua e letteratura italiana; Storia e Geografia (1° biennio); Storia (2° biennio e 5° anno).

LICEO SCIENTIFICO: Lingua e letteratura italiana; Storia e Geografia (1° biennio).

le sarebbero state affidate «Attività di potenziamento dell'apprendimento della lingua italiana per discenti di lingua straniera». I futuri docenti non sapevano né in quali tipi di scuole avrebbero lavorato (secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado, ambedue) né con quali compiti vi sarebbero stati inseriti.

3.3. Il Concorso 2016

Previsto dalla Legge n. 107 del 13 luglio 2015, meglio nota come “La Buona Scuola”, il *Concorso Docenti 2016* è un momento molto importante nella storia della A23. Questo, infatti, permette di capire come, fin dall’inizio, le vicende che hanno coinvolto questa classe di concorso si siano caratterizzate per contraddizioni e poca chiarezza. Rivolto a docenti già in possesso di un titolo di abilitazione, il concorso aveva l’obiettivo di assegnare circa 64.000 posti nel corso del triennio 2016/2018.

I dati contenuti nella tabella 1¹⁵ dimostrano una delle prime e più grandi contraddizioni della storia dell’allora neonata classe di concorso, la quale vide essere messo a bando un numero irrisorio di posti. Questa scelta provocò lo stupore di tutti coloro che si erano interessati alla A23: infatti, trattandosi del primo inserimento in organico, era atteso un numero di cattedre molto più alto.

Tabella 1. *Posti banditi per Concorso Docenti 2016 per la classe di concorso A23*

REGIONE	posti	REGIONE	posti
Abruzzo	11	Marche	14
Basilicata	4	Molise	4
Calabria	17	Piemonte	47
Campania	22	Puglia	19
Emilia-Romagna	54	Sardegna	9
Friuli-Venezia Giulia	13	Sicilia	28
Lazio	49	Toscana	43
Liguria	20	Umbria	9
Lombardia	101	Veneto	42
TOTALE posti banditi		506	

LICEO SCIENTIFICO (*opzione delle scienze applicate*): Lingua e letteratura italiana; Storia e Geografia (1° biennio); Storia (2° biennio e 5° anno).

LICEO DELLE SCIENZE UMANE: Lingua e letteratura italiana; Storia e Geografia (1° biennio); Storia (2° biennio e 5° anno).

LICEO DELLE SCIENZE UMANE (*opzione Economico-sociale*): Lingua e letteratura italiana; Storia e Geografia (1° biennio); Storia (2° biennio e 5° anno).

LICEO SPORTIVO: Lingua e letteratura italiana; -Storia e Geografia (1° biennio).

ISTITUTO TECNICO, (*settori economico, tecnologico*): Lingua e letteratura italiana; Storia.

ISTITUTO PROFESSIONALE, (*settori servizi, industria e artigianato*): Lingua e letteratura italiana; Storia.

¹⁵ I dati presentati nella tabella sono quelli contenuti nell'allegato 1 del Decreto del Direttore Generale n. 106 del 23 febbraio 2016.

Prendendo in considerazione i dati riguardanti la presenza degli studenti alloglotti, è facile comprendere come le cattedre messe a bando fossero decisamente poche e come ciò avrebbe reso impraticabile un organizzato e sistematico inserimento di questi professionisti nella scuola secondaria. Si ricordi, inoltre, come gli aspiranti A23 si preparassero a sostenere il concorso senza sapere in quali scuole sarebbero andati a insegnare e quali mansioni sarebbero loro state affidate. Questi elementi facevano già intendere come la A23 non fosse destinata a operare nella scuola secondaria di primo e secondo grado come invece annunciato dalla Ministra Stefania Giannini nell'ottobre 2014.

L'assenza di chiare e precise indicazioni sui compiti degli A23 aveva caratterizzato anche le indicazioni fornite alle 13 commissioni che si erano occupate di esaminare gli aspiranti docenti. Le dichiarazioni di docenti che hanno sostenuto le prove e i documenti prodotti dalle commissioni dimostrano come gli stessi commissari non avessero un'idea precisa dei compiti e delle mansioni affidate alla classe di concorso di cui andavano a selezionare i futuri docenti. Una docente che ha partecipato alle prove concorsuali tenutesi in Lazio racconta come:

Durante la prova orale, la quale prevedeva che i candidati estraessero una traccia tra quelle che erano state precedentemente preparate dalla commissione, a una collega fu assegnato un quesito che chiedeva lo sviluppo di attività rivolte ai bambini della scuola primaria. Tra lo stupore di tutti (nessuno di noi si aspettava di essere esaminato su attività da svolgere nella scuola primaria), la collega, sostenendo di non possedere né l'abilitazione né le competenze per insegnare ai bambini, si rifiutò di rispondere a quel quesito e, ricordando che il concorso a cui partecipava era rivolto a docenti della scuola secondaria, chiese di poterne estrarre un altro. Anche se in seguito furono estratte delle altre tracce che avevano come oggetto attività rivolte a discenti della scuola primaria, la stessa commissione chiese ai candidati di estrarre delle altre prove¹⁶.

L'inserimento tra le tracce proposte di alcune riguardanti la scuola primaria¹⁷ mette in evidenza la situazione di confusione in cui lavoravano le commissioni e in cui gli aspiranti A23 furono esaminati. Questa confusione, dovuta all'assenza di chiare indicazioni da parte degli organi ministeriali competenti, può essere ritrovata anche in alcuni riferimenti presenti nei verbali e nei documenti prodotti dalle diverse commissioni. Come è possibile vedere nella figura 5, la quale riporta degli estratti presi da tre documenti prodotti da tre diverse commissioni regionali, non era chiaro in quale grado della scuola secondaria la A23 sarebbe stata inquadrata.

¹⁶ Tale dichiarazione è stata rilasciata da una docente che nella primavera 2019 ha partecipato all'indagine *A023: Chi? Come? Dove? Quando? Perché?* rivolta alle e ai docenti A23 operanti nei Centri Provinciali di Istruzione per Adulti (d'ora in avanti CPIA) durante gli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019.

¹⁷ È importante ricordare come il *Concorso docenti 2016* prevedesse tre bandi: uno per i docenti della scuola dell'infanzia e della primaria, un secondo rivolto ai docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado e infine un terzo bando per i docenti di sostegno. Essendo le procedure per la selezione delle e dei futuri docenti A23 inserite nel secondo dei bandi sopraelencati appare evidente come quanto chiesto dalla commissione fosse in totale contraddizione con quanto previsto dallo stesso bando. Inoltre, si sottolinea nuovamente come la classe di concorso *A23-Lingua italiana per discenti di lingua straniera* nel momento stesso della sua istituzionalizzazione sia stata inserita nella Tabella A del Decreto del Presidente della Repubblica n. 19 del 14 febbraio 2016 che fa esclusivamente riferimento alla scuola secondaria di primo e secondo grado.

Figura 5. *Grado di istruzione attribuito alla A23 nei documenti prodotti dalle commissioni regionali*

1 <div style="text-align: center;"> USR PER IL LAZIO Concorso docenti - 2016 Commissioni Giudicatrici CdC con prove scritte nel periodo 28-04-2016 - 06-05-2016 </div>							
Posto/Classe di concorso	Descrizione del posto/classe di concorso	Grado di istruzione	Presidente	Commissario	Commissario	Segretario	Componente Aggregato di Lingua Inglese
A023	Lingua italiana per discenti di lingua straniera (alloglotti)	Tutti i gradi di istruzione	PETRO PASCALE	CARMINE MAIORANO	MARIA ELISA DI GIORGIO	ANNA PETRONE	MARY PIA DE CICCO

2 <div style="text-align: center;"> SISTEMA INFORMATIVO - MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA Concorso Ordinario Personale Docente DDG 106 del 23 febbraio 2016 – Secondaria di I e II grado Regione destinataria domanda: VENETO Regione responsabile della procedura concorsuale: VENETO Grado di scuola: Tutti Classe di concorso A023 - Lingua italiana per discenti di lingua straniera (alloglotti) Posti a bando: 42 </div>								
Pos	Nominativo	Dt Nas	Prv Nas	Voto Scritto	Voto Orale	Punteggio Titoli	Punteggio totale	Preferenza

3 <div style="text-align: center;"> SISTEMA INFORMATIVO - MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA Concorso Ordinario Personale Docente DDG 106 del 23 febbraio 2016 - Secondaria di I e II grado Regione destinataria domanda: BASILICATA Regione responsabile della procedura concorsuale: ABRUZZO Ordine scuola: Secondaria di II grado Data: 07/09/2016 </div>										
Pos	Dt Prod GD	Gr ist	Ci Conc	Nominativo	Dt Nas	Prv Nas	Voto Scritto	Voto Orale	Voto Titoli	Punt tot
1	07/09/2016	SS	A023	RICCHETTI ANGELA	30/11/1984	PZ	31,3	40	16	87,3

A quanto fino ad ora illustrato si deve aggiungere come, a causa dei requisiti che impedivano a numerosi potenziali A23 di partecipare, fu immessa in ruolo una quota ridotta di docenti. Infatti, trattandosi di un concorso rivolto esclusivamente a docenti abilitati, dal momento che la maggior parte dei potenziali candidati era priva di abilitazione su altra classe di concorso e non essendo stata accolta la proposta di una norma transitoria che permettesse loro di parteciparvi, alla fine del concorso, come è possibile osservare nella tabella 2¹⁸, solo poco più della metà dei 506 posti banditi vennero assegnati.

Tabella 2. *Posti vinti al Concorso Docenti 2016 per la classe di concorso A23*

REGIONE	Vinc.	REGIONE	Vinc.
Abruzzo	2	Marche	12
Basilicata	1	Molise	0
Calabria	6	Piemonte	16
Campania	9	Puglia	12
Emilia-Romagna	34	Sardegna	4
Friuli-Venezia Giulia	9	Sicilia	29
Lazio	44	Toscana	7
Liguria	5	Umbria	4
Lombardia	53	Veneto	31
TOTALE vincitori e vincitrici		278	

¹⁸ I dati presentati nella tabella 2 sono frutto della consultazione delle graduatorie dei vincitori pubblicate al termine delle procedure concorsuali dalle commissioni regionali.

3.4. *Alcune modifiche: il Decreto ministeriale n. 259 del 9 maggio 2017*

In concomitanza con l'apertura delle procedure di iscrizione alle graduatorie di seconda e terza fascia, attraverso il Decreto Ministeriale n. 259 del 9 maggio 2017, il MIUR diffuse una versione aggiornata dei requisiti di accesso alle classi di concorso. Apportando alcune modifiche anche alla A23, il decreto accolse alcune richieste presentate nel corso dei mesi precedenti dalle associazioni del settore¹⁹.

Contrariamente a quanto atteso, invece, i crediti richiesti in particolari settori disciplinari non furono modificati. Si osservi come, a causa della poca chiarezza e dell'ambiguità dei criteri di suddivisione, questi siano stati a lungo oggetto di dubbi e critiche. Nel corso degli anni, sia durante incontri formali, sia nelle pagine dei gruppi e dei blog in cui gli aspiranti A23 sono soliti confrontarsi, sono stati manifestati diversi dubbi sull'interpretazione della norma. I due dubbi più frequentemente esposti riguardavano gli esami di storia e il numero totale dei crediti.

L'Ufficio Relazioni con il Pubblico del Ministero dell'Istruzione, interrogato rispetto a questi due passaggi che nella tabella del decreto risultano essere scritti in modo ambiguo, ha fornito i necessari chiarimenti. Per quanto riguarda i crediti di storia è stato chiarito come sia necessario aver conseguito obbligatoriamente un esame da 6 CFU a scelta tra i seguenti settori disciplinari *L-ANT/02, L-ANT/03, M-STO/01, M-STO/02 o M-STO/04*. Rispetto alla somma dei crediti, invece, che deve essere soddisfatta attingendo agli specifici settori scientifico disciplinari rispettando il numero minimo di CFU indicato per ognuno di questi²⁰, l'ufficio ha risposto che questa deve essere di 72 CFU. È stato ulteriormente chiarito che, essendo la somma dei crediti obbligatori per gli specifici settori scientifico disciplinari pari a 66 CFU, per arrivare a 72 è necessario aggiungerne altri 6 CFU attingendoli, senza vincoli, dagli stessi settori disciplinari, previsti dal decreto.

È importante sottolineare come i requisiti indicati nella Tabella A del suddetto decreto siano quelli ad oggi vigenti per la classe di concorso A23²¹.

3.5. *L'iscrizione in terza fascia*

Il Decreto Ministeriale n. 374 del 1° giugno 2017, stabilendo le procedure per l'aggiornamento delle graduatorie di circolo e di istituto del personale docente per gli anni scolastici 2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020, ha offerto agli aspiranti A23 in possesso dei requisiti di accesso, ma privi dell'abilitazione richiesta alla partecipazione per la procedura concorsuale tenutasi nel 2016, la possibilità di essere inseriti nelle graduatorie di terza fascia da cui poter essere chiamati per lo svolgimento del regolare servizio²².

¹⁹ All'elenco di lauree stabilito dal ministero furono aggiunte la laurea magistrale *LM37 - Lingue e letterature moderne europee e americane* e la laurea specialistica *LS42 - Lingue e letterature moderne euroamericane*. Inoltre, le ex classi di concorso *91/A-Italiano seconda lingua nelle scuole medie in lingua tedesca* e *92/A-Lingua e lettere italiane - seconda lingua - negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado in lingua tedesca* furono inserite tra le abilitazioni affini previste come titoli di accesso al concorso.

²⁰ I settori disciplinari e il numero minimo obbligatorio di crediti sono stati ripartiti nel seguente modo: **12 L-LIN/01; 12 L-LIN/02; 12 L-FIL-LET/12; 6 L-FIL-LET/10; 12 LFIL-LET/04; 6 M-GGR/01; 6 L-ANT/02 o L-ANT/03 o M-STO/01 o M-STO/02 o M-STO/04**.

²¹ Per un'esauriva consultazione dei requisiti di accesso della A23 si rimanda alla Tabella A del Decreto Ministeriale n. 259 del 9 maggio 2017.

²² Come è possibile osservare dalle numerose note emesse dagli uffici scolastici provinciali, nel corso degli anni scolastici 2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020, diverse graduatorie della A23 sono state aggiornate dal momento che alcuni docenti, iscritti pur non possedendo i titoli minimi richiesti, sono stati cancellati.

I dati contenuti nella tabella 3 offrono un'idea approssimativa del numero di docenti che, sulla base dei titoli in possesso, furono in grado di iscriversi.

Tabella 3. *Numero di docenti iscritti in terza fascia per la classe di concorso A23.*

REGIONE		REGIONE	
Abruzzo	18	Marche*	18
Basilicata	8	Molise	6
Calabria*	4	Piemonte*	32
Campania	42	Puglia*	41
Emilia-Romagna	97	Sardegna*	36
Friuli-Venezia Giulia*	18	Sicilia*	58
Lazio	122	Toscana*	74
Liguria*	15	Umbria	41
Lombardia*	155	Veneto*	34
TOTALE 278			
*dati incompleti			

Nonostante i dati presentati siano parziali²³, è chiaro come il numero di iscritti risulti essere ancora una volta irrisorio. Questo dato è comprensibile solo se si prende in considerazione il poco tempo intercorso tra la pubblicazione dei requisiti e l'apertura delle diverse procedure. Infatti, per molti professionisti privi di alcuni dei titoli richiesti, un anno risultava essere un tempo troppo breve per acquisire i requisiti mancanti.

4. L'INSERIMENTO NELL'ORGANICO DELLA SCUOLA

L'anno scolastico 2017/2018 ha visto per la prima volta la classe di concorso di lingua italiana per discenti di lingua straniera inserita nell'organico docenti. Contrariamente a quanto lasciato intendere dalle dichiarazioni che la ministra Giannini aveva rilasciato, tutti i docenti A23 furono destinati in contingenti di massimo due unità esclusivamente ai CPIA. Essendo inseriti nell'organico dei CPIA come docenti della scuola secondaria di primo grado, ai vincitori del concorso del 2016 e ai docenti non abilitati chiamati dalle graduatorie di terza fascia non fu data la possibilità di lavorare nelle scuole secondarie di primo e secondo grado.

Il quadro normativo che ci si accinge a descrivere è quello che ha determinato l'inserimento esclusivo degli A23 su posti di potenziamento nell'organico dei *Percorsi di istruzione di primo livello* erogati dal CPIA. L'attenta analisi dei decreti e delle note ministeriali riguardanti le dotazioni dell'organico, infatti, ha permesso di ricostruire i diversi passaggi attraverso cui è avvenuto l'inserimento della classe di concorso A23.

Pur non facendo riferimento all'appena istituzionalizzata A23, il decreto interministeriale del 28 aprile 2016 riguardante il triennio 2016-2018, risulta essere un

²³ I dati presentati nella tabella 3 sono stati calcolati grazie alla consultazione delle graduatorie pubblicate nel settembre 2017 dai CPIA. Nonostante si sia cercato con minuzia nei siti di tutti i CPIA, sfortunatamente in molti casi questi documenti sono risultati irreperibili (si ricorda come, invece, questi dati dovrebbero essere consultabili).

documento chiave. Questo, infatti, impegnava gli uffici scolastici regionali a provvedere all'individuazione dei posti di italiano L2 in misura di 2 per ogni CPIA. Tale indicazione, data nell'articolo 4 del decreto, riprende quanto detto nella legge 107/15, la cosiddetta *Buona scuola*, nell'ambito degli obiettivi stabiliti nel momento dell'istituzione dell'organico di potenziamento²⁴.

La nota ministeriale relativa all'anno scolastico 2017/2018 (MIUR 2017) è il primo documento sull'organico in cui si fa riferimento alla A23. Il documento raccomanda l'istituzione di almeno 2 posti di italiano per alloggiamenti nell'organico di potenziamento dei CPIA. Tale raccomandazione, valida anche per l'anno scolastico 2018/2019 (MIUR 2018b), è stata sostituita da un riferimento più preciso. Infatti, a partire dall'anno scolastico 2019/2020 (MIUR 2019) (Ministero dell'Istruzione 2020b) il ministero si impegna a garantirne l'istituzione di almeno 2 posti di italiano per alloggiamenti nell'organico di potenziamento dei CPIA.

5. IL CONCORSO 2018

Le procedure concorsuali per il reclutamento del personale docente previste dal Decreto Legislativo n. 59 del 13 aprile 2017, nonostante siano rimaste parzialmente incompiute e non abbiano permesso di introdurre un nuovo modello di reclutamento per la scuola secondaria, rappresentano un altro momento centrale nella storia della A23. Come accaduto nel 2016, il concorso tenutosi nel 2018 era esclusivamente rivolta a coloro già in possesso del titolo di abilitazione all'insegnamento in una o più classi di concorso della scuola secondaria di primo o di secondo grado. La A23 fu nuovamente penalizzata, infatti, numerosi professionisti già formati e attivi nell'insegnamento dell'italiano L2 furono esclusi dal concorso in quanto privi del titolo di abilitazione. A questo dato si aggiunge come, in armonia con le decisioni portate avanti dal ministero fino a quel momento, il concorso mettesse a bando solo i 333 posti residui rimasti disponibili nel 2016. I risultati della selezione, osservabili nella tabella 4²⁵, possono essere commentati sulla base delle riflessioni fatte per le procedure concorsuali del 2016.

Tabella 4. *Posti vinti al Concorso 2018 per la classe di concorso A23*

REGIONE	Vinc.	REGIONE	Vinc.	REGIONE	Vinc.
Abruzzo	3	Lazio	5	Puglia	1
Basilicata	2	Liguria	21	Sardegna	13
Calabria	5	Lombardia	2	Sicilia	1
Campania	30	Marche	17	Toscana	28
Emilia-Romagna	11	Molise	6	Umbria	14
Friuli-Venezia Giulia	32	Piemonte	0	Veneto	2
TOTALE vincitori e vincitrici 176					

²⁴ Come è possibile vedere nelle circolari riguardanti le dotazioni dell'organico per gli anni scolastici 2013/2014 (MIUR 2013b), 2014/2015 (MIUR 2014b) e 2015/2016 (MIUR 2015), l'insegnamento dell'italiano L2 non era mai comparso nei documenti sul l'organico docente. Fino a quel momento, infatti, il ministero si era limitato a sottolineare, nel rispetto delle indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana, la necessità di rivolgere particolare attenzione ai territori con un alto numero di studenti con cittadinanza non italiana.

²⁵ I dati presentati nella tabella 4 sono stati calcolati grazie alla consultazione delle graduatorie dei vincitori pubblicate al termine delle procedure concorsuali dalle diverse commissioni interregionali.

6. A23: QUALI RICADUTE SULLE UNIVERSITÀ?

Dopo la pubblicazione in Gazzetta Ufficiale del Decreto del Presidente della Repubblica che ha istituzionalizzato la A23, le università italiane, e soprattutto quelle che storicamente si sono occupate dell'insegnamento dell'italiano a stranieri, si sono mobilitate per attivare un'offerta formativa rivolta agli aspiranti A23 che contemplasse i requisiti richiesti. A quest'impegno dev'essere, inoltre, aggiunto quello che, in seguito al decreto legislativo 59/2017 istitutivo dei 24 cfu nelle discipline antro-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche, ha visto le università nuovamente impegnate nella revisione e nella modifica del loro piano di studi. Infatti, sono numerosi i corsi di laurea magistrale che, al fine di permettere ai propri iscritti il conseguimento di suddetti crediti, hanno modificato il piano degli esami proposto.

6.1. Il caso dell'Università per Stranieri di Perugia

L'Università per Stranieri di Perugia è una delle istituzioni maggiormente coinvolte nelle vicende legate alla A23. Prima fra le istituzioni italiane a dedicarsi come missione istituzionale all'insegnamento della lingua italiana ad allogliotti, la Stranieri di Perugia ha attivato dall'anno accademico 2009-2010 il Corso di Laurea magistrale in *Italiano per l'insegnamento a Stranieri* (ItaS), abbinato ad una laurea triennale in *Lingua e Cultura italiana* (dall'anno accademico 2020-21 trasformata in laurea triennale in *Digital Humanities per l'italiano*). La laurea magistrale ItaS è l'evoluzione di una precedente laurea specialistica in *Lingua e Cultura Italiana in Situazioni di Contatto*, e rientra nella classe di laurea LM14 in Filologia moderna.

Il corso di laurea magistrale in questione è specificamente finalizzato alla formazione di futuri docenti di italiano L2, e può dunque essere considerato uno dei percorsi didattici per i quali l'accesso alla A23 costituisce uno sbocco naturale verso il mondo del lavoro. Di conseguenza, le vicende legate all'istituzione della A23 descritte nei paragrafi precedenti hanno determinato negli anni una serie di revisioni dell'offerta formativa dell'ItaS, che corrispondono ad altrettanti tentativi di adattarla alla classe di concorso di recente istituzione, per fornire ai laureati magistrali tutti i requisiti da essa richiesti. A questo scopo, ad esempio, l'insegnamento di *Lingua latina*, previsto fin dal 2013-14 come materia a scelta, è stato reso curriculare a partire dall'anno accademico 2018-19. Nello stesso anno, sono state attivate come insegnamenti a scelta due discipline di ambito psicologico (*Psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione*) e pedagogico (*Didattica e pedagogia speciale*), allo scopo di permettere ai laureati magistrali di completare i 24 CFU propedeutici alla partecipazione ai concorsi per la scuola.

L'esempio descritto illustra in modo emblematico come le università si siano negli anni adoperate per costruire percorsi formativi coerenti con i requisiti specifici della classe di concorso A23. A tale opera di adeguamento, tuttavia, e alle conseguenti aspettative da parte degli studenti e dei laureati, non sono corrisposte – da parte degli organi ministeriali – parallele azioni di chiarificazione delle mansioni e della destinazione degli A23, e di incremento del numero di posti disponibili.

7. ALCUNE CRITICITÀ

Nel corso degli ultimi tre anni scolastici numerosi docenti che hanno prestato servizio come A23 nei CPIA hanno riferito come diversi elementi abbiano favorito lo svilupparsi

e l'acuirsi di situazioni problematiche. Queste, aggiuntesi alle vicende legate alla nascita e all'istituzionalizzazione della classe di concorso e all'insoddisfazione frutto delle disattese aspettative riguardanti l'inserimento nell'organico della scuola secondaria di primo e secondo grado, sono rappresentative dello scenario che vede questi professionisti operare nella scuola.

La situazione delineata dagli A23 che hanno lavorato nei CPIA mette in evidenza numerose criticità. Rispetto a quanto avvenuto durante le procedure concorsuali del 2016, che, come è stato descritto, avevano registrato numerosi disguidi a causa dell'assenza di indicazioni sui compiti e le mansioni dei docenti A23, la situazione non è cambiata: coloro che accettano il servizio in questa classe di concorso, infatti, sono costretti a fare affidamento sul buon senso della direzione della scuola in cui prestano servizio. Nonostante nella maggioranza dei casi il confronto con i dirigenti scolastici abbia permesso di raggiungere dei compromessi che hanno permesso di intervenire sui bisogni linguistici degli studenti dei CPIA, è emerso un discreto numero di casi in cui i docenti hanno riferito di aver incontrato dei problemi, in quanto alcuni degli incarichi che venivano loro affidati non erano in linea con quanto si presume dovrebbe essere di competenza di un docente di Lingua italiana per discenti di lingua straniera²⁶.

7.1. *Alcune richieste dei docenti A23*

Nel tentativo di risolvere le criticità e la precarietà che caratterizzano lo scenario fin qui presentato durante l'autunno del 2019 si è costituito un comitato spontaneo di docenti A23 che ha elaborato e inviato una lettera aperta rivolta alla Rettore dell'Università per Stranieri di Perugia; al Rettore dell'Università per Stranieri di Siena; al presidente dell'ANILS; e alle associazioni che si occupano di educazione linguistica e di didattica delle lingue: GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), DILLE (Società di Didattica delle lingue e linguistica educativa), Lend (Lingua e Nuova Didattica), e MCE (Movimento di Cooperazione Educativa). Nella speranza di ottenere il sostegno delle più importanti istituzioni e associazioni che si occupano di italiano L2 e di riuscire a portare all'attenzione della stampa e delle istituzioni ministeriali competenti la condizioni in cui sono costretti ad operare i docenti A23, questa lettera si chiudeva con delle richieste precise.

La prima e più importante è che siano definiti il ruolo e le mansioni dei docenti A23. La seconda riguarda l'inserimento della A23 nell'organico delle scuole secondarie di primo e secondo grado. La terza e la quarta riguardano alcuni interventi sul servizio nei CPIA: oltre a chiedere di essere impiegati in tutte le attività erogate dal centro, gli A23 sottolineano come i corsi di italiano L2, i cosiddetti *Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana*, siano affidati esclusivamente a docenti in possesso di almeno una certificazione attestante le competenze glottodidattiche per l'insegnamento dell'italiano L2. Le ultime due richieste si concentrano sulle future procedure concorsuali: si richiede che la A23 sia inserita nel concorso per il contingente estero e che nei futuri concorsi per il reclutamento di personale docente sia ampliato il numero di posti banditi rispetto a quanto fatto in precedenza.

²⁶ Ai casi in cui la formazione e l'esperienza degli A23 è stata opportunamente utilizzata si affiancano quelli in cui docenti sono stati impiegati per insegnare la seconda disciplina in cui sono abilitati come ad esempio la lingua inglese. Alcuni docenti, inoltre, sono stati destinati a supplire in caso di assenza i colleghi di materia affine, come è accaduto a chi ha sostituito i docenti di A022 (Italiano, storia, geografia nella scuola secondaria di I grado) nei corsi finalizzati al conseguimento dell'ex licenza media, i cosiddetti *Percorsi di istruzione di primo livello*.

8. IL CONCORSO 2020

Programmate già per l'autunno del 2018 e rinviate in diverse occasioni, le procedure concorsuali bandite con i decreti interdipartimentali n. 497 e 499 pubblicate in Gazzetta Ufficiale il 28 aprile 2020 prevedono un *Concorso ordinario*, rivolto agli aspiranti docenti con meno di tre anni di servizio, e un *Concorso straordinario*, rivolto a coloro che hanno almeno tre anni di servizio.

Nell'attesa che il ministero provvedesse a fornirne integrazioni e chiarimenti sulla normativa a disposizione, il concorso per il reclutamento di personale docente per la scuola secondaria di primo e secondo grado ha rappresentato a lungo una speranza per il perfezionamento della A23. Oltre a essere un'opportunità per tutti i docenti esclusi dalle precedenti procedure rivolte ai soli abilitati, nell'immaginario collettivo il concorso 2020 era considerato uno strumento attraverso cui intervenire sulla A23. Si sperava, infatti, che l'immissione in ruolo dei nuovi docenti sarebbe avvenuta con il sussidio di un quadro normativo più chiaro che offrisse le necessarie specificazioni riguardanti compiti e mansioni e che agevolasse l'inserimento della A23 nell'organico della scuola secondaria di primo e secondo grado.

Contrariamente a quanto auspicato, la pubblicazione dei due bandi ha messo in luce come poco sia cambiato rispetto ai concorsi del 2016 e del 2018. Si confermano nuovamente l'assenza di chiarimenti rispetto alle mansioni e ai compiti e l'esiguo numero di posti banditi. Come è possibile vedere nella tabella 5²⁷, la ripartizione per regioni evidenzia come i posti banditi per la A23 siano ancora molto pochi.

Tabella 5. *Posti inizialmente banditi per il Concorso Ordinario e Straordinario 2020*

REGIONE	C.O.	C.S.	Tot.	REGIONE	C.O.	C.S.	Tot.
Abruzzo	1	1	2	Marche	0	0	0
Basilicata	0	0	0	Molise	1	0	1
Calabria	3	2	5	Piemonte	7	5	12
Campania	1	0	1	Puglia	1	1	2
Emilia-Romagna	6	4	10	Sardegna	3	3	6
Friuli-Venezia Giulia	1	1	2	Sicilia	0	0	0
Lazio	2	1	3	Toscana	5	4	9
Liguria	2	2	4	Umbria	2	0	2
Lombardia	11	9	20	Veneto	3	2	5
TOTALE C.O. 49 TOTALE C.S. 35 TOTALE 84							

L'ampliamento dei posti disponibili per i due concorsi previsto dall'articolo 233 del Decreto-legge n. 34 del 19 maggio 2020, meglio noto come *Decreto Rilancio*, ha rappresentato un'ulteriore nuova speranza. Ancora una volta, però, la pubblicazione delle note riguardanti le modalità di distribuzione tra le varie classi di concorso dei 16.000 posti aggiunti ha confermato come non siano stati apportati cambiamenti significativi nelle scelte attuate. Infatti, rispetto ai numeri presentati nella tabella 5, i dati presentati nella

²⁷I dati presentati nella tabella sono quelli contenuti nell'allegato 1 del Decreto Dipartimentale n. 499 del 21 aprile 2020 per il concorso ordinario e nell'allegato A del Decreto Dipartimentale n. 510 del 23 aprile 2020 per il concorso straordinario.

tabella 6²⁸ evidenziano come i posti banditi siano aumentati di 13 unità per il concorso ordinario e di 11 unità per il concorso straordinario.

Tabella 6. *Posti inizialmente banditi per il Concorso Ordinario e Straordinario 2020*

REGIONE	C.O.	C.S.	Tot.	REGIONE	C.O.	C.S.	Tot.
Abruzzo	1	1	2	Marche	0	0	0
Basilicata	0	0	0	Molise	1	0	1
Calabria	4	3	7	Piemonte	9	7	16
Campania	1	0	1	Puglia	1	1	2
Emilia-Romagna	8	5	13	Sardegna	4	4	8
Friuli-Venezia Giulia	1	1	2	Sicilia	0	0	0
Lazio	2	2	4	Toscana	7	5	12
Liguria	3	3	6	Umbria	2	0	2
Lombardia	14	11	25	Veneto	4	3	7
TOTALE C.O. 62 TOTALE C.S. 46 TOTALE 108							

9. CONCLUSIONI

Pur essendo gli unici docenti della scuola italiana che sulla base di requisiti e titoli possono essere ritenuti competenti nell'ambito della didattica dell'italiano L2, attualmente gli A23 non possono offrire un reale contributo all'integrazione e all'inserimento degli studenti alloglotti che frequentano la scuola secondaria italiana. Nonostante tutti i docenti debbano agire da facilitatori linguistici e contribuire all'educazione linguistica degli studenti stranieri, è innegabile che il contributo offerto da insegnanti consapevoli e formati rispetto ai temi dell'insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 sia una condizione di base per lo sviluppo di un progetto di educazione linguistica inclusiva.

La sintetica storia dei fatti che hanno preceduto e seguito la creazione di questa classe di concorso permette di evidenziare come gli A23 sembrino essere vittima di quello che in psicologia viene definito un doppio legame. Infatti, vi è una forte incongruenza tra quanto fatto trasparire in diverse sedi e comunicazioni istituzionali²⁹, durante le quali la A23 è presentata come il fiore all'occhiello delle politiche per l'integrazione scolastica dei minori stranieri, e le scelte fino ad ora fatte dal ministero, che possono essere definite frutto di una non-politica (Vedovelli, 2010).

Sulla base dei dati sulla presenza degli studenti non italofofoni, la storia della A23 delineata nel corso del contributo e, soprattutto, i fatti legati alle più recenti procedure concorsuali evidenziano l'assenza di una volontà da parte del ministero di programmare interventi efficaci.

La mancanza di azioni chiare ed efficaci che permettano di dare supporto alla vasta ed eterogenea moltitudine di studenti alloglotti risulta essere paradossale e incomprensibile. Se le imperfezioni che hanno inizialmente caratterizzato la classe di concorso A23

²⁸ I dati presentati nella tabella sono quelli contenuti nell'allegato 1 Decreto Dipartimentale n. 649 del 3 giugno 2020 per il concorso ordinario e nell'allegato A del Decreto Dipartimentale n. 783 dell'8 luglio 2020 per il concorso straordinario.

²⁹ Un esempio è il documento intitolato *L'integrazione scolastica dei minori stranieri* pubblicato il 15 maggio 2019 dal Servizio Studi della Camera dei deputati.

potevano essere giustificate prendendo in considerazione lo scarso tempo intercorso tra l'istituzionalizzazione e l'inserimento in organico, a fronte delle segnalazioni che negli ultimi quattro anni hanno denunciato le diverse criticità emerse, l'attuale stato delle cose appare ingiustificabile.

Il numero estremamente esiguo di posti banditi durante le diverse procedure concorsuali e la situazione di immobilismo normativo che vede la classe di concorso di *Lingua italiana per discenti di lingua straniera* priva delle specificazioni riguardanti compiti e mansioni, e la sua "cattività" nei CPIA, sono tre elementi rappresentativi di come la A23 sia frutto di un progetto incompleto e lacunoso e in alcuni casi poco chiaro e addirittura contraddittorio che ha disatteso le aspettative di tanti.

In un contesto che ha visto maturare diversi malumori (si pensi ai giovani aspiranti A23 che nel corso degli ultimi anni hanno speso tempo e denaro per acquisire titoli che permettessero loro di essere idonei; ai professionisti con esperienza pluriennale che, esclusi dai due precedenti concorsi, hanno conseguito i titoli loro mancanti; ai docenti attualmente in servizio che operano in una situazione precaria e poco chiara; e alle università hanno attivato un'offerta formativa rivolta alle e agli aspiranti A23), appare chiaro come solo attraverso la realizzazione di serie azioni, frutto di scelte pianificate e tra loro coerenti, la A23 possa diventare un valido strumento per la concretizzazione di interventi che favoriscano l'integrazione linguistica e sociale degli studenti neoarrivati, immigrati e figli di genitori immigrati.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- APIDIS (2019), "La classe di concorso A023: una promessa delusa?", in *LinguaInAzione*, 11, pp. 15-24.
- Andreoletti C. (2018), "Il docente A23: formazione e competenze", in *Italiano a stranieri. Rivista semestrale per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera/seconda*, 23, pp. 15-24.
- Ciliberti A. (2008), "L'insegnante di italiano lingua non materna: prospettive formative", in Ciliberti A. (a cura di), *Un mondo di italiano*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 93-104.
- De Santis G., Pirani E., Porcu M. (2019), *Rapporto sulla popolazione. L'istruzione in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Diadori P. (2010), *Formazione, qualità e certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, Le Monnier, Firenze-Milano.
- Favaro G. (2016), "L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità" in *Italiano LinguaDue*, 8, 1, pp. 1-12:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7560>.
- Giardini D. (2016), "Una lingua seconda per l'italiano: quali scenari per la disciplina e la professione", in *Bollettino Itals*, 14, 66, pp. 30-56.
- Grosso G. (2013), "La formazione del docente di italiano a immigrati adulti", in Benucci A. (a cura di), *Formazione e pratiche didattiche in italiano L2, OL3*, Perugia, pp. 35-56
- Lavinio C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma.
- Lavinio C. (2011), "(In)competenze metalinguistiche di base in laureati in lettere", in *Italiano LinguaDue*, 3, 2, pp. 259-291:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1925>.

- Lo Duca M. G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- MIUR (2006), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*:
https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24_06.shtml.
- MIUR (2013a), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. Anno scolastico 2012/2013*:
https://www.istruzione.it/allegati/Notiziario_Stranieri_12_13.pdf.
- MIUR (2013b), *Circolare Ministeriale 21 marzo 2013, n. 10 - Trasmissione dotazioni organiche 2013-2014*.
- MIUR (2014a), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*:
http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf.
- MIUR (2014b), *Circolare Ministeriale 1 aprile 2014, n. 34, Dotazioni organiche del personale docente a.s. 2014-2015*.
- MIUR (2015), *Nota ministeriale prot. n. 6753 del 27 febbraio 2015 - Dotazioni organiche del personale docente per l'anno scolastico 2015/2016 - Trasmissione schema di Decreto Interministeriale: Nota 27 febbraio 2015, AOODGPER 6753*.
- MIUR (2017), *Nota ministeriale prot. n. 21315 15 maggio 2017 - Dotazioni organiche personale docente a.s. 2017-2018: Nota 15 maggio 2017, AOODGPER 21315*.
- MIUR (2018a), *Gli alunni con cittadinanza non italiana 2017/2018*:
<http://www.integrazionemigranti.gov.it/rapporiticercaimmigrazione/Rapporti%20Nazionali/alunniconcittadinanzanonitaliana20172018.pdf>.
- MIUR (2018b), *Nota ministeriale del 29 marzo 2018, prot. n.16041 - Dotazioni organiche del personale docente per l'anno scolastico 2018/2019: Nota 29 marzo 2018, AOODGPER 16041*.
- MIUR (2019), *Nota ministeriale del 18 marzo 2019, prot. n. 422 - Dotazioni organiche personale docente anno scolastico 2019/2020*:
http://m.flcgil.it/leggi-normative/documenti/note-ministeriali/nota-422-del-18-marzo-2019-dotazioni-organiche-personale-docente-anno-scolastico-2019_2020.flc
- Ministero dell'Istruzione (2020a), *Gli alunni con cittadinanza non italiana 2018/2019*:
<https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.1&t=1562782116429>.
- Ministero dell'Istruzione (2020b), *Nota ministeriale del 10 aprile 2020, prot. n. 487 - Dotazioni organiche del personale docente per l'anno scolastico 2020/2021*.
- Neri M. (2014), "Il ministro Giannini: «Docenti ad hoc per insegnare l'italiano ai bambini figli di immigrati»", in *la Repubblica*:
www.firenze.repubblica.it/cronaca/2014/10/21/news/via_agli_stati_generali_del_la_lingua_italiana_nel_mondo-98603284/.
- Pizzoli L. (2018), *La politica linguistica in Italia. Dall'unificazione nazionale al dibattito sull'internazionalizzazione*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M. (2010), "Come sopravvivere alla non-politica linguistica italiana?" in *Lid'O: Lingua Italiana d'Oggi*, VII, pp. 77-93.
- Troncarelli D., La Grassa M. G. (2018), *La didattica dell'italiano nel contatto interculturale*, il Mulino, Bologna.