

TRA CONFERME E SORPRESE: I BISOGNI FORMATIVI DEI DOCENTI DEI CPIA

Francesca Malagnini, Igor Deiana¹

1. INTRODUZIONE

In qualità di Delegata Rettorale ai Master, Alta Formazione e Formazione dell'Università per Stranieri di Perugia, che ha come prima missione la diffusione della lingua e della cultura italiana nel mondo (Malagnini, Cinganotto, 2023), uno degli obiettivi legati alla delega che ricopro è un'indagine sui fabbisogni dei docenti che insegnano italiano lingua materna (L1), lingua seconda (L2) e lingua straniera (LS) nella scuola di ogni ordine e grado.

Com'è ampiamente noto (cito a titolo esemplificativo Vedovelli, 2002), da circa un paio di decenni le classi nelle scuole secondarie di I e II grado in tutta la Penisola – nonostante alcune regioni registrino presenze più o meno marcate – sono frequentate anche da allievi stranieri (Ministero dell'Istruzione e del Merito [MIM] 2023), il che ha obbligato e obbliga a un ripensamento continuo dell'educazione linguistica da svolgere in aula. Tutti i docenti, non solo quelli d'italiano e di lingue straniere, ma anche gli insegnanti di altre discipline, sono chiamati a tarare l'insegnamento su destinatari misti, che hanno l'italiano come L1 o L2 e presentano livelli di conoscenza linguistica assai diversificati in base all'ambiente in cui sono cresciuti, al grado di istruzione familiare, alla loro data di arrivo in Italia, alla loro L1, e altro.

Chiedendomi quali siano i fabbisogni di formazione specifica per gli insegnanti, in questa prima fase mi sono concentrata sulle necessità di coloro che insegnano nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (d'ora in avanti CPIA) che, come si dirà meglio più avanti, sono istituzioni scolastiche pubbliche frequentate prevalentemente da stranieri. Ho perciò redatto un questionario (cfr. § 3.1 e Appendice) che ho sottoposto a tutti i docenti CPIA. Tra coloro che insegnano nei CPIA vi sono i docenti della classe di concorso di Lingua italiana per discenti di lingua straniera (d'ora in avanti A23)² e gli insegnanti che preferiscono, per motivi privati o in base alle graduatorie, scegliere questo percorso di istruzione³.

¹ Francesca Malagnini (Università per Stranieri di Perugia), Igor Deiana (CPIA 1 Cagliari). Per quanto riguarda la stesura del testo, i paragrafi 1, 3, 5 e 6 sono da attribuirsi a Francesca Malagnini e i paragrafi 2 e 4 a Igor Deiana. Gli autori desiderano ringraziare per la lettura attenta e i suggerimenti Roberta Ferroni, Irene Fioravanti, Luciana Forti, Fabio Zanda.

² I docenti A23 sono gli unici insegnanti della scuola italiana che sono stati formati specificatamente per insegnare italiano L2 perché hanno conseguito titoli ed esperienza certificata; infatti, per poter accedere a questa classe di concorso è necessario conseguire: una laurea umanistica tra quelle indicate in una lista chiusa; sostenere insegnamenti o raggiungere crediti formativi in specifici settori disciplinari; un titolo di specializzazione in Italiano L2 (certificazioni glottodidattiche di secondo livello, master o scuola di specializzazione) riconosciuto dal MIUR, oggi MUR e MIM. Attualmente, i docenti A23 sono assegnati esclusivamente ai CPIA e costituiscono una piccola minoranza del corpo docente in servizio nella scuola italiana (circa 2 per CPIA; Deiana, Spina, 2020).

³ Il corpo docente dei CPIA è costituito da insegnanti della scuola primaria (impiegati per l'insegnamento dell'italiano L2), docenti di italiano storia e geografia (A22), lingua straniera (A25), matematica e scienze

Indagini successive riguarderanno gli Istituti Professionali, Tecnici e i Licei Artistici, scuole frequentate da numerosi studenti stranieri, e tutto il sistema della formazione italiana nel mondo, comunemente definito come “le scuole italiane e d’italiano all’estero”, che comprende, secondo il Decreto Legislativo del 13 aprile 2017 n. 64, le Scuole statali all’estero, le Scuole paritarie o non paritarie all’estero, i Corsi promossi da enti gestori e altre iniziative per la lingua e la cultura italiana all’estero, i Lettorati.

Il contributo che qui si presenta offre un breve focus sulle specificità dei CPIA (§ 2), descrive i contenuti del questionario e ne analizza e commenta le domande (§ 3). Il paragrafo quarto mette a fuoco alcune caratteristiche del corpo docente dei CPIA: la formazione iniziale, le precedenti esperienze di insegnamento e l’esperienza maturata nei CPIA, la frequenza dedicata alla formazione e all’aggiornamento. Il quinto paragrafo analizza e commenta i bisogni formativi dichiarati; l’ultimo paragrafo, infine, offre alcune riflessioni conclusive.

2. PERCHÉ I CPIA?

I CPIA sono un’istituzione scolastica pubblica che si rivolge a chi ha compiuto almeno 16 anni. Sono stati istituiti nel 2012 e divenuti operativi il 1° settembre 2015⁴; possono essere considerati le scuole italiane «più “giovani” e meno conosciute dall’utenza, dall’opinione pubblica» (Poliandri, 2020: 6) e talvolta dagli stessi enti che si occupano della formazione e dell’aggiornamento del corpo docente. Al momento della loro istituzione i CPIA si ponevano come una scuola innovativa e dagli obiettivi ambiziosi, come dimostrato da quanto previsto rispetto alla *fruizione a distanza* (d’ora in avanti FAD). Infatti, ben prima che la pandemia obbligasse al ricorso alla docenza a distanza, la FAD era stata pensata come uno strumento per favorire la partecipazione e la frequenza regolare dei corsi di coloro che hanno difficoltà a frequentare in presenza e/o in sincrono, la personalizzazione dei percorsi e lo sviluppo delle competenze informatiche e digitali degli stessi corsisti⁵.

Conoscere queste scuole è fondamentale per intercettare i bisogni formativi di chi vi lavora; infatti, a differenza delle istituzioni scolastiche che si occupano di bambini e ragazzi, i CPIA propongono un’alternativa al tradizionale modello scolastico realizzando un’offerta flessibile e adatta ai bisogni degli adulti. È sullo sfondo di questa flessibilità che i CPIA realizzano percorsi di istruzione finalizzati al conseguimento di titoli di studio e alla certificazione delle competenze: organizzano i *Percorsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana* (d’ora in avanti Percorsi AALI) di livello A1 e A2 del QCER (Consiglio d’Europa, 2002); i *Percorsi di primo livello* (formati dal primo periodo didattico per il conseguimento dell’ex licenza media e dal secondo periodo didattico per la certificazione delle competenze del primo biennio della scuola secondaria di II grado); e, in collaborazione con le scuole secondarie di II grado, i *Percorsi di secondo livello* per il

(A28), tecnologia (A60) e docenti di potenziamento che variano in ogni CPIA sulla base dell’organico attribuito dagli uffici scolastici provinciali (Deiana, 2022).

⁴ L’assetto organizzativo e didattico dei CPIA è stabilito dal decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012 e dal decreto ministeriale n. 26 del 12 marzo 2015.

⁵ La FAD è un aspetto della didattica dei CPIA che meriterebbe di essere studiato con cura; infatti, gli obiettivi stabiliti dalla normativa sembrano non aver preso in considerazione alcuni limiti del sistema che hanno impedito e tuttora impediscono ai CPIA di affermarsi. La FAD, infatti, ha incontrato da subito seri problemi a concretizzarsi nella pratica quotidiana. Se la pandemia ha forzatamente determinato un miglioramento nell’organizzazione e nella gestione della FAD, sembra che le difficoltà incontrate dai CPIA siano legate a problemi organizzativi dovuti alla mancanza di risorse, all’assenza di modelli per lo sviluppo di una metodologia progettuale e al limitato possesso di conoscenze tecniche e specifiche da parte dei docenti (INDIRE, 2018; Deiana, 2022).

conseguimento del diploma. A queste attività si aggiungono poi le iniziative di ampliamento dell'offerta formativa (corsi di italiano L2, lingua straniera e informatica) e il lavoro dei *Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo* (Pitzalis, 2019; Deiana, 2022). I CPIA, inoltre, si occupano anche della verifica dei requisiti linguistici per il rilascio del permesso di soggiorno e dell'organizzazione della Sessione di formazione civica e di informazione.

Stanti questi obiettivi, è evidente come i docenti che operano in queste scuole abbiano specifici bisogni formativi differenti da quelli dei colleghi che lavorano nelle scuole tradizionali. Ciò è ancora più evidente se si guarda all'utenza eterogenea a cui si rivolgono i CPIA, un'utenza che si distingue per bisogni formativi, vissuto personale, età.

L'esperienza, la formazione e le competenze dei docenti sono determinanti per il funzionamento complessivo del sistema. I CPIA richiedono un bagaglio di competenze che si distacca dalla tradizionale "funzione docente" e che richiede metodologie e strumenti che non sono contemplati nella formazione dei docenti. Tra i diversi compiti loro affidati ve ne sono alcuni che vanno ben oltre quanto solitamente richiesto nella scuola tradizionale: l'analisi della domanda di formazione espressa dal territorio, la progettazione e la pianificazione integrata degli interventi a livello territoriale, il *counselling* e l'orientamento. Gli insegnanti impegnati e coinvolti nell'educazione degli adulti hanno compiti che sembrano inusuali rispetto a coloro che operano nella scuola tradizionale; infatti, in prima persona si occupano della promozione sul territorio per l'avvicinamento e il reclutamento degli iscritti. Questi docenti, «oltre a svolgere un ruolo importante per il primo contatto con [questa esperienza] [...], contribuiscono in maniera decisiva, nella stragrande maggioranza dei casi, al successo dei corsi, instaurando un rapporto importante con i partecipanti» (De Luca Picione, 2014: 203). Inoltre, visto il considerevole numero di studenti non italofoni che frequentano il CPIA e i diversi impegni che legano quest'istituzione agli obblighi imposti per il rilascio del permesso di soggiorno e della cittadinanza, la formazione del corpo docente rispetto all'inclusione linguistica e scolastica di questi apprendenti è un altro aspetto non trascurabile.

È soprattutto in quest'ottica che la presente indagine si è proposta di raccogliere un ampio numero di informazioni che, tenendo presenti le specificità dei CPIA, permetterà di intercettare i bisogni e gli interessi dei docenti, in particolare quelli che ad oggi non hanno ancora avuto una risposta adeguata.

3. L'INDAGINE

3.1. *Il questionario*

Redatto da chi scrive sulla base di numerose attività di formazione a insegnanti di ogni ordine e grado ideate e promosse almeno nell'ultimo decennio, il questionario, anonimo ed erogato tramite l'applicazione di Microsoft Forms, consta di 19 domande e si rivolge a tutti i docenti afferenti ai CPIA presenti sul territorio nazionale⁶. I docenti sono stati

⁶ In Italia i CPIA sono 129 e sono dislocati in quasi tutte le regioni italiane. Secondo quanto indicato dal Ministero dell'Istruzione (2022), nell'anno scolastico 2022/2023 la distribuzione in base al numero dei CPIA per Regione era la seguente: Piemonte 12, Lombardia 19, Veneto 7, Friuli-Venezia Giulia 4, Liguria 6, Emilia-Romagna 12, Toscana 11, Umbria 1, Marche 5, Lazio 10, Abruzzo 3, Molise 2, Campania 8, Puglia 7, Basilicata 2, Calabria 5, Sicilia 10, Sardegna 5. Non sono presenti CPIA in Trentino-Alto Adige e Valle d'Aosta, regioni a statuto speciale che grazie alla loro autonomia hanno preferito organizzare diversamente l'istruzione e l'educazione degli adulti. Si tenga presente, inoltre, che la Valle d'Aosta e il Trentino-Alto Adige sono regioni in cui è presente il bilinguismo. La Valle d'Aosta è caratterizzata dal bilinguismo monocomunitario in quanto vi è, seppure con diversi gradi di competenza e uso tra i parlanti, la

invitati, tramite mail indirizzata alla dirigenza dell'Istituto, a compilare il questionario – raggiungibile tramite un link – nel mese di maggio 2023. Il tempo di compilazione è stato di circa 10-12 minuti. Si è deciso di indagare quali fossero i fabbisogni formativi per poter proporre e promuovere corsi di formazione specifici e indirizzati a insegnanti impiegati nei CPIA, anche in base alle specificità disciplinari della ricercatrice e dell'ente promotore. Va inoltre segnalato che il questionario, guidato dalla ricercatrice, non ha previsto domande libere esplicite, ma solo la possibilità di intervenire dopo la voce "Altro": chi scrive ha ideato le domande e le ha presentate agli intervistati secondo una scala di interesse, di cui si dirà a breve, in ordine crescente.

Il questionario è strutturato in due parti: nella prima le domande sono volte a indagare la formazione dell'insegnante, nella seconda richiedono ai docenti di esprimersi sui fabbisogni formativi in base a possibili temi proposti.

La Parte I si può definire di istruttoria: le domande riguardano il livello di istruzione dell'intervistato, la città o il Paese in cui lavora, le materie insegnate, da quanto tempo esercita la professione di docente, la lingua o le lingue impiegate nell'insegnamento, se il docente partecipa o meno a corsi di aggiornamento e, se sì, gratuiti o a pagamento, e per quante volte li frequenta all'anno.

La Parte II, invece, è specifica e volta a indagare i fabbisogni formativi dei docenti dei CPIA, ovvero i possibili argomenti che l'insegnante vorrebbe fossero trattati, declinati secondo una scala da 1 (per nulla interessato) a 5 (molto interessato). Si chiede poi quante ore di corso vorrebbero frequentare, in quale modalità (in presenza, a distanza sincrona, in modalità mista, a distanza in modalità asincrona) e in quale periodo dell'anno.

Tra gli argomenti proposti vi sono: la progettazione, la creazione o la semplificazione di materiali didattici per alloglotti (italiano; storia e geografia; matematica e scienze, tecnologia), la creazione di percorsi didattici per studenti poco alfabetizzati o, addirittura, analfabeti nella loro L1; corsi di lingua italiana L2 per immigrati; la progettazione di temi specifici quali, per esempio, saper strutturare una domanda per il permesso di soggiorno. La formazione per l'organizzazione di corsi o moduli per la preparazione all'esame di patente di guida è un altro degli argomenti; infatti, il superamento di questo esame richiede la decodificazione di linguaggi iconici e verbali e la capacità di rispondere a quiz, spesso distinti da sottili interpretazioni testuali. Vi sono poi i percorsi volti a migliorare l'impiego lavorativo degli immigrati, a comprendere e rielaborare testi di tipologie differenti, a studiare e conoscere i lessici specialistici, in particolare quelli relativi ai settori del *Made in Italy*; percorsi di lingua e cultura italiana; corsi per esaminatori dei Certificati di Lingua Italiana (CELI)⁷; corsi per migliorare e potenziare la didattica *on line*; corsi di mediazione culturale e facilitazione linguistica; cenni di diritto internazionale e diritti umanitari.

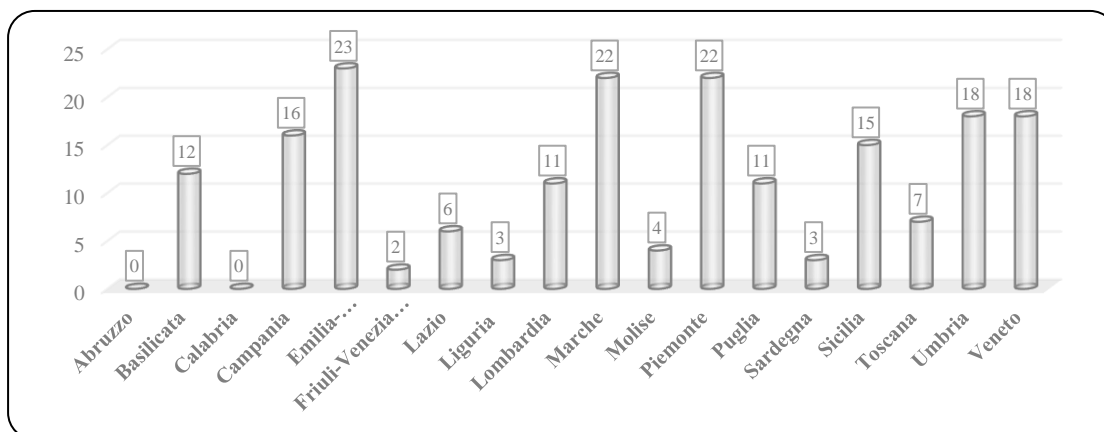
compresenza dell'italiano e del francese. Diversa è la situazione in Alto Adige, caratterizzato da bilinguismo bicomunitario che «costituisce il risultato della presenza sul medesimo territorio di due comunità linguistiche, entrambe riconosciute e autorizzate a parlare e a scrivere la propria lingua in tutti gli ambiti d'uso (è il caso di tedesco e italiano in Alto Adige). Il bilinguismo bicomunitario, diverso quindi dal monocomunitario, implica la coesistenza di due comunità potenzialmente monolingui (Dal Negro, 2010). Tralascio naturalmente in questa sede di elencare e descrivere le altre varietà linguistiche presenti nelle due regioni quali i dialetti e *patois*.

⁷ L'esaminatore CELI, in quanto membro della Commissione d'esame CELI, oltre a far svolgere la prova scritta, conduce e valuta la prova orale del candidato CELI. La Certificazione di lingua italiana CELI è rilasciata dal Centro Valutazione per la Certificazione Linguistica (CVCL) dell'Università per Stranieri di Perugia. Per un'indagine sulle certificazioni d'italiano a stranieri si vedano almeno Grego Bolli, Pelliccia (2005), Rocca (2013), Barni, Machetti (2022).

3.2. Il campione

All'indagine hanno risposto 195 docenti, insegnanti di lingua italiana, lingua straniera, storia e geografia, matematica, tecnologia, distribuiti numericamente nelle regioni come indicato nella Figura 1. Non hanno risposto all'appello i docenti di Abruzzo e Calabria, nonostante esistano nelle due regioni rispettivamente 3 e 5 CPIA. Due docenti non hanno dichiarato la regione in cui prestano servizio.

Figura 1. *Il campione dell'indagine: ripartizione degli informanti per regione*



In ogni caso, si tratta di un numero discreto di risposte – certamente non esaustivo –, che tuttavia permette di ipotizzare corsi di formazione e aggiornamento per insegnanti meglio dettagliati.

4. CHI INSEGNA NEI CPIA?

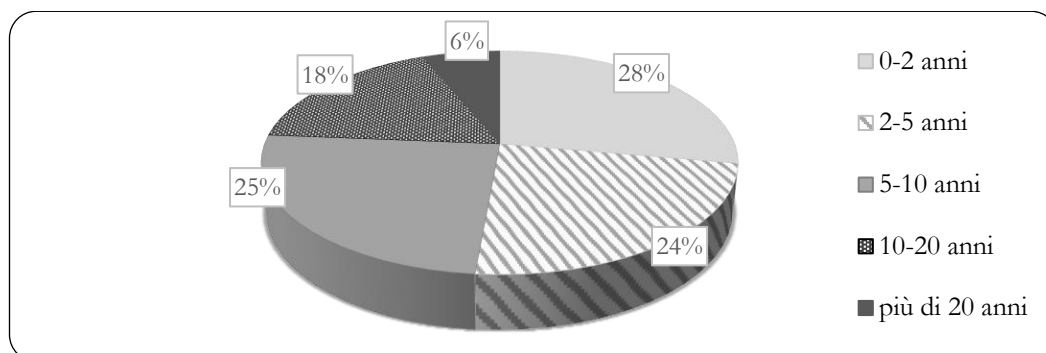
Le acquisizioni emerse dalla prima parte del questionario confermano quanto già discusso in diversi lavori che, con obiettivi differenti da quelli della nostra indagine, si sono occupati dei docenti dei CPIA (Borri, Calzone, 2019; Poliandri, Epifani, 2020; Deiana, 2022).

Uno degli aspetti più interessanti riguarda l'eterogeneità del corpo docente. I docenti dei CPIA provengono da scuole di differente grado e si distinguono per culture professionali ed esperienze tra loro molto diverse. Differentemente da quanto accade negli altri ordini e gradi scolastici, insegnanti formati e abilitati per l'insegnamento nella scuola primaria o nella scuola secondaria si trovano a lavorare insieme. Se gli insegnanti della scuola primaria sono impiegati prevalentemente nei *Percorsi AALI*, non può essere ignorata la versatilità di quelli della scuola secondaria. Infatti, i docenti d'italiano, storia e geografia (classe di concorso A22) e di lingua straniera (A25) sono spesso impiegati anche nei *Percorsi AALI*, così come i docenti di matematica e scienze (A28) possono trovarsi a insegnare tecnologia e gli insegnanti di tecnologia (A60) a insegnare matematica e scienze. Un caso a parte è rappresentato dai docenti A23, i quali vedono nei CPIA l'unica scuola in cui possono insegnare e dove sono paradossalmente «costretti a fare affidamento sul buon senso della dirigenza scolastica in cui prestano servizio in un contesto in cui le e i dirigenti scolastici sono liberi di gestire le risorse della A23 con eccessiva autonomia» (Deiana *et al.*, 2021: 5). Infatti, mancano ancora una normativa di riferimento che ne

definisca i compiti e, nella speranza che presto possano insegnare anche nelle scuole di I e II grado, l'indicazione degli indirizzi di studio presso cui prestare servizio.

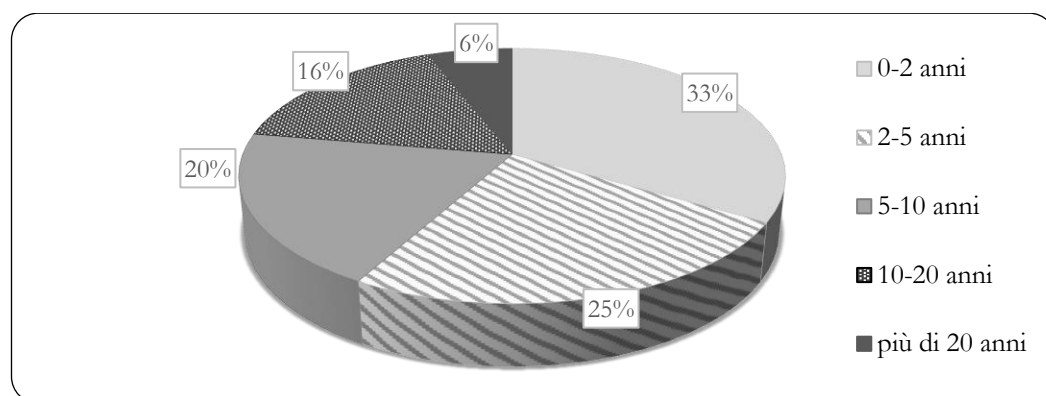
Tornando ai dati emersi dal questionario, i docenti del CPLA, inoltre, sembrano aver maturato una buona esperienza di insegnamento: se un terzo del campione qui analizzato insegna da più di un ventennio (diversi da più di 30 anni), un altro terzo ha insegnato per un periodo compreso tra i 10 e i 20 anni. Parallelamente, i docenti neoassunti (con meno di due anni di esperienza) sono solo il 5%.

Figura 2. *Da quanto tempo insegna in un CPLA?*



È in relazione all'esperienza nei CPLA che si possono osservare tendenze interessanti. In accordo con la Figura 2 è possibile notare come più del 50% del campione si occupi di istruzione e educazione agli adulti in una scuola pubblica da meno di 5 anni. Un altro aspetto non trascurabile riguarda la ridotta percentuale di "docenti veterani" che hanno partecipato alla fase di transizione e di passaggio dai *Centri Territoriali Permanenti* (d'ora in avanti CTP)⁸ ai CPLA. Infatti, poiché i CPLA sono attivi da 10 anni, come si è detto sopra, sembra che solo un quarto dei docenti che hanno risposto al questionario abbia avuto modo di conoscere e lavorare in questa fase: ciò fa supporre l'esistenza di problemi di continuità con l'esperienza dei CTP.

Figura 3. *Da quanto tempo insegna nello stesso CPLA?*



⁸ Istituiti con l'ordinanza ministeriale n. 455 del 29 luglio 1997, nella più ampia e articolata riforma che si proponeva di migliorare il sistema scolastico italiano, i CTP sarebbero dovuti diventare l'istituzione di riferimento per l'apprendimento permanente e avrebbero dovuto unificare e coordinare in un'unica gestione l'offerta formativa per gli adulti; infatti, fino a quel momento, l'offerta formativa per gli adulti messa in campo dalla scuola pubblica era stata garantita dalla scuola elementare e dalla scuola media.

La Figura 3 documenta, invece, come più della metà del campione qui presentato lavori nello stesso CPIA da meno di 5 anni. Questo dato colpisce ancora maggiormente se ci si concentra su chi vi insegna da meno di 2 anni; infatti, i CPIA sembrano essere una scuola in cui il *turnover* degli insegnanti è diffuso. Secondo quanto evidenziato da Matteo Borri, Samuele Calzone e Benedetta Bassi, questo fenomeno potrebbe essere dovuto al fatto che molti docenti, non essendo «preparati a lavorare con gli adulti, e in particolare con un'utenza straniera non scolarizzata [...] chiedono il trasferimento e abbandonano, anche dopo un solo anno, l'esperienza dell'istruzione degli adulti» (Borri *et al.*, 2019: 43). Quest'interpretazione può essere condivisa anche dal nostro campione; infatti, circa il 15% dei docenti dichiara di non aver scelto volontariamente di trasferirsi in un CPIA: la maggior parte di questi si è trovata quasi per caso a dover insegnare in una scuola che si rivolge a un pubblico di adulti vulnerabili e a rischio di marginalizzazione. Se consideriamo il *turnover* degli insegnanti, riflettiamo su quanto questo colpisca prevalentemente le scuole frequentate da un'utenza ad alto rischio di povertà. Non stupisce perciò, come dimostra anche il nostro circoscritto campione, che nei CPIA si siano registrati valori così alti. Questo fenomeno non dovrebbe essere trascurato perché ha un forte impatto sociale e educativo, nonché sulle competenze organizzative, progettuali e didattiche della scuola; infatti, limita la possibilità di avere docenti disponibili che hanno già maturato esperienza nell'istituto e che sono in grado di affrontare una didattica matura ed esperta con studenti adulti e vulnerabili. Il reclutamento di nuovi insegnanti richiede sempre un tempo abbastanza lungo per l'inserimento nel nuovo sistema, rappresenta un ostacolo per la programmazione pluriennale, impedisce la creazione e il consolidamento di buone pratiche, che non si diffondono nel momento in cui il docente proponente si trasferisce in un altro istituto.

Oltre a questo punto fondamentale, che richiederebbe politiche organizzative scolastiche pianificate in funzione del docente e dello studente, con ricadute significative per entrambe le categorie, dal questionario emergono le motivazioni offerte dai docenti che hanno dichiarato di essersi trasferiti per propria scelta in un CPIA (172 su 195). Alle dichiarazioni, in minoranza, che fanno riferimento alla vicinanza della sede e alla maggiore compatibilità con l'orario di servizio, se ne aggiungono altre che documentano e confermano la varietà e vivacità degli interessi di chi insegna in questi istituti.

Se dalla permanenza nei CPIA si passa alle motivazioni che spingono i docenti a insegnare nei CPIA, emergono ragioni sia sociali, educative ed interculturali profonde, sia personali. Dal campione spicca che la principale motivazione che spinge i docenti a scegliere il CPIA è la possibilità di insegnare a giovani e adulti (49 su 172). Ciò emerge chiaramente dalle parole di un intervistato:

prediligo insegnare ad adulti o giovani adulti prima di tutto perché spesso si instaura con loro un rapporto più o meno simmetrico poi perché mi commuove sempre e osservo con ammirazione la scelta da parte di un adulto di seguire un processo di formazione per migliorare le proprie competenze o colmare le lacune o solo per soddisfare i propri bisogni e raggiungere i propri ideali di vita, soprattutto se tali adulti sono immigrati stranieri, i quali manifestano bisogni specifici di formazione perché necessitano non soltanto di apprendere la lingua del Paese che li ospita, ma anche di conoscere gli elementi di organizzazione sociale, politica e culturale per poter sopravvivere e integrarsi con successo nella comunità che li ha accolti.

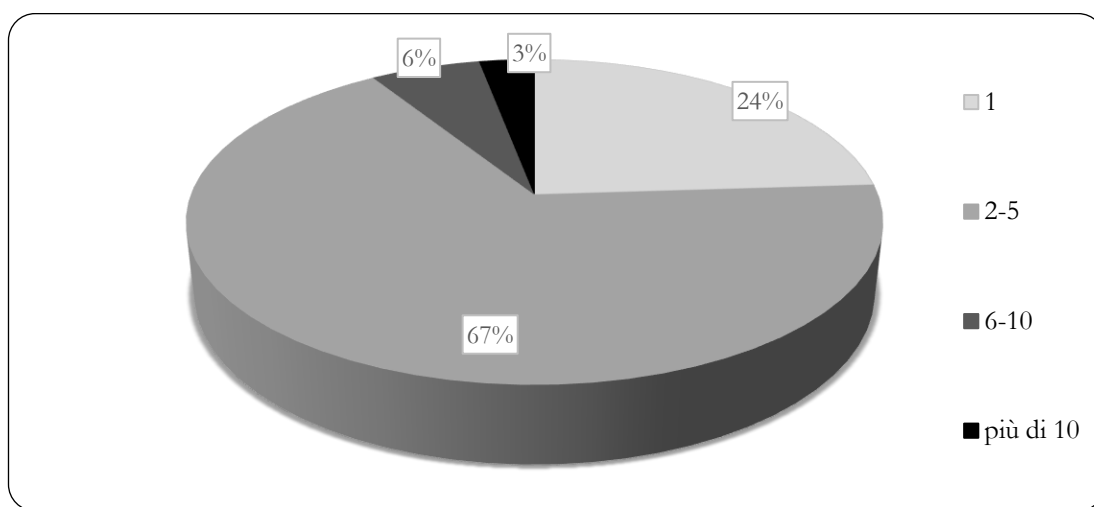
Un altro motivo per cui i docenti scelgono i CPIA è l'interesse per la dimensione interculturale (15 su 172). Sembra infatti che, anche rispetto alle scuole di altro ordine e grado, vi sia uno stimolante contatto tra culture e lingue. Tali ragioni stimolano la motivazione dei docenti. Infatti, spesso i CPIA sono scelti in quanto percepiti come scuole

ricche di nuove opportunità didattiche, sfidanti quanto complesse (34 su 172). Condividendo le parole di una intervistata, questi istituti offrono una «dimensione lavorativa oltremodo stimolante e un fervido stimolo alla [...] crescita umana e professionale». Un altro aspetto in parte legato con quanto appena sottolineato riguarda la volontà di intraprendere un'esperienza nuova e differente (20 su 172). Sono diverse le dichiarazioni simili alla seguente: «L'esigenza di cambiare scenario rispetto ai destinatari dell'intervento formativo e dunque di dare rinnovata energia alla motivazione personale». In alcuni casi, però, sembra che la volontà di intraprendere questa nuova esperienza sia da ricondurre al fatto che alcuni docenti «approdano al CPIA perché stanchi dei ragazzi della scuola del mattino» (Borri *et al.*, 2019: 80). Infatti, vi sono alcune dichiarazioni che motivano il trasferimento nel CPIA come un insegnamento «meno impegnativo rispetto alle classi con bambini. [sic] si instaurano relazioni di amicizia tra studenti e docenti».

A ciò si aggiunge l'interesse per l'insegnamento in contesto carcerario, che non compete solo ai CPIA. Tra le ragioni più professionali, spicca il desiderio di insegnare l'italiano come L2 (25 su 172); infatti, i *Percorsi AALI* sono l'unica attività dell'offerta formativa ordinamentale della scuola italiana dedicata all'insegnamento dell'italiano L2 (Porcaro, 2019). Come detto in apertura, i CPIA assorbono la maggior parte dei docenti della classe di concorso A23.

Passando ora a quanto emerso rispetto alla partecipazione a momenti di formazione e aggiornamento quasi tutti i docenti⁹ hanno dichiarato di frequentare almeno un corso all'anno (Figura 4).

Figura 4. *Quanti corsi di formazione segue ogni anno?*



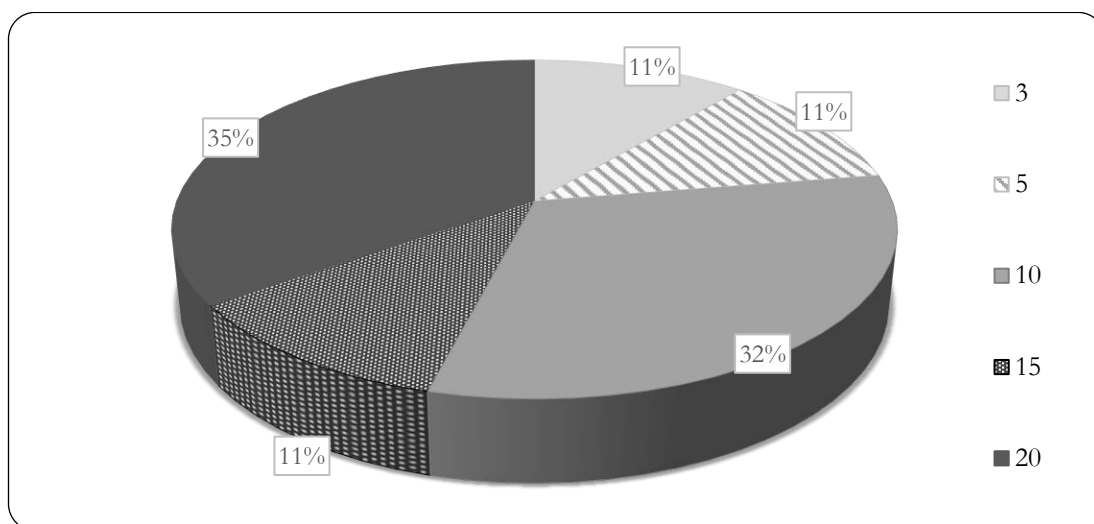
Nella maggior parte dei casi (70%) questi corsi sono gratuiti per i docenti, e probabilmente organizzati dai CPIA o offerti dalle case editrici e/o associazioni (di cui però si ha notizia tramite comunicazioni orali con alcuni docenti CPIA). Più della metà del nostro campione ha dichiarato di spendere non più di 50 euro all'anno per la formazione: davvero un investimento irrisorio se si pensa al ruolo sociale e culturale dei formatori, tanto più in tali contesti.

Per quanto riguarda le modalità di erogazione dei corsi, il 57% degli intervistati propende per corsi completamente a distanza, il 31% in modalità mista. La modalità in presenza è irrilevante. Tali corsi dovrebbero, per circa la metà dei docenti, essere erogati la mattina; ciò dipende dal fatto che i docenti dei CPIA insegnano generalmente il

⁹ 17 docenti su 195 hanno dichiarato di non partecipare annualmente a corsi di formazione.

pomeriggio e la sera. Il periodo dell'anno in cui preferirebbero seguire i corsi è settembre: ciò è riconducibile al fatto che in questo mese l'attività didattica dei CPLA non è ancora a regime. Un numero non trascurabile di preferenze è stato indicato anche per i mesi di giugno, ottobre e novembre. I docenti sono disposti a frequentare corsi che hanno durata oraria diversificata, come documenta la Figura 5. Tuttavia, sembrano essere maggiormente graditi i moduli da 20 o 10 ore.

Figura 5. *Quante ore di corso sarebbe disposto a frequentare?*



Infine, quasi la totalità dei docenti sarebbe interessata a ottenere alla fine del corso un certificato o il riconoscimento di crediti. Per quanto riguarda quest'ultimo punto, il riconoscimento di crediti formativi universitari (CFU) è previsto generalmente per corsi superiori alle 25 ore.

5. BISOGNI FORMATIVI

Tra gli argomenti proposti per i corsi di formazione e aggiornamento emergono le seguenti preferenze: percorsi didattici per analfabeti, corsi di lingua italiana per L1/L2, percorsi didattici specifici quali l'italiano per il conseguimento della patente, approfondimenti per la valorizzazione professionale dei corsisti. Il fatto che a seconda della disciplina insegnata varino le dichiarazioni rispetto alla progettazione, creazione o semplificazione di materiali didattici per allievi non stupisce (Figure 6, 7 e 8). Potrebbe invece sembrare non pertinente o, meglio, poco 'disciplinare', che alcuni docenti di tecnologia, matematica e scienze, o di lingue straniere desiderino seguire corsi d'italiano o sulla testualità dell'italiano. Va invece sottolineato che alcuni docenti di discipline non linguistiche hanno ben chiaro che, talvolta, «molte delle difficoltà di comprensione e apprendimento degli studenti dipendano da fattori di tipo linguistico» (Bolondi, 2015: 149), infatti, le consegne e/o i testi dei problemi, per esempio, di materie scientifiche e in particolare di matematica, spesso non sono chiare e gli studenti non risolvono i problemi perché non comprendono il testo.

Figura 6. *Progettazione, creazione o semplificazione di materiali didattici (ITALIANO)*

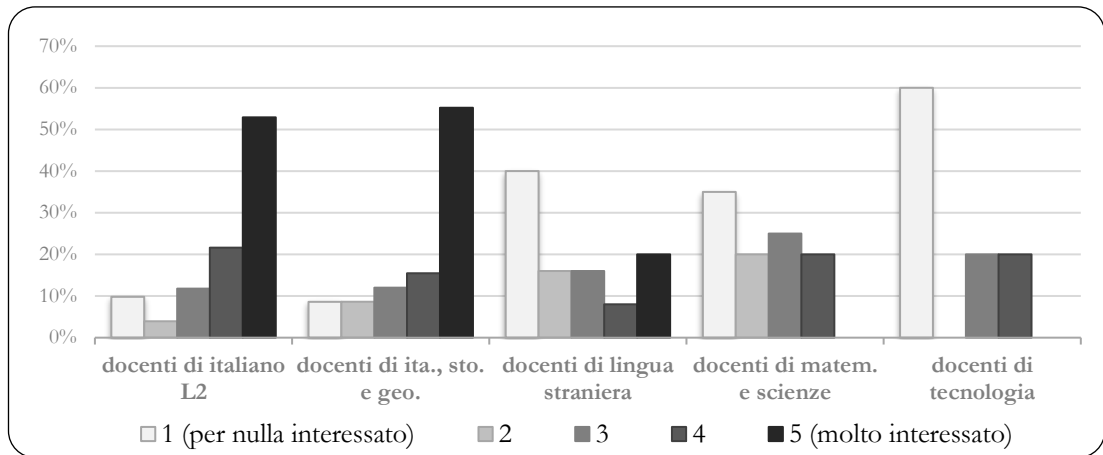


Figura 7. *Progettazione, creazione o semplificazione di materiali didattici (STORIA e GEOGRAFIA)*

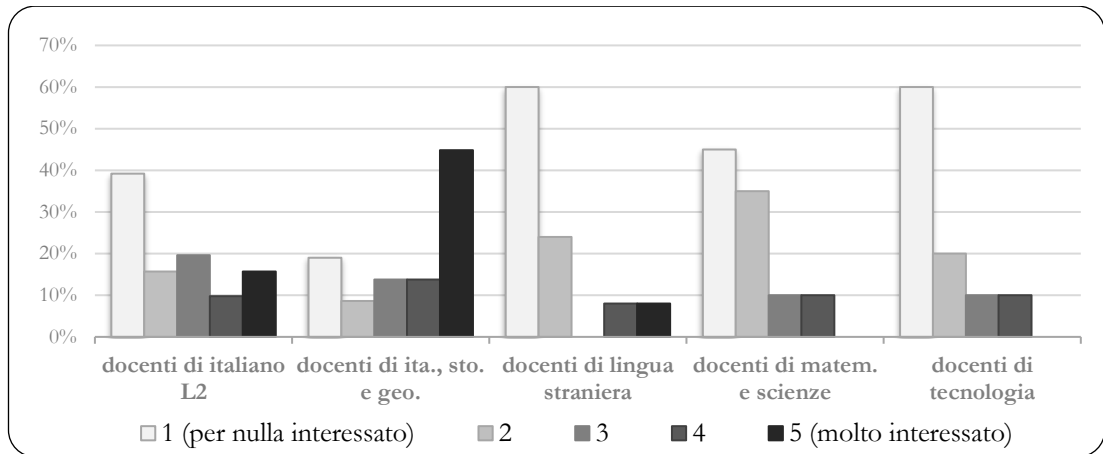
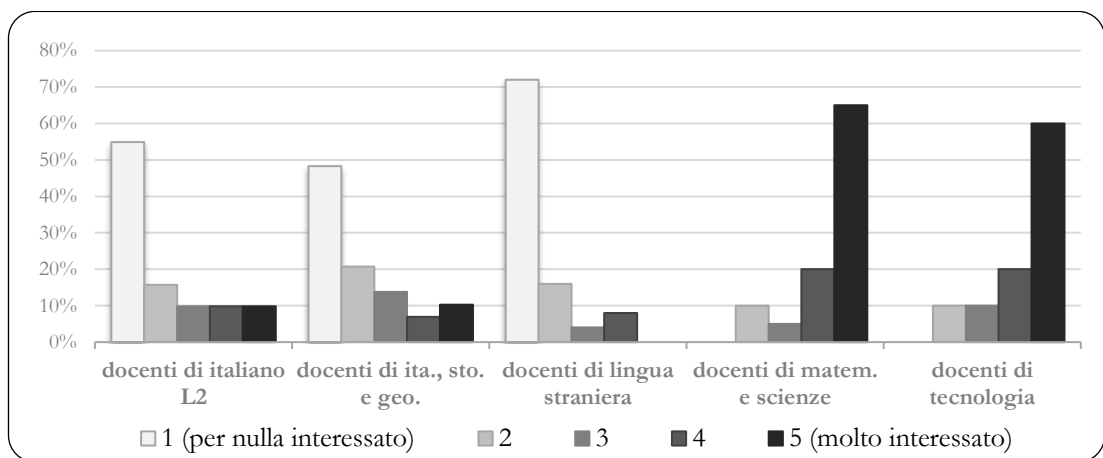


Figura 8. *Progettazione, creazione o semplificazione di materiali didattici (SCIENZE e TECNOLOGIA)*



Ad un livello leggermente inferiore – ma in ogni caso sempre di grande interesse – si collocano le preferenze per approfondimenti in linguistica italiana dedicati alla

rielaborazione dei testi (letterari, di cronaca, e testi legati alla scrittura professionale e al mondo del lavoro come i messaggi di posta elettronica formali, le relazioni, i verbali, gli avvisi), alla lettura e alla comprensione di un testo (per esempio, il foglietto illustrativo dei medicinali, prontuari di pronto soccorso, di iscrizione dei figli a scuola, della richiesta e del rinnovo del permesso di soggiorno, il testo di una denuncia, ecc.). Un altro tema di interesse sono i linguaggi specialistici e il lessico settoriale per il mondo del lavoro, in particolare i settori portanti del *Made in Italy* (legati forse anche alle industrie italiane all'estero). Non mancano le preferenze per i corsi dedicati alla lingua e alla cultura italiana e per quelli per diventare esaminatori CELI.

Sparisce, invece, l'interesse per corsi dedicati alla didattica a distanza. Il dato è interessante e potrebbe essere letto in più modi: potrebbe far emergere che i docenti non hanno a disposizione in classe, sempre e in tutti gli edifici scolastici, supporti informatici e collegamenti alla rete stabili o, anche, che i docenti non siano stati formati all'impiego di tali risorse tecnologiche. Si potrebbe anche presumere che i docenti considerino la didattica a distanza non funzionale all'insegnamento ad adulti vulnerabili e/o analfabeti o scarsamente scolarizzati. Potrebbe aggiungersi, di contro a quanto appena ipotizzato, che dopo l'emergenza pandemica i docenti si ritengano sufficientemente formati e abili nell'usare la strumentazione informatica in classe e che quindi valutino superflui corsi dedicati alla didattica a distanza.

Quindi, dal questionario emerge chiaramente che i docenti auspicano che i corsi di formazione siano erogati a distanza (57%) o in modalità mista (31%), ma non desiderano che i corsi di formazione si riferiscano alle modalità e al potenziamento dell'insegnamento *on line*. Tra i *desiderata*, fanno il loro ingresso argomenti legati alla mediazione culturale, al diritto internazionale e ai diritti umanitari. Tali argomenti sono in linea con le ragioni principali espresse dai docenti che sono spinti da una motivazione a insegnare nei CPIA, ovvero la condivisione culturale con altri popoli e culture. Tale bisogno di crescita personale e culturale ha una forte ricaduta sociale e dovrebbe essere accolto da più istituzioni formative.

6. CONCLUSIONI

Le risposte al questionario, per quanto rappresentative seppur non esaustive, confermano e fanno emergere nuove e vecchie riflessioni. Emerge l'importanza sociale, culturale ed educativa dei CPIA, scuole scelte dai docenti che spendono la loro abilitazione nella A23 e da docenti che ritengono l'insegnamento nei CPIA appagante e stimolante perché indirizzato ad adulti provenienti da altre lingue e culture.

Spicca la volontà da parte dei docenti di formarsi e aggiornarsi, seppure per un numero di ore circoscritto, 20 o 10, e a distanza. Dalle scelte degli argomenti spiccano due tendenze degne di nota, che vanno nella direzione da un lato della tradizione e dall'altro dei nuovi inserimenti, da cui sono assolutamente bandite le tecniche legate alla didattica a distanza.

Per quanto riguarda i contenuti, gli insegnanti, non solo di materie linguistico-letterarie ma anche di matematica e scienze, tecnologia auspicano di essere formati sulla lingua e sulle rielaborazioni testuali, sulle tipologie di testo, sulla continuità tematica, sulla coerenza e coesione del testo, sui lessici specialistici, sulle tecniche glottodidattiche e linguistiche per l'italiano L1 e, soprattutto, L2. Per quanto riguarda le discipline su cui vorrebbero approfondimenti, esse riguardano gli aspetti culturali e giuridici legati alle altre culture e ai diritti umani.

Il tutto mette in luce con chiarezza che l'insegnante dei CPIA ha bisogno di una formazione che si fonda sugli argomenti tradizionalmente legati all'insegnamento

dell'italiano L1 e L2 e, allo stesso tempo, desidera e sente la necessità di formarsi giuridicamente su argomenti legati, come si è detto, ai diritti internazionali e umani. Dall'analisi, per quanto guidata dal ricercatore, si ricava (e conferma) – almeno per coloro che hanno voluto rispondere al questionario proposto – la solidità culturale e l'interesse dei docenti CPLA per le politiche linguistiche europee.

A ciò si aggiunge un dato che differenzia notevolmente i bisogni di formazione dei docenti CPLA da colleghi impegnati nelle scuole tradizionali con studenti di età scolare. L'assoluto disinteresse per corsi sull'insegnamento a distanza potrebbe dipendere, forse, da una carenza di tecnologia negli istituti e, anche, da una non volontà di uso delle tecnologie per l'insegnamento L2/LS.

Si potrebbe, forzando un poco la mano, ritenere che il cosiddetto *new normal* nei CPLA coincida con un ritorno ai tempi pre-pandemici per quanto riguarda le tecnologie e le loro funzioni per la didattica, contrapposto, invece, a una volontà di formazione in linguistica e sulle caratteristiche e la comprensione dei diversi tipi e generi testuali, sui diritti umani e sui principi del diritto internazionale che regolano i rapporti tra gli Stati e le organizzazioni internazionali, come l'ONU, l'UE, ecc.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Barni M., Machetti S. (2022²), “Le certificazioni di italiano a stranieri”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano L2*, Mondadori Education Le Monnier Università, Firenze, pp. 130-143.
- Bolondi G. (2015), “Competenze linguistiche e competenze matematiche: interdisciplinarietà e formazione degli insegnanti”, in Clementi F., Serianni L. (a cura di), *Quale scuola? Le proposte dei Lincei per l'italiano, la matematica, le scienze*, Carocci, Roma, pp. 149-163.
- Borri M., Calzone S. (2019), *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPLA attraverso la voce dei loro attori*, Edizioni ETS, Bologna.
- Borri M., Calzone S., Bassi B. (2019), “Le interviste”, in Borri M., Calzone S. (a cura di), *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPLA attraverso la voce dei loro attori*, Edizioni ETS, Bologna, pp. 37-94.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Dal Negro S. (2010), “Bilinguismo e diglossia” in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 148-151:
[https://www.treccani.it/enciclopedia/bilinguismo-e-diglossia_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/bilinguismo-e-diglossia_(Enciclopedia-dell'Italiano)).
- De Luca Picione G. L. (2014), *Learnfare. Nuove politiche sociali e promozione delle capacità attraverso l'apprendimento permanente: attori ed utenti dei CPLA nei contesti locali*, Giappichelli Editore, Torino.
- Deiana I., Spina S. (2020), “Breve storia della classe di concorso A23 - lingua italiana per discenti di lingua straniera”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 1-19:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14969>.
- Deiana I., Malavolta S., Marulo C. (2021), “La A23 si racconta: una voce per chi insegna nella classe di concorso di lingua italiana per discenti di lingua straniera”, in *Italiano LinguaDue*, 13, 2, pp. 1-12:

- <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/17126>.
- Deiana I. (2022), *L'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Grego Bolli G., Pelliccia F. (2005), *CELI. Breve guida ai certificati di italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia.
- INDIRE (2018), *Monitoraggio relativo ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti*:
<https://www.indire.it/2018/05/29/pubblicata-ricerca-indire-viaggio-nellistruzione-degli-adulti-in-italia/>.
- Malagnini F., Cinganotto L. (2023), “Nuove opportunità del digitale nell’era del “new normal””, in Michelini M. e Perla L., (a cura di), *Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria*, Pensa MultiMedia, Lecce, in c.d.s.
- MIM (2023), *Gli alunni con cittadinanza non italiana 2021/2022*:
https://www.miur.gov.it/documents/20182/7715421/NOTIZIARIO_Stranieri_2122.pdf/2593fc66-1397-4133-9471-b76396c2eb97?version=1.1&t=1691593500475.
- MIUR (2022), *Focus “Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2022/2023”*:
https://www.miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/focus-principali-dati-della-scuola-avvio-anno-scolastico-2022-2023-.
- Pitzalis M. (2019), “Una sfida per la scuola. I CPIA come punto di incontro tra policy formative e politiche migratorie in Italia”, in Colombo M., Scardigno F. (a cura di), *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 37-46.
- Poliandri D., Epifani G. (a cura di) (2020), *Rapporto “Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi*, INVALSI, Roma:
https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAPPORTO_CPIA_VALU.E_feb20.pdf.
- Poliandri D. (2020), “Introduzione – Perché studiare i CPIA”, in Donatella P., Epifani G. (a cura di), *Rapporto “Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi*, INVALSI, Roma, pp. 4-8.
- Porcaro E. (2019), “Adulti stranieri analfabeti o debolmente alfabetizzati nei CPIA: aspetti normativi”, in Caon F., Bricchese A. (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Bonacci, Torino, pp. 193-204.
- Rocca L. (2013), “La certificazione linguistica CELI” in *Aggiornamenti*, numero 4, pp. 26-39.
- Vedovelli M. (2002), *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, Carocci, Roma.

APPENDICE

QUESTIONARIO DOCENTI CPIA¹⁰

1. Il suo livello di istruzione

- Diploma di scuola superiore
- Laurea quadriennale o di vecchio ordinamento
- Laurea triennale
- Laurea specialistica o magistrale
- Dottorato di ricerca
- Altri certificati o specializzazioni

¹⁰ Il questionario è stato redatto da Francesca Malagnini, con la consulenza di Igor Deiana e Annalisa Pierucci.

2. Tipologia della scuola e luogo (città/Paese) in cui lavora

Inserisca la risposta _____

3. Quale/i materia/e o discipline insegna?

Inserisca la risposta _____

4. Da quanto tempo insegna?

- 0-2 anni
- 2-5 anni
- 6-10 anni
- 10-20 anni

Altro: _____

5. In quale lingua esercita il Suo insegnamento?

Inserisca la risposta _____

6. Da quanto tempo insegna ?

- 0-2 anni
- 2-5 anni
- 6-10 anni
- 10-20 anni

Altro: _____

7. Da quanto tempo insegna nella sua scuola attuale?

- 0-2 anni
- 2-5 anni
- 6-10 anni
- 10-20 anni

Altro: _____

8. Se sì, per quanto tempo?

Inserisci la risposta _____

9. In Italia quali materie / discipline insegnava?

Inserisci la risposta _____

10. Partecipa a corsi di formazione annualmente?

- Sì
- No

11. Quanti corsi di formazione segue ogni anno?

- 0-1
- 2-5
- 6-10
- di più

12. I corsi di formazione sono di solito:

- Gratuiti
- Sono pagati con la “Carta del Docente”
- Sono pagati dalla scuola

13. Quanto spende ogni anno per la formazione e il tuo sviluppo professionale?

- Da 0 a 50 euro
- Da 50 a 200 euro
- Da 200 a 1000 euro

14. Quanto è interessato ad approfondire questi temi, da 1 (per niente) a 5 (molto):

	1	2	3	4	5
Progettazione, creazione o semplificazione di materiali didattici per alloglotti (ITALIANO)					
Progettazione, creazione o semplificazione di materiali didattici per alloglotti (STORIA e GEOGRAFIA)					
Progettazione, creazione o semplificazione di materiali didattici per alloglotti (SCIENZE e TECNOLOGIA)					
Progettazione e creazione di percorsi didattici per analfabeti					
Lingua italiana L2/LS per immigrati					
Progettazione di percorsi didattici specifici (per esempio l'italiano per il permesso di soggiorno – A2; l'italiano per la patente; ecc.)					
Progettazione di percorsi didattici che mirino alla valorizzazione professionale dei corsisti e agevolino il loro ingresso nel mondo del lavoro					
Linguistica italiana: comprendere e rielaborare i testi					
Linguistica italiana: percorsi d'italiano lingua del lavoro					
Lingua e cultura italiana					
Didattica on line					
Corso per esaminatori CELI (l'esaminatore CELI, in quanto membro della Commissione d'esame CELI, oltre a somministrare la prova scritta, conduce e valuta la prova orale del candidato CELI)					
Mediazione culturale e facilitazione linguistica					
Diritto internazionale					
Diritti umanitari					

15. Quante ore di corso sareste disposti a frequentare?

- 3
- 5
- 10
- 15
- 20

16. Preferireste un corso in presenza o a distanza o in modalità mista?

- Completamente in presenza
- Completamente on line (sincrono)
- In modalità mista (in parte on line e in parte di persona, in Italia)

17. Oltre ad arricchire la sua crescita personale e professionale, sarebbe interessato ad ottenere qualche certificato e/o credito scolastico?

- Sì
- No

18. In quale mese preferirebbe partecipare al corso?

- Gennaio
- Febbraio
- Marzo
- Aprile
- Maggio
- Giugno
- Luglio
- Agosto
- Settembre
- Ottobre
- Novembre
- Dicembre

19. In quale momento della giornata preferirebbe partecipare al corso?

- Mattina
- Primo pomeriggio
- Tardo pomeriggio