

Teaching and learning in the CPIAs: Analysis of training needs Insegnare e apprendere nei CPIA: Analisi dei bisogni formativi

Sara Gabrielli

Department of Human Sciences, Link Campus University (Italy) – sara.gabrielli@unilink.it
<https://orcid.org/0000-0001-9273-6709>

Guido Benvenuto

Department of Psychology of Developmental and Socialization Processes, Sapienza Università di Roma (Italy)
guido.benvenuto@uniroma3.it – <https://orcid.org/0000-0002-1924-9821>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This paper presents the findings of a study on training needs within CPIAs (Provincial Centres for Adult Education), specifically in courses focused on Italian language learning and literacy. The analysis of training needs among both teachers and students in CPIAs is particularly relevant, given the key role these institutions play in the social and linguistic inclusion of migrants. The study is based on an online questionnaire completed by 167 teachers of Italian as a second language (L2), working in A1 and A2 level classes. The results outline the training profile of these teachers, highlighting both their teaching practices and their perceived professional development needs. Additionally, the training needs of students are explored through the lens of teachers' perceptions.

Il contributo presenta i risultati di una ricerca sui bisogni formativi nei CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti), nei corsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana (AALI). Il monitoraggio e l'analisi dei bisogni formativi di chi frequenta queste strutture formative, nelle vesti di docente o discente, ha una fondamentale rilevanza per le politiche dell'istruzione e dell'inclusione sociale, per il ruolo significativo che i CPIA rivestono nell'ambito dell'inclusione linguistica e sociale delle persone con background migratorio. Lo studio approfondisce i risultati di un questionario somministrato online a 167 docenti di italiano come lingua seconda (L2), che insegnano nelle classi di livello A1 e A2 del QCER. I risultati restituiscono un quadro del profilo formativo di chi insegna nei CPIA, considerandone la rilevanza rispetto alla pratica didattica e i bisogni formativi che i e le docenti dichiarano di avere. Inoltre, i bisogni formativi dell'utenza che frequenta i CPIA sono indagati attraverso la lente delle percezioni di chi insegna.

KEYWORDS

Italian L2, CPIAs, teacher training, social inclusion, training needs

Italiano L2, CPIA, formazione insegnanti, inclusione sociale, bisogni formativi

Citation: Gabrielli, S., & Benvenuto, G. (2025). Teaching and learning in the CPIAs: Analysis of training needs. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 61-69. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_09

Acknowledgments: Annamaria Cacchione and Emilio Porcaro contributed to the dissemination and administration of the survey.

Authorship: Sections 1–3 (S. Gabrielli); Section 4 (G. Benvenuto).

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_09

Submitted: October 23, 2025 • **Accepted:** April 4, 2025 • **Published:** May 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione: bisogni formativi nei CPIA

Affrontando un percorso di migrazione, l'insegnamento e l'apprendimento della lingua del Paese ospitante si intersecano con le politiche di accoglienza del Paese, in una prospettiva interculturale di inclusione linguistica e sociale (Fettes & Karamouzian, 2018; Pinto Minerva, 2002). L'abilità linguistica può avere un impatto positivo sulla capacità di comunicare con le altre persone e di guadagnare supporto sociale, favorendo l'inclusione sociale (Cavicchiolo et al., 2020). L'elemento linguistico può essere investito di un duplice ruolo: da un lato elemento di Alterizzazione (Spivak, 1985; Bulgarelli, 2023), di separazione tra gruppi sociali (Noi, che parliamo la lingua – Loro, che non la parlano o la parlano male); dall'altro la lingua si pone in relazione con l'autodeterminazione e l'autorappresentazione (Catarci & Fiorucci, 2015) e può diventare garanzia di diritto di parola e di dialogo (Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017; Bulgarelli, 2023). L'insegnamento dell'italiano L2 si trova, dunque, davanti a rischi di aderire e replicare un paradigma assimilazionista e davanti a possibilità di spinta verso l'autodeterminazione e di azione nel contesto sociale.

Il contesto scolastico dei CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) è chiamato a rispondere alle sfide poste dalla complessità dei sistemi multilinguistici, in particolare nelle classi dei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (AALI) come *LinguaDue*. A tali percorsi si iscrivono le persone che intendono raggiungere una conoscenza della lingua italiana al livello linguistico A1 e A2, necessario anche per ottenere il permesso di soggiorno europeo di lunga durata (Sergio, 2011).

Una sfida significativa è quella della formazione di chi insegna nei CPIA (Poliandri & Epifani, 2020), considerando che nei percorsi AALI accedono docenti appartenenti alla classe di concorso EEEE (a cui si accede con la laurea in Scienze della Formazione Primaria o diploma magistrale ante A.S. 2001/2002) e A023 (a cui si accede con determinati requisiti di lauree indicate in una lista chiusa e il conseguimento di un titolo di specializzazione in Italiano *LinguaDue*). La letteratura riconosce un ruolo fondamentale alle e ai docenti e alle loro conoscenze e competenze. Favaro (2016, p. 10) identifica nella formazione dei e delle docenti una delle condizioni di base per un progetto di educazione linguistica inclusiva nel tempo della pluralità. Chi insegna entra in classi caratterizzate da un'elevata eterogeneità (Nitti, 2018), di esperienze di vita, di background linguistici e formativi, di sogni e speranze future e – non ultimo – di livelli linguistici, cui corrispondono altrettanto eterogenei bisogni di apprendimento. A chi insegna è richiesto un elevato numero di competenze che cambiano al mutare della situazione contestuale: composizione della classe, momento storico, disponibilità di risorse del CPIA, andamento dei flussi migratori, ecc. Brichese (2022) identifica le competenze necessarie per promuovere un insegnamento di "qualità": linguistiche, glottodidattiche, relazionali e interculturali, organizzative e istituzionali. Ulteriori studi (Facchetti et al., 2019) identificano le necessità formative dei e delle docenti suddivise in quattro aree: amministrazione e istituzione scolastica, qualità della didattica, gestione di studenti

e studentesse come singoli e gruppi, contenuti della disciplina. Approfondendo la prospettiva degli studenti e delle studentesse dei corsi di lingua, alcuni studi hanno dimostrato che la figura dell'insegnante è un predittore significativo della soddisfazione che le persone hanno del corso (Reichenberg & Berhanu, 2018 in Hoffman et al., 2021). I bisogni formativi di chi insegna e di chi apprende appaiono, dunque, interconnessi. Chi insegna si trova a rispondere alle necessità di chi apprende; chi apprende beneficia o risente della formazione di chi insegna. Per tale ragione, sembra importante approfondire i bisogni formativi presenti nei CPIA, nei diversi livelli che costituiscono il rapporto di insegnamento-apprendimento.

2. Metodologia

Il presente contributo si inserisce in un più ampio progetto di ricerca, articolato in due studi e che trae origine da un percorso di dottorato di ricerca in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa, presso Sapienza Università di Roma (Gabrielli, 2020), con l'obiettivo di indagare le didattiche inclusive per l'alfabetizzazione della popolazione migrante e i bisogni formativi nei CPIA. Il primo studio si è caratterizzato come studio di caso singolo (Yin, 2005) e ha consentito di approfondire l'oggetto di indagine a livello locale (Gabrielli, 2024). Questo primo studio ha permesso di realizzare una descrizione dettagliata di un contesto istituzionale, reale, di istruzione pubblica attraverso la raccolta di documentazione varia, domande di riflessione e discussione per l'analisi di spazi e attori del processo formativo. Lo studio di caso con testimonianze si caratterizza come particolarmente utile per l'analisi di contesti complessi quale può essere un Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti.

A questa prima fase esplorativa ha fatto seguito un secondo studio, con metodologia di survey, per portare il livello di analisi ad una maggiore generalizzazione. In stretto collegamento con il primo studio la metodologia adottata nella survey ha portato a costruire un questionario semi-strutturato da inviare a livello nazionale ai docenti di Italiano L2 nei CPIA, tra marzo e aprile 2021. I due studi, il primo di carattere qualitativo, il secondo di carattere quantitativo, compongono un modello di metodo misto sequenziale, particolarmente indicato per l'analisi di contesti di istruzione e formazione di natura istituzionale (Trinchero & Robasto, 2019). In questa sede, viene presentato il secondo studio, in particolare la sezione del questionario che si pone l'obiettivo di indagare i bisogni formativi presenti nei CPIA.

2.1 Lo strumento d'indagine

Come descritto, il secondo studio realizzato nell'ambito del progetto di ricerca, ha previsto la costruzione di un questionario, che è stata sviluppata in più fasi, a partire da un approccio *bottom-up* (Braun & Clarke, 2006), utilizzando i codici e le categorie emerse nel primo studio della ricerca, lo studio di caso. Il modello di categorie e la metodologia che ha guidato la costru-

zione del questionario sono descritti da Gabrielli (2020; 2024). Lo strumento risultante appare composto da quesiti a risposta chiusa, offrendo quando necessario la possibilità di specificare opzioni di risposta mancanti o approfondire la tematica attraverso domande aperte.

Nello specifico, sono state strutturate quattro sezioni:

- *Formazione dell'insegnante*: contenente un quesito aperto che indaga il CPIA di appartenenza dei/delle rispondenti e 10 quesiti a risposta multipla che esplorano il genere, l'età, il titolo di studio, la classe di concorso, l'inquadramento professionale, gli anni di servizio come docente e come docente di italiano L2, le esperienze professionali antecedenti all'ingresso nel CPIA, formazione all'insegnamento dell'italiano L2 (corsi di formazione e certificazioni).
- *Organizzazione e offerta formativa nei CPIA*: composta da 10 quesiti (tre Likert, sei con opzioni di risposta multipla, 1 aperto) che approfondiscono gli aspetti legati all'offerta formativa. Il primo quesito indaga l'eterogeneità delle classi attraverso una scala Likert a cinque passi, utilizzando come item età, nazionalità, genere e livello linguistico. Due quesiti con opzioni di risposta multiple approfondiscono le prove in ingresso, utili per la costituzione dei gruppi di livello, e l'offerta formativa integrativa (corsi di livello pre-A1, ecc.). Due quesiti con opzioni di risposta multiple indagano le scelte per l'adozione dei libri di testo nei CPIA, affiancati da un quesito a risposta aperta che chiede di indicare il libro (o i libri) adottati nell'A.S. in cui è stato somministrato il questionario. Un quesito con scala Likert a cinque passi chiede di indicare la frequenza di impiego di alcuni materiali didattici e uno la frequenza di alcune metodologie. Un quesito con opzioni di risposta multiple esplora gli elementi ritenuti di maggiore impatto nelle pratiche didattiche. L'ultima domanda della sezione riguarda eventuali adattamenti per la didattica a distanza, considerando la situazione pandemica in Italia ed è stata tratta dalla ricerca nazionale SIRD sulla didattica a distanza (Lucisano, 2020; Girelli, 2020; Capperucci, 2020).
- *Prove di livello A2*: si costituisce di quattro quesiti con opzioni di risposta multiple, per indagare la struttura dei test di livello A2 nei CPIA italiani, considerando il ruolo dei CPIA come enti che possono attestare il raggiungimento del livello A2 di conoscenza della lingua italiana – utile a richiedere o rinnovare il permesso di soggiorno europeo (Legge 94/2009). Un ultimo quesito aperto chiede di indicare le criticità maggiormente riscontrate nello svolgere le prove di livello A2.
- *Bisogni formativi nei CPIA*: composta da otto quesiti (tre con opzioni di risposta multipla, tre Likert, due domande aperte), che esplorano i bisogni formativi presenti nei CPIA.

Il presente contributo approfondisce quanto emerso da quest'ultima sezione del questionario (per le sezioni precedenti del questionario, cfr. Gabrielli & Benvenuto, 2024). A tal proposito, due quesiti con opzioni di risposta multiple esplorano i corsi di aggrior-

namento frequentati negli ultimi due anni e quelli che chi risponde vorrebbe frequentare in futuro per completare la propria formazione. Un ulteriore quesito con opzioni di risposta multiple indaga gli elementi tenuti in considerazione nella programmazione delle attività didattiche e degli obiettivi formativi dei corsi di livello A1 e A2 (Marcucci, 2016) per rispondere ai bisogni formativi di chi apprende, in particolare rispetto: alle tempistiche, al clima di classe, ai supporti didattici, alla verifica degli apprendimenti. Una scala Likert a cinque passi chiede di indicare il ruolo attribuito alle criticità che i CPIA sperimentano nell'alfabetizzazione della popolazione adulta migrante, prendendo in considerazione i seguenti item: classi eterogenee, assenza di materiali didattici adeguati, assenza di strumentazione informatica, presenza di alunni/e con DSA non certificati, presenza di alunni/e non alfabetizzati/e, organizzazione interna del CPIA, utilizzo degli spazi in condivisione con altre istituzioni, mancata conclusione del percorso formativo da parte delle studentesse. Un quesito a risposta aperta lascia la parola a chi risponde per suggerire ulteriori criticità riscontrate. In riferimento alle necessità formative che esulano dagli aspetti prettamente didattici, una scala Likert a cinque passi indaga la frequenza con cui i e le docenti si trovano a gestire richieste di informazioni o di consigli su problemi personali, lavorativi, burocratici, relazionali. Attraverso una scala Likert a cinque passi viene esplorata anche la soddisfazione per l'organizzazione e il riconoscimento dei CPIA e rispetto al coordinamento di rete, approfondendo le tematiche relative al ruolo dei CPIA per l'inclusione sociale. L'ultima domanda, aperta, lascia spazio per ulteriori commenti e/o riflessioni rispetto ai bisogni formativi nei CPIA.

Sono state svolte analisi descrittive dei quesiti a risposta chiusa, mentre i quesiti aperti sono stati analizzati utilizzando sempre un approccio *bottom-up*. Il lavoro di lettura dei dati da parte del gruppo di ricerca ha permesso l'individuazione dei significati comuni espressi dalle persone rispondenti, funzionali alla costruzione di un modello di categorie, ognuna distinguibile e non sovrapponibile (Batini et al., 2020).

2.2 Il campione

Il questionario è stato somministrato tra marzo e aprile 2021, per mezzo della piattaforma Moduli Google, e diffuso tramite social network e mailing list della rete RIDAP, che si configura come rete a cui aderiscono i CPIA italiani (RIDAP, 2025). Sono stati raggiunti 167 docenti di italiano L2 che insegnano nelle classi di italiano L2 di livello A1 e A2 dei CPIA. Il campione raggiunto rappresenta circa il 20% della popolazione target, costituita da circa un migliaio di docenti. Tale numero costituisce una stima: non è stato possibile risalire al numero esatto di docenti impiegati nei percorsi AALI presso i CPIA (detti "alfabetizzatori"). L'assenza di dato costituisce di per sé un dato, che sottolinea la necessità di volgere lo sguardo ai CPIA (e in particolare ai percorsi AALI) poiché poco conosciuti e indagati a livello nazionale. Il numero è stato stimato a partire dalla dotazione organica dei CPIA, determinata sulla base dei dati comunicati dal Dirigente Scolastico all'Ufficio Scolastico Regionale rispetto agli

alunni scrutinati e ai percorsi attivati (nell'art. 4 comma 1, lettere a e c del DPR n.263/2012). La determinazione della dotazione organica è individuata con riferimento al rapporto non superiore a 10 docenti ogni 160 studenti (Poliandri & Epifani, 2020), consentendo di ipotizzare che in ognuno dei CPIA (131 nell'A.S. 2020/2021) sono presenti circa 8-10 unità di docenti "alfabetizzatori" (Cacchione, 2021).

La sezione anagrafica del questionario fornisce una fotografia del campione delle 167 persone rispondenti, già illustrata anche in un contributo che analizza le aree del questionario sulle didattiche inclusive (Gabrielli & Benvenuto, 2024). Le risposte sono distribuite in diversi CPIA italiani. Le regioni maggiormente rappresentate sono il Lazio (24 risposte provenienti da differenti CPIA), la Lombardia (23 risposte provenienti da differenti CPIA), l'Emilia-Romagna e la Puglia (20 risposte per regione, provenienti da differenti CPIA). Mentre non sono presenti risposte provenienti dal Molise, dalla Valle d'Aosta e dal Trentino-Alto Adige (Figura 1).



Figura 1. Distribuzione delle risposte al questionario per Regione (con tecnologia Bing © GeoNames, Microsoft, TomTom).

Il ritratto dei e delle docenti che emerge è in linea con le precedenti rilevazioni di carattere nazionale:

- Per genere, con una maggioranza di donne, cioè 85,6% rispetto all'81,5% rilevato dal MUR sull'A.S. 2022 – 2023 (per quest'ultimo dato, cfr. *Personale Scuola: Femmine: 2022/23*, 2023)
- Per età, con una maggioranza di docenti collocata nella fascia tra 50 e 64 anni (53,9%) e nella fascia tra 36 e 49 anni (35,3%) in continuità ai dati INVALSI (Poliandri & Epifani, 2020, rilevazione sull'A.S. 2018 – 2019) e a quelli OCSE sul corpo docente italiano (2023, rilevazione sull'A.S. 2020 – 2021);
- Per posizione contrattuale, la maggioranza con contratto a tempo indeterminato: 80,2%, in linea con il dato nazionale raccolto da Poliandri e Epifani (2020) riferito all'A.S. 2018 – 2019).

2.2.1. La formazione iniziale

Le risposte appaiono divise tra coloro che possiedono una laurea triennale, magistrale o a ciclo unico (43,7%) e coloro che accedono all'insegnamento attraverso il conseguimento del diploma magistrale (34,1%). Altre risposte riportano il possesso di master

di I o II livello (19,2%), utili all'ingresso nelle classi di concorso per accedere ai CPIA, e dottorato di ricerca (3%). Non essendo requisito obbligatorio per l'accesso all'insegnamento nei CPIA, il 49,1% di chi risponde dichiara di non aver conseguito nessuna certificazione o master universitario di I o II livello sull'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2.

2.2.2. Il profilo professionale

La maggioranza di chi risponde (73,7%) ha insegnato diversi anni presso scuole di differenti gradi prima di entrare nei CPIA, dato che sembra confermare la visione per cui molte persone arrivano nei CPIA "stanche della scuola del mattino" (Borri et al., 2019; Deiana, 2022). Tuttavia, analizzando gli anni di esperienza nei CPIA, il campione appare diviso tra chi insegna nei CPIA da meno di 5 anni e chi vi insegna da più di 5 anni, chiarendo che – sebbene la maggior parte dei e delle docenti sia assunta con contratto a tempo indeterminato – quasi la metà delle persone sono assunte da meno di cinque anni (18,6% da meno di 1 anno; 27,5% da un periodo compreso tra 1 e 4 anni; 19,8% tra 5 e 9 anni; 21,6% tra 10 e 19 anni; 12% tra 20 e 29 anni; 0,6% da più di 30 anni). L'insieme dei due dati restituisce informazioni sul notevole *turnover* del corpo docente dei percorsi AALI dei CPIA, dato già rilevato anche in letteratura. Un fenomeno dall'elevato impatto sociale, educativo-didattico e organizzativo (Malagnini & Deiana, 2023).

3. Risultati: analisi del questionario

3.1 Corsi di formazione e aggiornamento

La sezione riguardante i bisogni formativi si apre indagando i corsi di formazione frequentati dai e dalle docenti negli ultimi due anni e quelli a cui vorrebbero partecipare in futuro. Gli ambiti sono stati individuati a partire dalle interviste svolte nello studio di caso già menzionato, in cui i e le docenti hanno espresso le loro considerazioni rispetto all'offerta di corsi di formazione presente e desiderata (Gabrielli, 2020; 2024). Quanto emerso dalle interviste dello studio di caso è stato integrato con gli ambiti formativi analizzati dal Rapporto INVALSI del 2020 (Poliandri & Epifani, 2020). In tabella (Tabella 1) sono riportate le percentuali di scelta di ogni corso di formazione.

Corsi di formazione o aggiornamento	% negli ultimi due anni	% in futuro
Didattica inclusiva	-	-
Insegnamento dell'italiano L2	43%	34%
Progettazione e metodologie didattiche	31%	28%
Inclusione degli studenti disabili o con DSA	18%	13%
Psicologia dell'apprendimento degli adulti migranti	14%	49%
Gestione della classe	10%	7%
Insegnamento in carcere	1%	-
Educazione linguistica democratica	0,6%	-
Pedagogia interculturale	0,6%	-
Tecnologie	-	-

TIC per la didattica	68%	31%
Formazione a Distanza	47%	18%
Valutazione e certificazione	-	-
Valutazione	26%	23%
Certificazione delle competenze	21%	28%
Accoglienza e Orientamento	-	-
Accoglienza	13%	21%
Orientamento e continuità	4%	8%
Normativa scolastica	-	-
Normativa scolastica	13%	15%
Altro	-	-
Altro	1%	2%
Nessun corso	3%	-

Tabella 1. Corsi di formazione/aggiornamento frequentati negli ultimi due anni da docenti dei CPIA e corsi che vorrebbero frequentare.

I corsi più frequentati ed erogati nei due anni precedenti al questionario sono stati quelli sulle tecnologie per l'informazione e la comunicazione e la loro applicazione all'ambito didattico. Altri corsi molto frequentati nei due anni precedenti al questionario rientrano nell'ambito delle didattiche inclusive e della valutazione e certificazione dell'italiano L2, considerando le specificità del contesto dei CPIA (destinatari dei corsi, italiano L2, classi eterogenee). Categorizzate in Altro, rientrano le seguenti risposte: "In Italia mancano corsi di formazione efficaci e di sostanza" e "corsi di lingua inglese".

Nell'analisi dei bisogni formativi di chi insegna nei CPIA, è importante evidenziare che per il futuro vorrebbero frequentare corsi di psicologia dell'apprendimento degli adulti migranti, corsi specifici per l'insegnamento dell'italiano come L2. L'area della didattica inclusiva, della valutazione e certificazione e l'area delle tecnologie didattiche appaiono ancora rilevanti per i bisogni formativi. I corsi meno desiderati riguarderebbero la gestione della classe, l'orientamento e la continuità, l'inclusione di studenti disabili e con DSA. Nei corsi categorizzati in Altro, rientrano corsi su "lingue e culture africane", sulle "neuroscienze", sui progetti "Erasmus".

I bisogni formativi di chi insegna nei CPIA sono

stati posti in relazione con gli elementi da tenere in considerazione nella programmazione dei corsi di livello A1 e A2, indagati nel questionario oggetto di questo studio mediante un quesito con opzioni di risposta multiple con la possibilità di indicare massimo 4 preferenze (Marcucci, 2016). Dalle risposte emerge che adeguare il corso al livello linguistico di studenti e studentesse è l'elemento che caratterizza maggiormente il lavoro alla base della programmazione (scelto dal 76% dei/delle rispondenti). Anche la selezione dei supporti didattici adeguati (64%) e il coinvolgimento di studenti e studentesse (55%) sono considerati elementi importanti per raggiungere gli obiettivi formativi dei corsi di livello A1 e A2. Il 31% di chi risponde considera come elemento chiave la possibilità di dare completezza a ciascuna lezione e garantire continuità agli argomenti. Per il 24% è necessario stimolare le relazioni in classe. Meno considerati appaiono gli elementi che riguardano l'organizzazione e la programmazione come: la continuità tra gli argomenti (scelta dal 12% di chi risponde), pianificare la scansione temporale degli argomenti (13%), organizzare gruppi di lavoro (16%), l'organizzazione di attività extra-scolastiche (17%) e pianificare la verifica degli apprendimenti (19%).

3.2 Criticità riscontrate nei percorsi AAL

È stato chiesto di indicare, tramite una scala Likert a cinque passi, la rilevanza di alcune criticità sperimentate nel campo della formazione linguistica a favore dei migranti (Figura 2). La criticità maggiormente segnalata è quella dovuta alla presenza di persone analfabete, insieme all'eterogeneità che caratterizza le classi di italiano L2 relativamente ai livelli linguistici, l'età, la nazionalità, ecc. Anche la dispersione scolastica e la mancata conclusione del percorso di apprendimento sono considerate difficoltà rilevanti all'interno dei CPIA. Per quanto riguarda l'aspetto organizzativo, più della metà delle persone rispondenti ritiene critica l'organizzazione interna dei CPIA, l'assenza di una sede propria che porta alla condivisione di spazi con altri istituti e l'assenza di materiali didattici adeguati. Meno docenti ritengono critica l'assenza di adeguata strumentazione informatica.

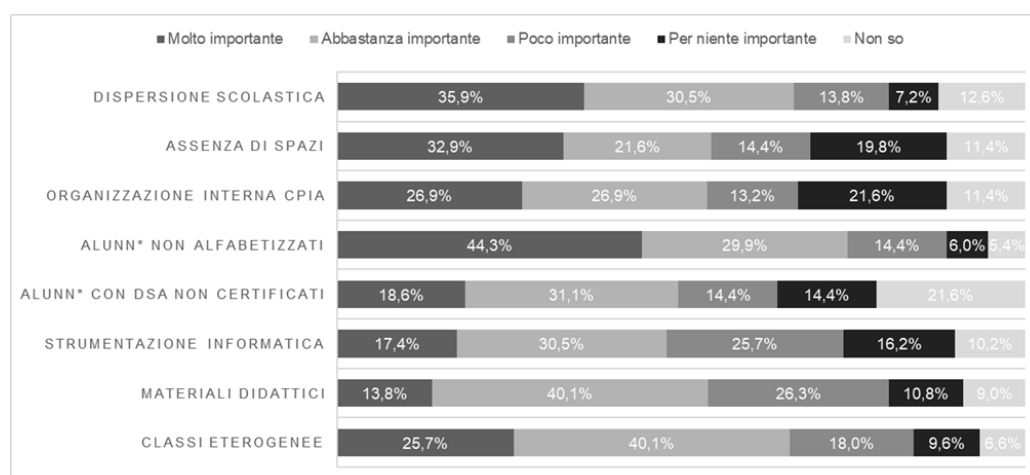


Figura 2. Criticità riscontrate nei corsi di italiano L2 di livello A1 e A2 nei CPIA.

Con una successiva domanda aperta è stato possibile individuare ulteriori criticità riscontrate nei corsi di italiano L2 di livello A1 e A2. A partire dalle parole delle persone rispondenti sono, infatti, state costruite categorie che restituiscono i contenuti maggiormente emersi (*Tabella 2*).

Categorie	Occorrenze	%
Assenza di organizzazione e collaborazione interne	8	25,81%
Dispersione scolastica	1	3,23%
Eterogeneità classi	2	6,45%
Libri di testo	1	3,23%
Organizzazione CPIA nazionale	5	16,13%
Presenza student* analfabet*	1	3,23%
Scarsa formazione docenti	4	12,90%
Sede propria	3	9,68%
Assenze di rete	6	19,35%
TOTALE COMPLESSIVO	31	100,00%

Tabella 2. Ulteriori criticità riscontrate dai e dalle docenti nei corsi di italiano L2 nei CPIA.

Viene approfondita l'importanza dell'organizzazione e della collaborazione interne, evidenziando il carico di adempimenti burocratici che ricade su chi insegna: "La parte burocratica è eccessiva a discapito della didattica". Viene considerata anche la situazione di precarietà della professione insegnante, che non garantisce una continuità di organico. Anche l'aspetto del fare rete sul territorio viene argomentato ed approfondito, considerando i servizi per l'infanzia ("assenza di servizi per l'infanzia, nella propria fascia oraria, che permetterebbero pari opportunità alle studentesse madri"), il collegamento per le sedi dei CPIA ("spesso le criticità sono legate al territorio e alle infrastrutture, come trasporti e posizione geografica delle sedi associate, che non sempre favoriscono una proficua e costante frequenza ai corsi"), i rapporti con il terzo settore ("difficoltà nella collaborazione con il Terzo settore").

A livello di organizzazione nazionale, viene lamentata soprattutto l'assenza di linee guida ("inadeguate indicazioni didattiche, metodologiche e temporali presenti nelle Linee guida del MIUR") e vengono evidenziati alcuni aspetti del monte ore e dell'organizzazione che dovrebbero essere migliorati o valorizzati ("i corsi Pre-A1 e quelli per Analfabeti non sono considerati corsi istituzionali e non possono essere avviati se non ci sono insegnanti con ore in esubero. Dovrebbero invece avere la priorità; poche le ore stabilite per corso per poter insegnare anche solo l'ABC di una lingua straniera").

3.3 Bisogni percepiti per chi apprende

Spesso chi insegna nei CPIA costituisce un punto di riferimento anche per esigenze che non riguardano il contesto scolastico, come indagato da una scala Likert a cinque passi. Dalle risposte emerge che studenti e studentesse si rivolgono sempre o spesso ai e alle docenti soprattutto per problematiche relative al lavoro (nel 51,5% delle risposte) e agli adempimenti burocrati

(nel 47,3% delle risposte), meno per consigli sulle relazioni (nel 28,2% delle risposte) e sulle attività da fare nel tempo libero (16,8% delle risposte).

Un ulteriore quesito con opzioni di risposta multiple esplora gli elementi ritenuti più significativi per garantire il successo formativo di chi apprende (Maccucci, 2016), cercando di arginare la dispersione scolastica che rappresenta un'importante criticità riscontrata nei CPIA (tab. 3). Per la maggioranza delle persone rispondenti (il 61%) diversificare il corso per livelli di apprendimento appare fondamentale per contribuire al successo formativo, in relazione con le criticità emerse dalla costituzione di classi eterogenee all'interno dei CPIA. Selezionare contenuti attinenti alla vita quotidiana di chi apprende e instaurare un buon clima di classe appare rilevante per il 58% delle persone rispondenti, la costruzione di una buona relazione alunno-docente per il 48%, in continuità con l'importanza data al coinvolgimento di studenti e studentesse.

Rispetto ai materiali didattici, una strumentazione adeguata è rilevante per il 53% delle persone rispondenti, mentre il libro di testo concorre al successo formativo degli studenti solo per il 13% dei casi (in linea con il dato riscontrato sulla percentuale di persone che sceglie di non adottarne uno, Gabrielli & Benvenuto, 2024). Meno rilevanti appaiono la conoscenza di esigenze e interessi di studenti e studentesse, la cooperazione tra pari, suscitare l'entusiasmo e stimolare l'autonomia.

Elementi che concorrono al successo formativo	Occorrenze	% sui 167 rispondenti
Diversificare il corso	102	61%
Avere una buona formazione	72	43%
Strumenti didattici adeguati	88	53%
Libri di testo adeguati	21	13%
Contenuti attinenti vita quotidiana	97	58%
Relazione alunno-docente	80	48%
Clima di classe	97	58%
Conoscere i bisogni formativi	72	43%
Conoscere esigenze e interessi	35	21%
Cooperazione tra pari	40	24%
Suscitare entusiasmo	62	37%
Stimolare autonomia	49	29%

Tabella 3. Elementi che concorrono al successo formativo nei CPIA.

3.4 Soddisfazione professionale

Per comprendere meglio le condizioni lavorative di chi insegna, è stato indagato il grado di soddisfazione rispetto ai diversi ambiti che coinvolgono la sfera professionale, attraverso una scala Likert a cinque passi. Il maggior grado di soddisfazione viene raggiunto per ciò che riguarda l'organizzazione interna dei CPIA (57,5%, sommando chi si ritiene molto e abbastanza soddisfatto) – nonostante le criticità riscontrate nelle domande precedenti. Anche l'organizzazione nazionale dei CPIA è abbastanza apprezzata (40,1% sommando chi si ritiene molto e abbastanza soddisfatto). I livelli minori di soddisfazione si hanno per il riconoscimento del ruolo dell'insegnante e dei CPIA nel

contesto circostante (rispettivamente 17,4% e 32,3%, sommando chi si ritiene molto e abbastanza soddisfatto).

Al termine del questionario è presente un ultimo quesito a risposta aperta, a compilazione facoltativa, in cui si chiede di indicare ulteriori commenti e riflessioni sui bisogni formativi nei CPIA. Nelle risposte vengono ulteriormente evidenziati il carico di burocrazia attribuito a chi insegna e l'importanza da attribuire al ruolo dei CPIA per l'inclusione della popolazione migrante:

"Attualmente i CPIA non hanno definizione nel mondo dell'Istruzione. Nessuno se ne occupa, eppure sono il fulcro di due delle principali attività delle società europee: inclusione e *long life* [sic] *learning*. I CPIA sono un pensiero ancora troppo avanzato per l'istruzione italiana. Si auspica dunque una maggiore consapevolezza del valore dei CPIA e dell'esperienza formativa che vi si realizza. Sono luoghi di incontro e di apertura al cambiamento, soprattutto dell'immagine di straniero che passa, stereotipata, attraverso i media"

I e le docenti considerano anche l'organizzazione dei CPIA, chiedendo un maggior riconoscimento istituzionale dei corsi che attualmente ampliano l'offerta formativa dei CPIA: "Riconoscimento all'interno dei CPIA dei percorsi di alfabetizzazione, preA1 e B1 e non soltanto dei percorsi A1 e A2". Si chiede, inoltre,

"una sintesi tra l'elasticità che dovrebbe contraddistinguere i CPIA e la normativa a volte troppo rigida, ma è forse ancora più problematico adeguare e interpretare la normativa scolastica (e le sue indicazioni operative) alla realtà quotidiana dei CPIA, che spesso avrebbe bisogno di norme ad hoc e di una maggiore integrazione con il territorio (a partire dalle sedi in cui viene ospitato, il più delle volte inadeguato e poco funzionale)".

Viene qui ripresa un'attenzione alla normativa scolastica ben identificata dal rapporto INVALSI (Poliandri & Epifani, 2020), mentre assente nelle prime risposte di questo questionario, dove solo il 15% delle persone rispondenti ha affermato di voler seguire corsi di aggiornamento su questo tema.

Infine, si esprime l'esigenza di più opportunità di formazione per docenti, spesso distinguendo le competenze necessarie per la scuola dell'infanzia e primaria da quelle necessarie per insegnare nei CPIA:

"Purtroppo, ai CPIA confluisce personale impreparato, che non sa nemmeno cosa sia l'istruzione per adulti attirato dall'assenza di contatto con i genitori, spesso in burn out nella scuola tradizionale o personale alieno da qualsiasi esperienza didattica. Ciò implica ogni anno un grosso lavoro di preparazione e formazione sul personale che spesso è in transito. Difficile anche per il personale stabile adattarsi alle esigenze di una scuola che lavora sull'intera giornata. Scarsa spesso anche la sensibilità e la formazione sulla condizione del migrante, sostituita, quando va bene, da buonismo e accondiscendenza.

Scarsa ancora la capacità di utilizzare lingue veicolari da parte del personale docente e di segreteria per rispondere ai bisogni informativi degli alunni".

Il commento consente un parallelismo anche con la richiesta di corsi di formazione o aggiornamento sulla psicologia dell'apprendimento delle persone adulte migranti, soprattutto in considerazione del percorso professionale che vede i e le docenti dei CPIA arrivare in questi centri al termine di una carriera spesso passata in scuole di altri gradi, come visto nei dati anagrafici e in letteratura (Deiana, 2022) o come docenti neo-assunti, come dimostrano i dati anagrafici che evidenziano che molte persone sono assunte da un periodo di tempo inferiore ai cinque anni.

4. Conclusioni

Il progetto di ricerca si è posto l'obiettivo di indagare le didattiche inclusive per l'alfabetizzazione della popolazione migrante e i bisogni formativi nei CPIA, aspetto su cui si concentra il presente contributo. È parso importante iniziare il questionario indagando il percorso formativo di chi insegna nei CPIA, che può influire notevolmente sia sui bisogni formativi che sulla qualità dell'offerta formativa. I corsi di formazione o aggiornamento di cui viene percepita l'urgenza sono legati alle caratteristiche di questo contesto educativo particolare: la psicologia dell'apprendimento delle persone adulte; l'insegnamento dell'italiano come L2; le tecnologie e il loro impiego nella didattica. I risultati del presente studio appaiono in linea con il rapporto Invalsi *Scoprire i centri provinciali per l'istruzione degli adulti: contesti, ambienti, processi* (Poliandri & Epifani, 2020), da cui emerge che nell'A.S. 2018 – 2019 i temi maggiormente trattati riguardavano le TIC e la loro applicazione nella didattica e l'insegnamento dell'italiano come L2. Una differenza si registra per l'attenzione agli aspetti normativi, che hanno registrato il 61% di preferenze nel rapporto Invalsi e solo il 13% nel questionario oggetto di questo studio. I risultati restituiti dal questionario sembrano corrispondere anche alla fotografia sulla formazione di chi insegna nei percorsi AAL dei CPIA fornita da Deiana (2022). Le competenze apprese in corsi di aggiornamento/formazione dovrebbero supportare chi insegna nella programmazione della didattica e nella gestione delle classi eterogenee, rispondendo, quindi, sia ai bisogni formativi di chi insegna sia di chi apprende.

Emerge chiaramente il ruolo di CPIA e docenti come punti di riferimento per l'inclusione della popolazione adulta migrante, confermando la rilevanza della competenza linguistica in ottica di inclusione anche sociale e in ottica di ampliamento delle possibilità di comunicazione e di supporto sociale (Pinto, Minerva, 2002; Cavicchiolo et al., 2020). La competenza linguistica contribuisce anche all'ottenimento di diritti sociali, che sono spesso veicolati da adempimenti burocratici che richiedono un livello di conoscenza linguistica elevato, e che rendono necessario il supporto dei e delle docenti per ridurre le disuguaglianze e la distinzione tra gruppi sociali. Tale competenza può essere identificata come porta verso l'occupazione e

l'inclusione sociale e l'educazione come strumento privilegiato per costruire una rete sociale e valorizzare eredità culturali e diversità (Di Rienzo & Angeloni, 2024). Tuttavia, dalle risposte al questionario si evince la percezione di un mancato riconoscimento sociale dell'importanza del ruolo di chi insegna. Chi insegna nei CPIA potrebbe essere coinvolto anche in azioni istituzionali per esplorare, comprendere, migliorare la realtà dei CPIA, contribuendo a fornire un senso di riconoscimento e di comunità in crescita.

Lo studio presenta alcuni limiti, in particolare legati al campione di convenienza. Inoltre, è necessario considerare che i risultati potrebbero essere parzialmente influenzati dalle restrizioni dovute al COVID-19 presenti durante la somministrazione. Ad esempio, la necessità di formazione sulla didattica a distanza e sulle tecnologie, rilevata in questo studio, è un bisogno che appare risolto in una recente rilevazione condotta da Malagnini e Deiana (2023) in cui, nel mese di maggio 2023, 195 docenti dei CPIA (non esclusivamente nei percorsi AALI) non hanno mostrato interesse per corsi dedicati alla didattica a distanza.

In prospettiva futura, appare necessario indagare la permanenza o la variazione dei risultati al termine del periodo pandemico. Inoltre, sarebbe opportuno promuovere ricerche che diano voce direttamente a studenti e studentesse per indagare i bisogni formativi di chi apprende nel contesto dei CPIA. Considerando l'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2 nella sua prospettiva di agente per l'inclusione, appare cruciale agire in un'ottica di ricerca partecipata, per decolonizzare lo sguardo, anche della ricerca. Inoltre, sembra essenziale richiamare l'apprendimento permanente e il lifelong learning, ponendo l'esperienza di chi apprende al centro del processo di insegnamento-apprendimento, riferendosi a una platea di persone che rispetto all'età adulta e alle traiettorie di vita appare notevolmente eterogenea (Di Rienzo, 2020; Di Rienzo & Serra, 2024). Chi rischia l'esclusione sociale può trovare nei CPIA un riferimento per sviluppare un progetto di vita che parta dalle proprie competenze e bisogni, un obiettivo ambizioso che deve essere supportato dalla proposta di adeguata formazione e aggiornamento per i e le docenti.

Riferimenti bibliografici

- Borri, M., Calzone, S., & Bassi, B. (2019). Le interviste. In M. Borri & S. Calzone (Eds.), *L'istruzione degli adulti in Italia: I CPIA attraverso la voce dei loro attori* (pp. 37–94). ETS.
- Batini, F., Sposetti, P., Szpunar, G., Dalledonne Vandini, C., Scipione, L., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Gabrielli, S., Morini, A., & Stanzione, I. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *Ricerca-Azione*, 12, 47–71. <https://doi.org/10.32076/RA12211>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Brichese, A. (2022). La formazione di insegnanti di italiano L2 di "qualità" con studenti analfabeti e bassamente scolariizzati in L1. In F. Caon & E. Cognini (Eds.), *La lingua italiana per l'inclusione e per il lavoro: Teorie e pratiche didattiche in contesto migratorio* (pp. 36–47). ODG.
- Bulgarelli, A. (2023). Lingua seconda tra emarginazione e inclusione sociale: Indagine qualitativa sui servizi di formazione L2 e sui bisogni di inclusione sociale dei migranti, una lettura interculturale e postcoloniale. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 21(2), 113–124. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/16623>
- Cacchione, A. (2021). C'era una volta il metodo: Vent'anni dopo. *Italiano LinguaDue*, 1, 33–52. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15855>
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (2015). *Oltre i confini: Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*. Armando.
- Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Girelli, L., Chirico, A., Lucidi, F., & Alivernini, F. (2020). Immigrant children's proficiency in the host country language is more important than individual, family and peer characteristics in predicting their psychological well-being. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 22(6), 1225–1231. <https://doi.org/10.1007/s10903-020-00998-4>
- 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>
- Deiana, I., & Spina, S. (2020). Breve storia della classe di concorso A23 - lingua italiana per discenti di lingua straniera. *Italiano LinguaDue*, 12(2), 1–19. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/14969>
- Di Rienzo, P. (2020). *Insegnare in carcere: Le competenze strategiche dei docenti per l'istruzione degli adulti negli istituti penitenziari*. Anicia.
- Di Rienzo, P., & Serra, G. (2024). CPIA e istruzione in carcere: Competenze andragogiche per favorire percorsi inclusivi di studenti detenuti. *Lifelong Lifewide Learning*, 21(44), 349–361.
- Di Rienzo, P., & Angeloni, B. (2024). L'inclusione educativa degli immigrati adulti. In P. Di Rienzo & A. Maurizio (Eds.), *Costruire la rete di CPIA del Lazio* (pp. 95–108). RomaTrE Press.
- Facchetti, G., Grosso, M., & Nitti, P. (2019). L'aggiornamento dei docenti di italiano L2: Una ricerca sulle necessità formative degli insegnanti. *e-Scripta Romanica*, 7, 29–39. <https://doi.org/10.18778/2392-0718.07.03>
- Favaro, G. (2016). L'italiano che include: La lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nella pluralità. *Italiano LinguaDue*, 8(1), 1–12. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/7560>
- Fettes, M., & Karamouzian, F. M. (2018). Inclusion in education: Challenges for linguistic policy and research. In M. Siiner, F. Hult, & T. Kupisch (Eds.), *Language policy and language acquisition planning* (pp. 219–235). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75963-0_13
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., & Portera, A. (Eds.). (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. ETS.
- 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 (Eds.), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 306–323). Pensa MultiMedia.
- Gabrielli, S. (2024). *Politiche e percorsi di inclusione: L'esperienza dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti*. Conoscenza.
- Gabrielli, S., & Benvenuto, G. (2024). Inclusive practices in CPIAs: First results. *Italian Journal of Educational Research*, 33, 88–102. <https://doi.org/10.7346/sird-022024-p88>
- Hoffmann, L., Innes, P., Wojty ska, A., & Dís Skaptadóttir, U. (2021). Adult immigrants' perspectives on courses in Ice-

- landic as a second language: Structure, content, and inclusion in the receiving society. *Journal of Language, Identity & Education*, 23(2), 304–319. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1988855>
- Malagnini, F., & Deiana, I. (2023). Tra conferme e sorprese: I bisogni formativi dei docenti dei CPIA. *Italiano LinguaDue*, 2, 328–343.
- Marcucci, D. (2016). *L'integrazione linguistica degli immigrati: Il ruolo dei Centri Territoriali Permanenti e dei loro docenti*. Nuova Cultura.
- Nitti, P. (2018). I bisogni linguistici nei corsi di italiano L2 rivolti ad utenti vulnerabili: Un'indagine sui corsi di lingua seconda erogati dai centri di accoglienza in Piemonte. *EL.LE*, 7(3), 413–428. <https://doi.org/10.14277/ELLE/2280-6792/2018/03/004>
- OCSE. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Personale scuola: Femmine: 2022/23. (2023). [Institutional dataset]. *Portale Unico dei Dati della Scuola*. Retrieved April 28, 2025, from <https://dati.istruzione.it/espescu/index.html?area=anagScu>
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Laterza.
- Poliandri, D., & Epifani, G. (2020). *Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: Contesti, ambienti, processi. Dati dal questionario CPIA Valu.E e dal rapporto di autovalutazione*. INVALSI.
- Reichenberg, M., & Berhanu, G. (2018). Overcoming language barriers to citizenship: Predictors of adult immigrant satisfaction with language training programme in Sweden. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(3), 279–289. <https://doi.org/10.1177/1746197918809575>
- RIDAP. (2025). *RIDAP: Rete Italiana Istruzione degli Adulti* [Institutional website]. Rete Italiana Istruzione degli Adulti – RIDAP. Retrieved April 28, 2025, from <https://www.ridap.eu/>
- Sergio, G. (2011). Un lasciapassare per l'Italia: La Legge Maroni e l'obbligo del test di italiano per stranieri. *Italiano LinguaDue*, 3(1), 53–64. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/1228>
- Spivak, G. C. (1985). Can the subaltern speak? In P. Williams & L. Chrisman (Eds.), *Colonial discourse and post-colonial theory: A reader* (pp. 66–111). Columbia University Press.
- Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Education.
- Yin, R. K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica: Progetti e metodi* (trad. it. di *Case study research: Design and methods*). Armando.