

Il ruolo dei CPIA per l'inclusione: dare voce agli insegnanti.

The role of CPIAs for inclusion: giving voice to teachers.

Sara Gabrielli, Università degli studi Roma Tre.
 Patrizia Sposetti, Università Sapienza di Roma.
 Giordana Szpunar, Università Sapienza di Roma.

ABSTRACT ITALIANO

I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti erogano i corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (AALI), equivalenti al livello A1 e A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, per una durata complessiva di 200 ore. Rappresentano un punto di svolta per l'istruzione e l'educazione delle persone adulte e rivestono un importante ruolo per l'inclusione della popolazione migrante. Il contributo presenta parte di una ricerca sul campo realizzata tra il 2020 e il 2022 con metodi misti. Sono qui discussi i dati qualitativi relativi alla *Teachers Voice*, che permettono di restituire la voce di alcuni/e insegnanti, protagonisti/e del contesto dei CPIA, raggiunti attraverso delle interviste online nel corso del 2021, con l'obiettivo di indagare le didattiche inclusive e l'offerta formativa dei corsi AALI e i bisogni formativi di chi vi insegna e vi apprende.

ENGLISH ABSTRACT

The Provincial Centres for Adult Education provide literacy and Italian language learning courses (AALI), equivalent to the levels A1 and A2 of the Common European Framework of Reference for languages, for a total duration of 200 hours. They represent a turning point for the education and the training of adults and play a significant role in the inclusion of the migrant population. The paper focuses part of a mixed-methods research. It returns the voice of teachers, protagonists of the CPIA context, reached through online interviews during 2021, with the aim of investigating the inclusive teaching and training offer of the AALI courses and the training needs of teachers and learners.

Introduzione

I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) in Italia sono stati istituiti con il Decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012 (entrato in vigore nel 2015). Rappresentano un punto di svolta per l'istruzione e l'educazione delle persone adulte (Bendetti, 2018) e per l'insegnamento dell'italiano come L2 (1) (Porcaro, 2019). Inoltre, rivestono un importante ruolo per l'inclusione della popolazione migrante, in quanto enti incaricati dell'attestazione del raggiungimento del livello linguistico A2, necessario per il permesso di soggiorno per soggiornanti di lungo periodo (legge n. 94 del 15 luglio 2009) (Sergio, 2011; Masillo, 2019).

All'interno dei CPIA vengono erogati, insieme ad altri corsi che non sono oggetto di approfondimento di questa ricerca, corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (AALI) che erogano corsi di livello A1 e A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, per una durata complessiva di 200 ore. Sulla base della disponibilità di risorse, possono essere erogati corsi di ampliamento all'offerta formativa, per coprire i livelli inferiori all'A1 e superiori all'A2.

L'ordinamento dei CPIA si inserisce nell'ambito del *Lifelong* e *Lifewide Learning*, ponendosi come obiettivi generali (Borri, Calzone e Bassi, 2019):

- la valorizzazione degli apprendimenti formali, non formali e informali;
- la promozione di percorsi flessibili per le persone adulte;
- la continuità tra diversi livelli di istruzione per la promozione del successo formativo.

I dati presentati in questa sede permettono di approfondire il tema dell'offerta formativa rivolta alle persone con cittadinanza non italiana, indagando due aspetti. Il primo è relativo alle didattiche inclusive e, più in generale, ai percorsi offerti nei corsi di italiano di livello A1 e A2 nei CPIA italiani, ossia i corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (AALI); il secondo aspetto riguarda i bisogni formativi di chi insegna e di chi apprende in tali contesti.

La ricerca

Questo contributo presenta parte di una ricerca più ampia, che ha indagato l'offerta formativa, le strategie di insegnamento/apprendimento e le didattiche inclusive nei corsi AALI dei CPIA. La ricerca è stata articolata in differenti fasi: in una prima fase è stato svolto uno studio di caso in un CPIA del Lazio, in una seconda fase è stato somministrato un questionario online a docenti impegnati nei CPIA (Gabrielli, 2024; 2020). L'ultima domanda del questionario chiedeva ai e alle partecipanti la disponibilità a lasciare il proprio indirizzo e-mail per essere ricontattati e rispondere a un'intervista, avviando la terza fase della ricerca - i cui risultati sono qui presentati.

Hanno risposto al questionario iniziale 167 soggetti (insegnanti di italiano nei livelli A1 e A2 nei CPIA) e 58 hanno indicato un indirizzo e-mail per partecipare all'intervista. Sono stati fatti due inviti a distanza di quindici giorni per confermare la partecipazione e per prendere appuntamento per l'intervista; inviti cui hanno risposto 11 docenti. Le interviste si sono svolte tra aprile e maggio del 2021. I dati sulla partecipazione possono essere posti in relazione anche con il complesso periodo legato all'emergenza sanitaria, che ha richiesto un impegno particolare ai e alle docenti per gestire la didattica in presenza, a distanza e integrata. Le 11 persone intervistate insegnano nei CPIA in sei regioni: Campania (n. 1), Emilia-Romagna (n. 3), Lazio (n. 3), Lombardia (n. 1), Piemonte (n. 2), Sardegna (n. 1). Nelle regioni con una partecipazione superiore a un soggetto i e le docenti intervistati provenivano da CPIA differenti (2).

Le interviste hanno rivestito un significativo interesse ai nostri fini poiché attraverso tale strumento è possibile ampliare lo sguardo sul contesto di ricerca, entrando nelle rappresentazioni e cogliendo i significati attribuiti dai soggetti che fanno parte del contesto di indagine (Losito, 2004). Lo scopo, pertanto, «non è quello di porre l'intervistato in

schemi prestabiliti, ma di cogliere le sue categorie mentali, il suo punto di vista sulla realtà posta al centro dell’analisi» (Cacchione, 2018, p. 162).

La traccia dell’intervista semi strutturata (Semeraro, 2011) è stata costruita a partire da quella somministrata nel precedente studio di caso nel CPIA del Lazio (Gabrielli, 2024). Tale traccia è stata ampliata per approfondire maggiormente l’area dei bisogni formativi di docenti e studenti/esse nei CPIA e per introdurre due nuove sezioni: l’una riguardante la valutazione degli apprendimenti e l’altra le modalità di organizzazione della didattica a distanza durante l’emergenza sanitaria dovuta al Covid-19.

La traccia delle interviste è stata strutturata intorno alle seguenti otto aree tematiche:

1. motivazione di docenti e studenti/esse nei CPIA;
2. feedback ricevuti dai/dalle corsisti/e su aspettative e gradimento dei corsi;
3. bisogni formativi di docenti e studenti/esse nei CPIA;
4. difficoltà e ostacoli nei CPIA;
5. buone pratiche per l’inclusione;
6. clima di classe;
7. materiali utilizzati e prodotti della classe;
8. valutazione degli apprendimenti.

Le analisi delle interviste

Tutte le interviste sono state registrate e trascritte con il consenso dei e delle partecipanti. Nelle trascrizioni si è scelto di rimanere fedeli alle parole degli intervistati e delle intervistate, eliminando i fenomeni tipici del parlato, come ripetizioni e false partenze (Cacchione, 2018).

L’analisi dei dati qualitativi eseguita è formulata secondo processi *evidence based*, con un approccio bottom-up (Braun & Clarke, 2006). Nella prima fase, il lavoro individuale di lettura dei dati qualitativi ha permesso l’individuazione dei significati comuni espressi dalle e dai partecipanti. Tale aspetto è stato funzionale alla costruzione di un modello di categorie, che integra e amplia le categorie già emerse nel citato studio di caso (Gabrielli, 2024): ogni categoria è definita secondo criteri specifici e puntuali che le rende distinguibili e non sovrapponibili (Batini et al., 2020) e la sua lettura è supportata da una lista di evidenze riportate in un code book.

Le categorie emerse riguardano il ruolo dei CPIA per l’inclusione, i bisogni formativi di studenti/esse e docenti, le difficoltà e gli ostacoli incontrati nei CPIA, la motivazione di docenti e apprendenti, il clima di classe e l’area didattica.

L’analisi dei dati è stata effettuata tramite il software MAXQDA ver. 22.0.1 (Oliveira et al., 2013), particolarmente adatto a trattare dati di metodi qualitativi e misti e di agile fruizione. A partire dalle trascrizioni dei dati sono stati evidenziati specifici segmenti, cui sono stati assegnati i codici e le categorie.

TAB.1: MODELLO DI CATEGORIE E SOTTOCATEGORIE DELLE INTERVISTE AI E ALLE DOCENTI DEI CORSI DI ITALIANO L2 NEI CPIA

Codici	Categorie	Sottocategorie
Ruolo dei CPIA per l'inclusione	Ruolo del CPIA	
	Ruolo del docente	
	Ruolo delle reti territoriali	Reti di servizi Reti di CPIA
Bisogni formativi	Bisogni formativi docenti	Normativa scolastica e in tema di immigrazione; educazione/istruzione degli adulti; gestione classi numerose; gestione della fase di accoglienza; didattica dell'italiano L2; competenze psicopedagogiche/didattiche; competenze informatiche; importanza della formazione.
	Bisogni formativi studenti/esse	Educazione civica Scolarizzazione (imparare a imparare)
Difficoltà e ostacoli nei CPIA	Difficoltà e ostacoli nei CPIA	Assenza sedi Mansioni burocratiche Studentesse donne Classi eterogenee Certificazione livelli intermedi Dispersione scolastica
Motivazione	Motivazione docenti	
	Motivazione studenti/esse	Certificato A2 Crescita personale
	Feedback degli studenti/esse sui corsi	
Clima di classe	Interazione tra pari	
	Metodologie didattiche per favorire socializzazione	
Offerta formativa	Libro di testo	Apprezzato Non apprezzato
	Tecnologie/audiovisivi	Dad In presenza
	Materiali didattici	Materiali autoprodotti Materiali realizzati in classe
	Valutazione degli apprendimenti	Formativa Sommativa
	Buone pratiche	

L'immagine seguente restituisce la matrice delle categorie codificate tramite il software MAXQDA, in riga sono indicate le categorie individuate e in colonna i partecipanti. La matrice fornisce una panoramica dei segmenti di interviste a cui è stata assegnata una specifica categoria. La grandezza dei nodi (i quadrati) restituisce il maggiore o minore numero di occorrenze, quindi segmenti codificati, nella categoria, come vedremo nei prossimi paragrafi.

Categoria dei codici	I11	I10	I9	I8	I7	I6	I5	I4	I3	I2	I1
Buone pratiche	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Valutazione apprendimenti	■	■		■	■	■	■	■	■	■	■
Materiali didattici											
Altri materiali didattici		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Tecnologie/audiovisivi	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Libro di testo		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Clima di classe	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Motivazione											
Motivazione docenti	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Feedback studenti	■			■	■	■	■	■	■	■	■
Motivazione studenti	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Difficoltà CPIA											
Dispersione scolastica	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Certificazione livelli intermedi	■										
Classi eterogenee	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Studentesse donne	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Burocrazia											
Assenza sedi	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Bisogni formativi											
Bisogni studenti											
Educazione civica	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Scolarizzazione (imparare a imp)	■	■		■							
Bisogni docenti											
Classi numerose					■	■	■	■	■	■	■
Utenti analfabeti (A0)	■				■	■	■	■	■	■	■
Importanza formazione	■			■	■	■	■	■	■	■	■
Competenze informatiche	■				■	■	■	■	■	■	■
Competenze psico-pedagogiche	■				■	■	■	■	■	■	■
Didattica italianoL2	■				■	■	■	■	■	■	■
Accoglienza	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
EDA	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Normativa	■	■	■	■		■	■	■	■	■	■
Ruolo dei CPIA											
Rete territoriale					■	■	■	■	■	■	■
Reti CPIA	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Reti servizi	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Ruolo docente	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Ruolo CPIA	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

FIG. 1: MODELLO DI ANALISI DELLE CATEGORIE ELABORATO TRAMITE MAXQDA

Il ruolo dei CPIA per l'inclusione

Nel corso delle interviste, gli e le insegnanti sottolineano fortemente il ruolo dei CPIA e dei suoi attori e attrici per la promozione dell'inclusione sociale della popolazione migrante. Tale ruolo è attribuito sia ai CPIA come istituzioni (da 9 docenti su 11), sia ai e alle docenti (da 8 docenti) che svolgono un ruolo chiave nel processo di inclusione e

rappresentano spesso l'unico punto di riferimento in Italia per gli studenti e le studentesse.

Il grande punto di forza dei CPIA, come emerge con nettezza dalle parole delle e degli intervistati, è favorire l'intercultura e gli scambi:

ci sono dei travasi culturali, c'è un lavoro interiore che fanno le persone di re-identificarsi in un luogo, in una lingua, in un Paese che non è il loro, con grandi sofferenze, perché non è una cosa semplice, mettiamoci nei loro panni no? (Insegnante 2).

Questo aspetto consente alle strutture educative di supportare le persone nel percorso di crescita personale, in una prospettiva anche di miglioramento e di avanzamento sociale, decostruendo eventuali stereotipi etnici. In quest'ottica, tutte le persone intervistate auspicano un maggior riconoscimento del ruolo dei CPIA nel contesto sociale e politico e lamentano un senso di solitudine:

Una volta che poi viene conosciuto, molte persone capiscono l'utilità di questa cosa, molte amministrazioni, anche comunali, hanno una sorta di Epifania: "ah ma quindi voi siete una scuola statale, ah integrazione, ah territorio... wow...!!" Farsi conoscere un po' da tutti, ma anche dagli altri ordini di scuola, è spesso una cosa abbastanza frustrante (Insegnante 5).

In una prospettiva interculturale, viene rimarcato da tutti e tutte il ruolo del docente come persona in grado di creare empatia in classe, riducendo i filtri tra le persone, e di educare nella complessità delle classi eterogenee. Gli e le insegnanti si trovano spesso da sole come unico punto di riferimento per l'inclusione di studenti e studentesse, un fattore che dipende molto anche dal territorio in cui il CPIA è inserito. Per questo ci sarebbe bisogno di istituire reti sia di CPIA sia di servizi a supporto dell'impegno dei singoli docenti (entrambe le tipologie di rete citate da 7 docenti), già previste dalla normativa, ma che secondo gli intervistati non hanno ancora raggiunto una piena operatività: *qui si soffre la solitudine in questo senso... che ci impedisce anche di portare avanti un modus operandi uniforme (Insegnante 10).*

Le persone intervistate portano a esempio alcune buone pratiche di reti di docenti che consentono un confronto, un dialogo tra insegnanti e tra CPIA, come la rete RIDAP (Rete Italiana Istruzione degli Adulti con il suo evento FIERIDA – Fiera dell'Istruzione degli Adulti, la più importante manifestazione sull'Istruzione degli Adulti in Italia) e la rete, ormai non più attiva, DOCEDA (Docenti di Educazione degli Adulti). Fondamentale appare riflettere insieme sulle esperienze che si fanno, sui progetti che si mettono in atto a breve e a lungo termine. L'istituzione di tali reti e la comunicazione tra CPIA consentirebbe anche di ridurre la dispersione scolastica quando gli allievi e le allieve si spostano da un territorio all'altro, magari per lavoro – tema che appare legato anche alla necessità di certificare i livelli intermedi all'A1 e all'A2 in modo che si possa riprendere il percorso da dove è stato interrotto.

Le reti di servizi territoriali possono così contribuire sia al processo di inclusione della popolazione migrante sia all'apprendimento linguistico. A tal proposito vengono citate la necessità di mediatori linguistici, la cui presenza è troppo spesso affidata a finanziamenti

instabili (Insegnante 11) e la necessaria sinergia tra CPIA e strutture di accoglienza delle persone migranti: *quando questo non accade gli studenti si perdono* (Insegnante 5). Si rileva, da questo punto di vista, l'importanza del coinvolgimento delle associazioni e delle cooperative anche nei progetti PON e FAMI (Insegnante 10). Tali reti potrebbero facilitare anche una progressione degli studi e la possibilità di acquisire competenze utili al lavoro, fornendo percorsi professionalizzanti in collaborazioni con associazioni o enti di formazione professionale (Insegnante 6).

Difficoltà e ostacoli nei CPIA

Le principali difficoltà che gli e le 11 docenti intervistati riscontrano nel contesto dei CPIA sono: le classi eterogenee (nominate in 9 delle 11 interviste), la dispersione scolastica (in 8 delle 11 interviste), l'assenza di sedi (in 6 delle 11 interviste), il carico di burocrazia (in 5 interviste) e la gestione di classi con una maggioranza di studentesse donne (in 5 interviste), la certificazione di livelli intermedi (in 3 interviste).

Per quanto riguarda la dispersione scolastica, tutti i e le docenti che hanno partecipato alle interviste riconoscono le specificità della condizione degli studenti e delle studentesse, adulte e migranti, che possono portarle a dover cambiare provincia o regione per questioni lavorative o ad avere difficoltà a conciliare, nel tempo, impegni lavorativi, familiari e di frequenza alle lezioni. Relativamente a questo ultimo aspetto, è riconosciuto un ruolo importante alla didattica e alla formazione a distanza, che comporta diverse difficoltà, ma anche numerose opportunità. Rimangono comunque molte le iscrizioni a cui non fa seguito una frequenza costante e duratura. Per arginare la dispersione scolastica, una soluzione potrebbe essere la certificazione della frequenza dei livelli inferiori all'A2. In questo modo, in caso di trasferimenti tra CPIA, sarebbe possibile riprendere il percorso di apprendimento (Insegnante 7).

Un'altra delle criticità riscontrate è l'eterogeneità delle classi, condizione caratterizzante i CPIA. Le persone intervistate sentono l'esigenza di formarsi per gestire adeguatamente le specificità delle classi eterogenee, composte da persone con esperienze culturali, formative, di vita differenti. La didattica deve essere organizzata in modo da tenere conto delle peculiarità di ogni persona.

Rispetto alla composizione delle classi, dalle parole di 5 persone intervistate emerge un riferimento alla peculiarità delle classi costituite da sole studentesse donne, per cui il CPIA viene descritto come polo fondamentale per l'inclusione sociale e per l'emancipazione. Molte di loro sembrano essere in Italia da diversi anni, evidenziando una relazione tra genere e accesso ai corsi di italiano L2 che può avere un impatto sulla segregazione sociale delle donne. Si nota l'impegno dei e delle docenti nella didattica, per riconoscere il ruolo delle donne, ponendo attenzione su quanto anche il lavoro domestico e di cura sia un lavoro che necessita di riconoscimento all'interno delle lezioni (per esempio quando si approfondiscono le diverse professioni, come racconta l'Insegnante 2). I docenti uomini intervistati hanno evidenziato difficoltà rispetto alla percezione dei mariti delle studentesse, che in alcuni casi avrebbero preferito insegnanti donne.

I e le docenti lamentano, infine, un carico burocratico che a volte rallenta la didattica e l'assenza di spazi specifici dedicati ai CPIA, che hanno difficoltà a trovare una collocazione e risultano quasi sempre ospiti di altre scuole o associazioni.

Bisogni formativi

Per quel che riguarda i bisogni formativi, 9 interviste segnalano la forte richiesta di una didattica che richiami la vita quotidiana e i principi dell'educazione alla cittadinanza, allo scopo di poter abitare i luoghi e le città con consapevolezza: *un fortissimo bisogno medio dello studente del CPIA è quello di avere un bagno di realtà e quindi strumenti di realtà* (Insegnante 5). Bisogni che è necessario accogliere e integrare nella didattica, soprattutto quando sopraggiungono richieste e necessità espresse direttamente da studenti e studentesse.

Ancor prima dell'apprendimento della lingua, un ulteriore bisogno formativo di studenti e studentesse emerso dalle interviste è quello della scolarizzazione, intesa anche come possibilità di acquisizione della competenza trasversale di imparare a imparare (7 docenti). La scuola, quindi, è considerata come importante occasione di promozione sociale.

Tra i bisogni formativi dei e delle docenti si fa riferimento a diverse tematiche: l'esigenza di chiarimenti sulla normativa (in 9 interviste su 11); all'educazione/istruzione degli adulti (in 6 interviste); l'importanza delle competenze psico-pedagogiche e didattiche (in 3 interviste), anche in relazione alla didattica dell'italiano come L2 (in 4 interviste), e la difficoltà di gestione di classi numerose (in 2 interviste). Si aggiungono, probabilmente considerando il complesso periodo pandemico durante il quale si è svolta la ricerca, le competenze informatiche (in 3 interviste). Dalle interviste emerge in modo significativo anche la complessità di gestione di classi con utenza analfabeta (in 7 interviste). Il bisogno di un'adeguata formazione emerge sia quando persone analfabete sono inserite in classi di livello A1 – per la mancata attivazione di corsi pre-A1, che rimangono discrezionali in base alla disponibilità di risorse del CPIA – perché comportano la gestione di classi molto eterogenee, sia quando persone analfabete sono inserite nei corsi di livello pre-A1, poiché vedendo lontano il traguardo dell'attestato di livello A2 rischiano di abbandonare il percorso formativo.

La fase di accoglienza (citata in 7 interviste) appare, dunque, decisiva e richiederebbe un'apposita formazione. Tra le buone pratiche citate, in uno dei CPIA è stata costituita una commissione di tre persone esperte che gestisce la fase di accoglienza e struttura i gruppi di livello.

I bisogni formativi di chi insegna rimangono anche ancorati alle specificità dell'insegnamento dell'italiano come L2 (citata in 4 interviste) e l'insegnamento a persone adulte (6 interviste). Quest'ultimo punto appare connesso a considerazioni generali espresse in merito all'importanza della formazione per chi insegna nei CPIA (indicata in 8 interviste), soprattutto per chi arriva dalla classe di concorso EEEE, dopo anni di insegnamento alla primaria e deve inserirsi in un nuovo contesto. Viene sottolineata la carenza di formazione di alcuni/e colleghi/e e l'assenza normativa di richiesta di certificazione in glottodidattica per chi insegna nei CPIA. La formazione è, dunque, lasciata alla scelta delle singole persone, denotando differenze nella ricaduta sulla qualità

didattica. La formazione pre-servizio e in servizio rimane un punto cardine fondamentale per svolgere bene la professione e non sembra casuale che la disponibilità a partecipare al progetto di ricerca sia arrivata propria da persone che attribuiscono tale importanza alla formazione professionale e all'aggiornamento teorico, mantenendo sempre però un rapporto con la pratica didattica:

se potessi suggerire al Ministero, suggerirei momenti di formazione: l'attività didattica ad un certo punto si interrompe per alcuni giorni, gruppi di docenti si ritrovano magari monitorati e accompagnati da esperti. Ma non esperti che devono insegnare loro un modello, ma esperti che devono far dire loro il modello a cui si sono riferiti per poterne poi ricavare i punti di forza, le criticità, ecc.... e questo perché penso che le persone che fanno questo lavoro devono crescere sul proprio lavoro e del proprio lavoro (Insegnante 11).

Motivazioni

Come visto, diversi sono i e le docenti che arrivano dalle scuole primarie ad insegnare nei CPIA. Tale percorso viene ben delineato nelle interviste scoprendo le motivazioni che portano gli e le insegnanti nei CPIA. Tutti e tutte (11) riconoscono un carattere occasionale, dovuto - per esempio - all'assegnazione da parte della provincia ad un CPIA piuttosto che ad un istituto comprensivo. Una motivazione occasionale poi rinforzata negli anni successivi per l'importanza del ruolo che gli e le intervistate riconoscono ai CPIA.

Per quanto riguarda le motivazioni che i e le docenti ipotizzano per studenti e studentesse, queste si polarizzano su un continuum: dalle parole di tutte le 11 interviste appare l'immagine di persone che arrivano al CPIA per conseguire l'attestato A2, ma la cui motivazione esterna, strumentale, rappresenta l'opportunità di crescita personale (riconosciuta da 10 docenti):

spesso non è solo un'esigenza strumentale, è anche una voglia di rimettersi in discussione (Insegnante 10).

Anche nel supportare la motivazione di chi apprende il ruolo dei e delle docenti viene riconosciuto come fondamentale. In un CPIA si utilizzano anche strategie che coinvolgono in maniera verticale le diverse classi dell'istituto, favorendo le relazioni tra pari per presentare le possibilità di proseguire il percorso di studi. I feedback di studenti e studentesse, emersi in 9 interviste, confermano questa reciprocità del processo di insegnamento-apprendimento. Dalle interviste, infatti, si evince che studenti e studentesse sono molto grati ai e alle docenti ed esprimono spesso feedback positivi. Tuttavia, raramente fanno richieste, danno suggerimenti per migliorare o feedback negativi sui corsi seguiti. Riflettendo sui feedback ricevuti, a volte anche implicitamente, gli e le insegnanti ricordano che in alcune occasioni sono pervenute richieste per cambiare corso. Le motivazioni per tali richieste sono riconducibili alla presenza di problemi organizzativi, ad esempio mutati orari lavorativi, o al desiderio di cambiare insegnante.

Clima di classe

Nelle interviste uno spazio specifico è dedicato al clima di classe, in particolare facendo riferimento alle interazioni tra pari (nominate da 8 docenti) e alle strategie introdotte per favorire la socializzazione (indicate da 9 docenti). I e le docenti richiamano l'importanza del peer tutoring/mentoring come strategia di promozione della socializzazione e utilizzano soprattutto lavori di gruppo, *cooperative learning* e *role plays*. Altre strategie ritenute essenziali sono la promozione dell'empatia e l'utilizzo dell'ironia. Osservando l'interazione tra pari in classe, vengono descritte relazioni di amicizia che si creano durante l'anno e che proseguono anche dopo il termine del corso. Il ruolo di chi insegna viene riconosciuto anche nel supportare questo tipo di relazioni, cercando di stimolare il dialogo tra tutti e tutte.

Offerta formativa

Diversi sono i materiali didattici utilizzati nei corsi di italiano L2 di livello A1 e A2 nei CPIA. Si riscontra un contrasto nelle posizioni assunte rispetto all'adozione di libri testo, apprezzato solo da 2 docenti che lo ritengono utile soprattutto nella prospettiva della didattica a distanza, consentendo l'utilizzo della versione digitale dei libri. 4 dei 6 delle docenti intervistati fanno riferimento all'utilizzo di fotocopie e materiali autoprodotti. In alcuni casi (4 interviste), sono presenti rimandi a materiali realizzati in classe, da studenti e studentesse, sia a distanza (un ebook) sia in presenza.

Rispetto agli strumenti audiovisivi e digitali e al loro utilizzo, le parole delle interviste sono state categorizzate in base al contesto di riferimento: l'aula fisica (citata in 6 interviste su 11) o la didattica a distanza (approfondita in 10 interviste), sebbene i due temi siano molto legati poiché la presenza o l'assenza in classe di strumenti tecnologici ha influenzato le modalità di didattica a distanza, dall'altro canto il rientro in aula dopo la DaD ha sicuramente giovato delle competenze informatiche acquisite in occasione del lockdown. Molte sono le realtà dove mancavano anche LIM e linea internet, mentre grazie ai nuovi fondi nel nuovo anno scolastico la situazione sembra essere migliorata e sono stati acquistati computer e tablet, anche da dare in comodato d'uso. Non sono mancati riferimenti alla didattica digitale integrata, dunque con studenti e studentesse sia in presenza che a distanza, che ha consentito di non perdere nessuno. Come risposta all'emergenza, si evidenzia un uso soprattutto di gruppi su WhatsApp o di chiamate dei docenti a studenti e studentesse, azioni seguite - dall'entrata a regime della didattica a distanza - da azioni più organizzate tramite registro elettronico, Google Classroom, app digitali.

Relativamente al tema della valutazione, 8 docenti su 11 sottolineano l'importanza della valutazione formativa e in itinere, 5 affermano che nel CPIA vengono svolte anche valutazioni conclusive dei percorsi di livello A1 e A2, spesso coincidenti con il test conclusivo del livello. Ampia attenzione è dedicata al processo di apprendimento, considerando non solo il risultato raggiunto ma anche il punto di partenza. Un/a docente giudica la valutazione "inutile":

È una cosa inutile. Alla fine del quadri mestre abbiamo avuto queste pagelle e ho scelto di dare tutti 9. Chiaramente non tutti sono allo stesso livello, ma tutti hanno fatto dei grossi passi avanti rispetto all'inizio. Tutti sono motivati. Non voglio basarmi nemmeno sulla frequenza perché non so cosa succede nella vita di un adulto (Insegnante 8).

Nel descrivere le buone pratiche, tutte e tutti hanno tentennato o pensato a lungo alla risposta. Una delle persone intervistate non è riuscita a trovare buone pratiche da descrivere,

a parte qualche sporadico insegnante che si prende carico di tante cose, perché tra l'altro l'insegnante nei CPIA non fa solo l'insegnante ma fa l'applicato di segreteria, qualche volta il bidello che chiude la scuola... (Insegnante 4).

Le risposte ricevute nelle interviste fanno soprattutto riferimento alle buone pratiche applicate nella didattica, ad esempio per i progetti PON che – come detto – consentono l'ingresso di fondi e dunque di mediatori/mediatrici e psicologi/psicologhe. In riferimento alla didattica a distanza e all'utilizzo delle tecnologie sono portati esempi di prodotti video o di ebook realizzati in classe. Vengono narrate anche attività didattiche laboratoriali, tra cui uno sportello di conversazione, un corso di matematica, laboratori vari di arte, cinema, cucina.

Discussione dei risultati e prospettive di ricerca

Sono stati esaminati i contenuti emersi dalle interviste svolte con 11 docenti dei percorsi AALI dei CPIA, con una distribuzione in sei diverse regioni italiane. Le interviste, che avevano l'obiettivo di indagare le didattiche inclusive per l'alfabetizzazione della popolazione migrante nei CPIA, hanno permesso di approfondire il punto di vista dei docenti circa le motivazioni che portano chi insegna e chi apprende nei CPIA. Per quanto riguarda i e le docenti, tutte le interviste parlano di coincidenza o destino. Molti e molte docenti arrivano, per caso o per scelta, nei CPIA dopo anni di insegnamento nella scuola primaria, grazie alla classe di concorso EEEE (Scuola primaria, posto comune), come confermano anche i dati presenti in letteratura (Borri, Calzone e Bassi, 2019; Deiana, 2022). Gli e le 11 docenti intervistati dedicano parole a volte dure nei confronti dei colleghi e delle colleghine che scelgono di non formarsi, chiedendosi se la loro motivazione per l'ingresso nei CPIA sia da attribuirsi alla percezione di poter lavorare meno in questo contesto rispetto alla scuola primaria, riconducendo la scelta anche all'assenza di figure genitoriali nei rapporti scuola-famiglia.

La motivazione dei e delle docenti viene poi supportata dall'importanza che la maggior parte di loro attribuisce al ruolo proprio e dei CPIA per l'inclusione della popolazione migrante. In riferimento a tale ruolo dei CPIA viene citata anche la possibilità, indagata anche dalla letteratura di settore, di educare in prospettiva inclusiva e interculturale (Salinaro, 2023) e di ridurre gli stereotipi etnici (Szpunar et al., 2023; Gabrielli et al., 2022), aprendo la pista di indagine dell'educazione linguistica interculturale (Borghetti, 2016).

Le ricerche, anche in prospettiva futura, dovrebbero lavorare per favorire il riconoscimento di questo ruolo fondamentale nella società e per costruire un senso di

comunità tra i e le docenti, che spesso sentono il peso gravoso di una professione di trincea. A tal proposito, il lavoro delle reti di CPIA, come la RIDAP, appare fondamentale per stimolare il dialogo, consentendo anche la diffusione di aggiornamenti sulle azioni messe in campo.

Rispetto alle motivazioni che portano gli e le apprendenti nei CPIA, tutte le interviste evidenziano il ruolo dell'attestato di livello A2 come motivazione strumentale, che tuttavia può rappresentare un'opportunità di crescita personale – come evidenziato anche dalla letteratura (Salinaro, 2023; Gabrielli, 2024). Anche in questo caso, i e le docenti hanno un ruolo fondamentale nel supportare il piacere di apprendere e le competenze di imparare a imparare, per garantire questo passaggio da una motivazione esterna ad una interna.

La competenza di imparare a imparare, posta in relazione con il processo di scolarizzazione, viene indicata da alcuni insegnanti come uno dei bisogni formativi degli e delle apprendenti nei CPIA, valorizzando il percorso stesso di apprendimento prima della conoscenza linguistica. Al fine di supportare la motivazione degli e delle apprendenti nelle interviste si fa riferimento anche alla relazione tra lezioni e educazione alla cittadinanza, collegando gli argomenti didattici alla vita quotidiana e alle regole di convivenza civile in Italia (ad esempio, diritti e doveri sul lavoro, sistema educativo e formativo italiano, ecc.).

Per quanto riguarda i bisogni formativi di chi insegna, è opportuno considerare che ogni docente ha mostrato un'attenzione particolare ad approfondire alcuni temi durante l'intervista: chi è rimasto più ancorato alle pratiche didattiche, chi ha esplorato maggiormente le relazioni interne alla classe, chi il ruolo dei CPIA per l'inclusione, ecc. Da queste considerazioni è possibile ricavare un collegamento tra l'attenzione posta da ogni docente alle singole tematiche oggetto dell'intervista e i bisogni formativi espressi. Sembra plausibile supporre che il/la docente che pone particolare attenzione alla qualità della didattica, vorrà formarsi sull'insegnamento dell'italiano come L2, le sue metodologie, le sue strategie; chi si trova a gestire classi molto numerose in un CPIA di città avrà esigenze diverse dal CPIA che si trova sulla costa dove si iscrivono lavoratori stagionali; ecc.

Considerazioni generali che si possono trarre riguardano la necessità di formazione sull'istruzione-educazione degli adulti, sulle competenze psico-pedagogiche, sull'italiano come L2, sulle competenze informatiche, sulla gestione dell'utenza analfabeta, sulla fase di accoglienza. La maggior parte dei e delle docenti cita anche il bisogno di chiarimenti rispetto alla normativa scolastica, soprattutto lamentando l'assenza di considerazione nei decreti emanati durante la pandemia, in cui i CPIA sono mai o raramente nominati. Tali bisogni formativi sembrano essere solo in parte ascoltati a livello nazionale, come ricorda anche il rapporto CPIA Valu.E (Invalsi, 2020).

Dalle interviste sono emerse alcune difficoltà e in particolare sono generalmente riconosciute come critiche: la dispersione scolastica, la certificazione di livelli intermedi, l'eterogeneità delle classi, l'assenza di sedi dedicate, il carico di burocrazia e la gestione di classi con una maggioranza di studentesse donne. Alcune difficoltà si pongono in linea con quanto emerso in precedenti indagini: ad esempio, nel 2019, dalle interviste ai Dirigenti dei CPIA condotte da Borri e Calzone, emergeva già la criticità dell'assenza di sedi, di rischio di abbandono scolastico, il turn over del personale docente e la carenza di

personale ATA (p. 40). Su alcune di queste problematiche sarebbe possibile agire a livello sistematico, per esempio:

- migliorando la fase di accoglienza per costruire gruppi di livello omogeneo (in uno dei CPIA è stata creata una commissione di 3 docenti esperti);
- consentendo di attestare le competenze apprese in un CPIA, da valorizzare in caso di trasferimento in un'altra struttura per motivi lavorativi o personali;
- prevedendo sedi autonome per i CPIA, investendo in arredi e tecnologie didattiche.

Nelle interviste spazio è dedicato al clima di classe, in particolare alle interazioni tra pari e alle strategie introdotte dai/dalle docenti per favorire la socializzazione. I/le docenti richiamano l'importanza del peer tutoring/mentoring come strategia di promozione della socializzazione e utilizzano soprattutto lavori di gruppo, *cooperative learning* e *role plays*, ma anche di ironia ed empatia come strategie relazionali. Le relazioni tra pari e i rapporti amicali (che proseguono anche fuori dalla classe) appaiono fondamentali per supportare il percorso di apprendimento e la motivazione nel proseguiro (Balboni, 2008).

Per rispondere alla domanda di ricerca sull'offerta formativa, sono indagati i materiali didattici utilizzati nei corsi di livello A1 e A2. Si riscontrano posizioni diverse di chi insegna rispetto all'adozione di libri testo, a volte ritenuti poco adeguati rispetto all'utenza dei CPIA. Sarebbe necessario approfondire la disponibilità e la struttura dei libri di testo rivolti ai CPIA e alla loro specifica utenza. Inoltre, sono utilizzati fotocopie, materiali autoprodotti e, in alcuni casi, sono presenti rimandi a materiali realizzati in classe con studenti e studentesse.

Sui materiali audiovisivi e digitali ha influito molto il periodo di Didattica a Distanza e di Didattica Digitale Integrata: la presenza o l'assenza in classe di strumenti tecnologici ha influenzato le modalità di didattica a distanza e le competenze già possedute da docenti e apprendenti sul loro utilizzo. Il rientro in aula dopo la DaD ha sicuramente beneficiato delle competenze informatiche acquisite durante l'esperienza a distanza.

Le interviste hanno approfondito le buone pratiche attuate nei CPIA, argomento che ha creato alcune difficoltà nel rispondere. Le buone pratiche sono tutte declinate in chiave didattica: laboratori, progetti realizzati, utilizzo di risorse digitali.

Per quanto riguarda l'area della valutazione del livello A2, la maggior parte dei e delle docenti focalizza la valutazione in chiave formativa, evidenziando l'importanza del processo rispetto all'esito dell'apprendimento. Tali valutazioni contribuiscono anche alla valutazione conclusiva del percorso didattico; dunque, all'attestazione del raggiungimento del livello A2. Questo aspetto apre a prospettive di ricerca future sull'approfondimento dei processi di valutazione nei CPIA, sia in itinere che a conclusione del percorso.

Note delle autrici

Il contributo è frutto dell'opera collettiva delle autrici. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione delle sue singole parti, si precisa che le Discussione dei risultati e prospettive di ricerca sono da attribuire a Sara Gabrielli, Patrizia Sposetti e Giordana Szpunar. I restanti paragrafi a Sara Gabrielli.

Note

- (1) Per Lingua Due si intende una seconda lingua – diversa da quella materna – che si apprende nel territorio in cui la L2 è parlata, producendo un apprendimento a livello sia formale, frequentando corsi, sia informale, frequentando la vita locale.
- (2) Il nome del CPIA è stato omesso per garantire l'anonimato dei e delle partecipanti, nel rispetto del consenso informato.

Bibliografia

Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzione, I., Dalle Donne Vandini, C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., L. Morini, A., & Scipione, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *Ricercazione*, 12(2), 47-71. <https://doi.org/10.32076/RA12211>

Benedetti, F. (a cura di), (2018). *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni*. INDIRE. <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/05/Viaggio-istruzione-adulti-in-Italia.pdf>

Borghetti, C. (2016). *Educazione linguistica interculturale. Origini, modelli, sviluppi recenti*. Caissa Italia.

Borri M., Calzone S., Bassi B. (2019). "Le interviste". In Borri M., Calzone, S. (a cura di). *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori*. Bologna: Edizioni ETS, pp. 37-94.

Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Cacchione, A. (2018). Le interviste. In F. Benedetti (a cura di), *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni*. INDIRE. <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/05/Viaggio-istruzione-adulti-in-Italia.pdf>

Deiana, I. (2022). Alcune riflessioni sui docenti che insegnano nei "Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana". *Italiano LinguaDue*, 1, 96-115. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/18160>

Gabrielli, S. (2024). *Politiche e percorsi di inclusione. L'esperienza dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti*. Edizioni Conoscenza.

Gabrielli, S. (2020). Contesti scolastici e inclusione della popolazione migrante: l'alfabetizzazione degli adulti nei CPIA italiani. In A. La Marca, G. Moretti, & I. Vannini (a cura di). *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 306-323). Pensa Multimedia.

Gabrielli, S., Benvenuto, G., Sposetti, P., Szpunar, G. (2022). Provincial Centres for Adult Education (CPIA) as resources for the inclusion of migrant adults in Italy. In M., Fatigante, C., Zucchermaglio, F., Alby (Eds.) *Interculturality in institutions: symbols, practices and identities* (pp. 19-39). Springer.

Losito, G. (2004). *L'intervista nella ricerca sociale*. Gius. Laterza & Figli Spa.

Oliveira M., Bitencourt C., Teixeira E., Santos A. C. (2013). Thematic content analysis: Is there a difference between the support provided by the MAXQDA® and NVivo® software packages. In *Proceedings of the 12th European Conference on Research Methods for Business and Management Studies* (pp. 304-314), DOI: 10.5902/19834659 11213.

Masillo P. (2019). *La valutazione linguistica in contesto migratorio: il test A2*. Pacini Editore.

Porcaro, E. (2019). Adulti stranieri analfabeti o debolmente alfabetizzati nei CPIA: aspetti normativi. In Caon F., Brichese A. (a cura di). *Insegnare italiano ad analfabeti*. Torino: Bonacci, pp 193-204.

Salinaro, M. (2023). Percorsi di L2 tra formazione, empowerment e dialogo di comunità. Una ricerca-azione partecipativa trasversale al progetto FAMI “Conoscenze”. *LLL*, 19, 42, 507 – 519. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.758>

Semeraro, R. (2011). L’analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV, 7, 95-106. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/267>

Sergio, G. (2011). Un lasciapassare per l’Italia. La Legge Maroni e l’obbligo del test di italiano per stranieri. *Italiano LinguaDue*, 3, 1, pp. 53-64: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1228>.

Szpunar, G., Gabrielli, S., Sposetti, P. (2023). Stereotipi e intersezionalità: le rappresentazioni di generi ed etnie nei libri di testo per i CPIA. In G., Burgio & A.G. Lopez (a cura di). *Pedagogia di genere 2.0. Percorsi di ricerca contemporanei tra tradizione e innovazione* (pp. 179-194). Franco Angeli.