

# SCOPRIRE I CENTRI PROVINCIALI PER L'ISTRUZIONE DEGLI ADULTI: CONTESTI, AMBIENTI, PROCESSI

Dati dal Questionario CPIA Valu.E  
e dal Rapporto di Autovalutazione

a cura di  
Donatella Poliandri e Graziana Epifani

**FrancoAngeli** 



INVALSI PER LA RICERCA  
RAPPORTI DI RICERCA  
E SPERIMENTAZIONE



## INVALSI PER LA RICERCA

La collana Open Access INVALSI PER LA RICERCA si pone come obiettivo la diffusione degli esiti delle attività di ricerca promosse dall'Istituto, favorendo lo scambio di esperienze e conoscenze con il mondo accademico e scolastico.

La collana è articolata in tre sezioni: "Studi e ricerche", i cui contributi sono sottoposti a revisione in doppio cieco, "Percorsi e strumenti", di taglio più divulgativo o di approfondimento, sottoposta a singolo referaggio, e "Rapporti di ricerca e sperimentazioni", le cui pubblicazioni riguardano le attività di ricerca e sperimentazione dell'Istituto e non sono sottoposte a revisione.

**Direzione:** Roberto Ricci

### **Comitato scientifico:**

- Tommaso Agasisti (Politecnico di Milano);
- Gabriella Agrusti (Università LUMSA, sede di Roma);
- Cinzia Angelini (Università Roma Tre);
- Giorgio Asquini (Sapienza Università di Roma);
- Carlo Barone (Istituto di Studi politici di Parigi);
- Maria Giuseppina Bartolini (Università di Modena e Reggio Emilia);
- Giorgio Bolondi (Libera Università di Bolzano);
- Francesca Borgonovi (OCSE•PISA, Parigi);
- Roberta Cardarello (Università di Modena e Reggio Emilia);
- Lerida Cisotto (Università di Padova);
- Alessandra Decataldo (Università degli Studi Milano Bicocca);
- Patrizia Falzetti (INVALSI);
- Michela Freddano (INVALSI);
- Martina Irsara (Libera Università di Bolzano);
- Paolo Landri (CNR);
- Bruno Losito (Università Roma Tre);
- Annamaria Lusardi (George Washington University School of Business, USA);
- Alessia Mattei (INVALSI);
- Stefania Mignani (Università di Bologna);
- Marcella Milana (Università di Verona);
- Paola Monari (Università di Bologna);
- Maria Gabriella Ottaviani (Sapienza Università di Roma);
- Laura Palmerio (INVALSI);
- Mauro Palumbo (Università di Genova);
- Emmanuele Pavolini (Università di Macerata);
- Donatella Poliandri (INVALSI);
- Arduino Salatin (Istituto Universitario Salesiano di Venezia);
- Jaap Scheerens (Università di Twente, Paesi Bassi);
- Paolo Sestito (Banca d'Italia);
- Nicoletta Stame (Sapienza Università di Roma);
- Gabriele Tomei (Università di Pisa);
- Roberto Trincherò (Università di Torino);
- Matteo Viale (Università di Bologna);
- Assunta Viteritti (Sapienza Università di Roma);
- Alberto Zuliani (Sapienza Università di Roma).

### **Comitato editoriale:**

Andrea Biggera; Nicola Giampietro; Simona Incerto; Francesca Leggi; Rita Marzoli (coordinatrice); Daniela Torti.



## **OPEN ACCESS** la soluzione FrancoAngeli

Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

# SCOPRIRE I CENTRI PROVINCIALI PER L'ISTRUZIONE DEGLI ADULTI: CONTESTI, AMBIENTI, PROCESSI

Dati dal Questionario CPIA Valu.E  
e dal Rapporto di Autovalutazione

a cura di  
Donatella Poliandri e Graziana Epifani



**FrancoAngeli** 

Le opinioni espresse in questi lavori sono riconducibili esclusivamente agli autori e non impegnano in alcun modo l'Istituto. Nel citare i contributi contenuti nel volume non è, pertanto, corretto attribuirne le argomentazioni all'INVALSI o ai suoi vertici.

*Rapporto Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi. Dati dal Questionario CPIA Valu.E e dal Rapporto di autovalutazione (febbraio 2020).*

A cura di: Donatella Poliandri, Graziana Epifani

Redazione dei testi: Graziana Epifani, Francesca Fortini, Letizia Giampietro, Donatella Poliandri, Elisabetta Prantera, Isabella Quadrelli, Sara Romiti, Stefania Sette.

Gestione base dati ed elaborazioni: Francesca Fortini ed Elisabetta Prantera.

Editing: Erika Carchesio e Nicola Giampietro.

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

## Il Progetto RAV CPIA nel Valu.E

Il modello di autovalutazione per i Centri Provinciali di Istruzione degli adulti (CPIA) è stato progettato e realizzato all'interno del progetto PON Valu.E, cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo, progettato, coordinato e implementato dall'INVALSI. Le innovazioni introdotte nel Progetto RAV CPIA Valu.E sono state considerate dai diversi soggetti istituzionali coinvolti nel Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) rilevanti e utili, tali da essere state in gran parte sviluppate anche nella piattaforma RAV del SNV delle istituzioni scolastiche statali e paritarie di I e II grado già a partire dalla riapertura della piattaforma nel maggio 2019, nella piattaforma RAV sperimentale della scuola dell'infanzia statale e paritaria dall'ottobre 2019 e lo saranno nella sperimentazione relativa alla piattaforma RAV dei Centri di Formazione Professionale come essa è stata implementata all'interno del Progetto PON Valu.E.

*Responsabile PON Valu.E:* Donatella Poliandri

*Gruppo di ricerca PON Valu.E* (febbraio 2020): Fabio Alivernini, Paola Bianco, Nicoletta Di Bello, Graziana Epifani, Maria Ughetta Favazzi, Francesca Fortini, Michela Freddano, Letizia Giampietro, Angela Litteri, Lorenzo Mancini, Sara Manganelli, Daniela Marinelli, Flora Morelli, Enrico Nerli Ballati, Monica Perazzolo, Elisabetta Prantera, Sara Romiti, Simone Russo, Stefania Sette, Emanuela Vinci.

*Consulenti PON Valu.E* (febbraio 2020): Mattia Baglieri, Roberta Cristallo, Filippo Gomez Paloma, Fabrizio Marra, Beba Molinari, Isabella Quadrelli, Maria Ranieri, Mario Rapisarda.

*Si ringraziano:* i Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (CRSS) dei CPIA per la costante collaborazione; il gruppo di consulenza scientifica universitaria del Tavolo tecnico di coordinamento della Rete nazionale dei CRSS; il personale INVALSI, tecnico e amministrativo, che ha collaborato alla realizzazione del progetto; la società DXC per l'implementazione informatica della piattaforma web.



# Indice

Introduzione. Perché studiare i CPIA	pag. 9
1. La sperimentazione del RAV CPIA Valu.E	» 15
2. Il contesto, gli studenti e le reti territoriali di servizio	» 28
3. Spazi, spazi virtuali, spazi condivisi	» 53
4. Le risorse professionali	» 74
5. Gestire, organizzare, comunicare	» 114
6. I percorsi di istruzione e la valutazione	» 138
7. Accogliere, includere, orientare	» 159
8. Le competenze di base	» 184
Alcune considerazioni finali	» 191
Riferimenti bibliografici	» 197
Riferimenti normativi	» 201





## *Introduzione.*

### *Perché studiare i CPIA\**

L'INVALSI ha iniziato a studiare e a osservare i Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti (da ora in poi CPIA) a partire dal 2014, ossia dall'anno di avvio del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) del sistema educativo di istruzione e formazione, così come regolamentato, nel nostro Paese, dal DPR 80 del 2013. Durante il 2014, infatti, è stato istituito un gruppo inter-istituzionale Ministero dell'Istruzione e INVALSI, composto da alcune fra quelle persone che si stavano occupando del delicato passaggio dai Centri Territoriali Permanenti ai Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti. L'obiettivo del gruppo era quello di riflettere e provare a individuare quegli aspetti che, nel tempo, sarebbero potuti diventare rilevanti per il Sistema Nazionale di Valutazione nel segmento specifico dell'istruzione degli adulti. In generale però, il riordino dei Corsi serali e dell'Istruzione degli adulti era, allora, un evento ancora troppo recente per aver già determinato un'articolazione chiara di come nel concreto tale segmento si sarebbe dispiegato sui territori e tale da poter permettere di individuare gli elementi da valutare per la qualità del servizio stesso.

Nonostante questo, il gruppo inter-istituzionale ha prodotto alcuni documenti di lavoro nella consapevolezza che solo da lì a qualche anno questi avrebbero potuto contribuire alla riflessione sulla definizione dei criteri per valutare la qualità di un "buon CPIA" e lo avrebbero fatto appena l'opportunità si sarebbe ripresentata.

Tale occasione si è concretizzata all'inizio del 2018 quando l'INVALSI prende parte all'Assemblea dei Centri di Ricerca, Sviluppo & Sperimentazione dei CPIA (CRS&S) per avviare una riflessione sui percorsi di autova-

\* Questa Introduzione, che dal punto di vista della stesura è da attribuirsi a Donatella Poliandri, rappresenta una sintesi dell'ampio lavoro di riflessione condotto dal Gruppo di ricerca del progetto PON Valu.E. sull'istruzione degli adulti nel nostro Paese.

lutazione da attivare in quel segmento, in coerenza con quanto previsto dal Sistema Nazionale di Valutazione.

L'attenzione di policy maker e operatori su questo segmento dell'istruzione nel nostro Paese si è notevolmente innalzata anche a seguito della pubblicazione degli esiti dall'indagine comparativa internazionale OECD-PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*)<sup>1</sup> per la valutazione delle competenze degli adulti fra i 16 e i 65 anni, realizzata in 24 Paesi d'Europa, Asia e America fra il 2011 e il 2012. Gli esiti dell'indagine hanno mostrato come il nostro Paese sia il fanalino di coda dei 24 considerati: in *literacy* l'Italia è ultima con 250 punti, a fronte di una media OECD di 273, ed è penultima in *numeracy*. Circa il 70% della popolazione italiana considerata presenta una distribuzione delle competenze spostata verso il basso, ossia pari al livello 2 o inferiore; altri Paesi hanno porzioni sopra al 50% della popolazione che mostrano competenze al livello 2 o inferiore, per esempio la Spagna, la Francia e la Polonia, eppure non raggiungono l'elevata percentuale italiana. Giappone, Finlandia e Paesi Bassi hanno, al contrario, la più alta percentuale di popolazione adulta che si colloca al livello 3 o superiore, rispettivamente il 72%, il 62,9% e il 60,9%. Il nostro Paese ha inoltre il primato di avere una percentuale prossima allo 0 di popolazione adulta collocata nel livello 5 (ossia quello più alto), e quello di avere il 6% sotto il livello 1 con una media OECD-PIAAC del 3%. La Finlandia è il Paese dove si osserva la percentuale maggiore di adulti collocati nel livello 5 ossia il 2,2% della popolazione, mentre ha solo l'1% della popolazione adulta sotto il livello 1.

I dati mostrano, quindi, in tutta la loro asprezza, la condizione delle competenze di base possedute dagli adulti nel nostro Paese. Contestualmente, gli esiti della ricerca PIAAC svelano come la partecipazione degli italiani ai percorsi di apprendimento rivolti agli adulti sia la più bassa se posta a confronto con quella degli altri Paesi partecipanti all'indagine (solo il 24% della popolazione ha partecipato a percorsi di formazione permanente a

<sup>1</sup> L'indagine valuta la *proficiency* (competenza) degli adulti in due domini: 1) la *literacy*, "l'interesse, l'attitudine e l'abilità degli individui a utilizzare in modo appropriato gli strumenti socio-culturali, tra cui la tecnologia digitale e gli strumenti di comunicazione per accedere, gestire, integrare e valutare informazioni, costruire nuove conoscenze e comunicare con gli altri, al fine di partecipare più efficacemente alla vita sociale" (ISFOL, 2013, p. 24); 2) la *numeracy*, "l'abilità di accedere, utilizzare, interpretare e comunicare informazioni e idee matematiche, per affrontare e gestire problemi di natura matematica nelle diverse situazioni della vita adulta" (ISFOL, 2013, p. 24). Queste competenze vengono valutate attraverso prove cognitive i cui esiti di *proficiency* risultano articolati in diversi livelli di difficoltà su un *continuum* da 1 a 6 (da sotto il livello 1 a 5), al fine di stimare la porzione di popolazione in grado di raggiungere un livello di competenze adeguate, tali da sostenere la propria vita sociale e lavorativa.

fronte del 52% della media OECD); la partecipazione, inoltre, diminuisce con il crescere dell'età. Considerando che, dal punto di vista delle competenze, lo svantaggio di chi ha un titolo di studio basso può essere colmato da attività formative svolte anche successivamente e che l'avervi partecipato contribuisce in modo sostanziale al mantenimento dei livelli di competenze in età più matura, il fatto che lo si faccia poco nel nostro Paese può essere considerato un dato sconcertante. Ancor di più se si osserva il dato disaggregato per le diverse macro-aree: nel Sud e nelle Isole la partecipazione è davvero esigua, laddove invece sarebbe necessario investirvi maggiormente dato che, proprio in quelle aree del Paese, l'effetto della formazione in età adulta sembra avere esito positivo anche e soprattutto sui livelli più bassi delle competenze.

La formazione e l'istruzione permanente, così come quella continua, dovrebbero essere infatti considerate come quelle tipologie di percorsi cui possono accedere tutte le cittadine e i cittadini adulti. L'istruzione permanente ha a che fare con l'acquisizione delle competenze di base generali come per esempio l'apprendimento della lingua italiana per i migranti in ingresso non solo nel mondo del lavoro, ma nella nostra società più in generale, mentre la formazione permanente è legata alle competenze pre-professionalizzanti, per l'inserimento nel mondo del lavoro (ISFOL, 2013). Più in generale, come si legge nel sito di Europa Lavoro (Ministero del Lavoro e delle politiche sociali), la formazione permanente (*lifelong learning*) è il «processo di apprendimento che dura tutto l'arco della vita. Con questo concetto si indica un principio di strutturazione dei sistemi educativi e formativi (formali, non-formali e informali) ai quali si riferiscono gli individui durante il corso della loro vita, con l'obiettivo di incrementare le proprie conoscenze, le capacità e le competenze per la crescita personale, civica e sociale o anche a scopo professionale». Nella formazione continua rientrano le attività di formazione sul lavoro, maggiormente legate all'aggiornamento/perfezionamento e alla riqualificazione professionale del lavoratore in termini di sviluppo e integrazione di competenze già acquisite verso gli aspetti maggiormente innovativi (tecnologici e organizzativi) della propria occupazione, o in caso di disoccupazione/reinserimento lavorativo. La formazione continua è prevista anche nel privato attraverso l'utilizzo dei fondi interprofessionali e l'implementazione da parte delle imprese.

I percorsi di istruzione permanente di primo e secondo livello e i percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana nel nostro Paese sono appunto erogati dai Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti (CPIA), a riordino dei corsi serali, e dell'istruzione degli adulti in generale, così come in precedenza organizzati. A giugno 2015 veniva, infatti, pubbli-

cato il decreto di trasmissione delle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei nuovi Centri, articolati in reti di servizio, di norma, su base provinciale. Si legge nelle Linee guida (2015, p. 11) che «i Centri realizzano un'offerta formativa finalizzata al conseguimento della certificazione attestante il livello di istruzione corrispondente a quello previsto dall'ordinamento vigente a conclusione della scuola primaria; di titoli di studio di primo e secondo ciclo; la certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione; del titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue».

I CPIA sono organizzati come vere istituzioni scolastiche e sono autonomi; hanno però un'articolazione interna piuttosto complessa e che vale la pena di descrivere al fine di provare a comprendere, nel concreto, che tipo di azioni vi sono svolte. Essendo una rete territoriale di servizio si articola in tre livelli, ossia:

- unità amministrativa: i CPIA si articolano in sede centrale e punti di erogazione (sedi associate) di percorsi di primo livello e di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana;
- unità didattica: i CPIA stipulano accordi di rete con le istituzioni scolastiche che erogano percorsi di secondo livello per gli adulti, anche al fine di raccordare quelli di primo a quelli di secondo livello;
- unità formativa: i CPIA, per ampliare l'offerta formativa, stipulano accordi di rete con enti locali e soggetti sia pubblici sia privati al fine di integrare/arricchire/favorire il raccordo tra tipologie differenti di percorsi di istruzione e formazione. Infine, i CPIA svolgono attività di ricerca sul tema dell'istruzione degli adulti.

Se da un lato il CPIA rappresenta un chiaro punto di riferimento istituzionale per l'«accoglienza, orientamento e accompagnamento rivolto alla popolazione adulta con particolare riferimento ai gruppi svantaggiati» (Linee guida, 2015, p. 14), dall'altro questo segmento del nostro sistema di istruzione è chiamato ad attuare la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona, a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale, veicolata dal Patto formativo individuale, stipulato da una Commissione nominata dallo stesso CPIA, e certificata attraverso lo strumento del Libretto individuale.

Compiti cruciali, delicati, cui dedicare attenzione e cura. Infatti, i Dirigenti scolastici e le comunità professionali dei CPIA hanno – ogni giorno – una sfida molto grande da affrontare, cercando di convivere con la complessità di un'organizzazione siffatta e provando a rispondere alle richieste

di un'utenza variegata in contesti fra loro molto differenti, percorrendo una strada non sempre lineare nell'elaborazione di una propria identità, a partire dalla sedimentazione di parole e pratiche condivise fra gli operatori.

Nei fatti, i CPIA sono le scuole più “giovani” – e meno conosciute – dall'utenza, dall'opinione pubblica e talvolta – drammaticamente – dagli Enti locali del nostro Paese. E questi aspetti, via via che è stato necessario comprendere tale realtà per delinearne quegli aspetti di qualità che sarebbero andati a definire il quadro di riferimento per l'elaborazione del format del Rapporto di Autovalutazione per i CPIA, sono emersi con chiarezza durante il lavoro condotto con i CRSS in questi due anni di lavoro.

Tuttavia, rappresentare l'atto normativo di costituzione di “nuove” istituzioni scolastiche più attuale del nostro Paese, si configura, come una grande opportunità, grazie all'esplicitazione nella norma di alcuni concetti chiave connaturati alla struttura stessa dei CPIA, ossia quelli di “ricerca” (la progettazione e implementazione di un piano triennale della ricerca), “rete” (la rete territoriale di servizio) e “innovazione didattica e organizzativa” (per esempio le classi di livello, le unità di apprendimento, la progettazione delle Aule AGORÀ) che chiedono di essere resi esigibili.

Il lavoro condotto insieme con i CPIA per l'elaborazione degli strumenti a corredo del loro percorso di autovalutazione, è andato nella direzione di rendere esigibili questi rilevanti elementi, grazie anche al confronto con i Nuclei di consulenza e supporto alla Rete nazionale dei CPIA composti da esperti e accademici di tutto il Paese. Infatti, per la prima volta, l'Italia è presente nel *4<sup>th</sup> Global Report on Adult Learning Education* (GRALE) dell'UNESCO, pubblicato il 5 dicembre 2019, anche grazie all'elaborazione del RAV CPIA del progetto PON Valu.E.

*RAV for CPIA*, l'azione sperimentale che abbiamo sviluppato all'interno del progetto PON Valu.E cofinanziato con Fondo Sociale Europeo, si compone di tre attività di ricerca, ossia:

- costruire un RAV per i CPIA;
- innovare gli strumenti;
- elaborare un percorso di supporto.

Per il gruppo di ricerca INVALSI del progetto PON Valu.E *costruire un RAV per i CPIA* ha significato avviare uno studio allo scopo di adattare il format del Rapporto di Autovalutazione delle scuole cosiddette “del mattino” alle peculiarità di questo segmento formativo. Da subito abbiamo scelto di adottare una metodologia di ricerca azione partecipata per concretizzare la collaborazione fra i ricercatori INVALSI e le comunità professionali dei CPIA coinvolte nel progetto, favorendo il dialogo. Infatti, questo tipo di percorso permette di svolgere un'indagine sistematica dei bisogni e delle aspet-

tative dei soggetti coinvolti, per un'azione volta al cambiamento in quanto i partecipanti sono i primi beneficiari della conoscenza prodotta.

In un certo senso elaborare un quadro di riferimento per la qualità dei CPIA ha rappresentato un processo di presa di coscienza, sia per i ricercatori sia per i beneficiari, degli elementi di forza su cui puntare e di quelli di fragilità da migliorare. L'obiettivo della ricerca infatti è stato duplice: da un lato la concreta elaborazione del RAV, degli strumenti a corredo (il Questionario CPIA Valu.E) e la costruzione di conoscenza e di banche dati attendibili; dall'altro lo sviluppo di modalità di apprendimento auto-riflessivo per i soggetti coinvolti.

*Innovare gli strumenti* ha significato concretamente progettare e implementare una piattaforma RAV più aderente al processo di autovalutazione rendendolo maggiormente unitario, integrando i differenti strumenti in un unico dispositivo digitale maggiormente fruibile, dimezzando i tempi di elaborazione dei dati attraverso la creazione di un processo semiautomatico di calcolo permettendo di restituire gli indicatori e i riferimenti ai CPIA più rapidamente, offrendo un'assistenza e un supporto continuo durante la compilazione e redazione degli strumenti anche grazie all'introduzione di un assistente virtuale (Ravy). L'obiettivo raggiunto è quello di avere oggi una grande miniera di dati e informazioni sui CPIA, mai avuti in precedenza, sui processi e il funzionamento dei CPIA e sulla sperimentazione del RAV.

*Elaborare un percorso di supporto* per i Dirigenti scolastici e i docenti coinvolti nei Nuclei di Autovalutazione è stata una sfida necessaria, rilevante per il buon esito delle azioni messe in campo. Da subito abbiamo capito quanto fosse utile elaborare una modalità di "formazione" al RAV che avvenisse attraverso l'azione e che stimolasse l'estrapolazione e la co-costruzione dei significati all'interno della comunità scolastica, con un approccio enattivo, grazie al confronto metodologico e al feedback dell'INVALSI, in collaborazione con il Nucleo di consulenza e supporto. Data l'esigenza emersa di condividere parole e disambiguare concetti, abbiamo progettato l'elaborazione di un *Glossario per le parole del RAV* che, coinvolgendo le reti dei CPIA che fanno capo ai diversi CRSS, sfocerà in una pubblicazione a corredo del RAV.

Ancora molto c'è, però, da fare, consapevoli che è necessario costruire una narrazione pubblica dei CPIA, mostrandone gli ambienti, i volti, le strutture.

La sfida che cercheremo di affrontare negli anni a venire sarà quella di estendere il RAV alle sedi operative di II livello e a quelle carcerarie, a conoscere in modo approfondito chi sceglie di insegnare nei CPIA e chi vi si rivolge con la speranza di rendere esigibile il proprio Patto formativo individuale.

# 1. La sperimentazione del RAV CPIA Valu.E\*

## 1. Il Quadro di riferimento teorico del RAV CPIA

Il quadro di riferimento teorico del RAV CPIA, elaborato all'interno del progetto PON Valu.E, si basa sullo stesso modello teorico elaborato per le scuole di I e II ciclo, adattato in questo caso alla specificità del segmento di istruzione degli adulti.

Come già accaduto per le scuole, e come riepilogato nel Quadro di riferimento per la valutazione del sistema educativo e delle scuole, elaborato dall'INVALSI, (INVALSI, 2010), la costruzione di un quadro di riferimento teorico è il primo passo per definire cosa si intende per qualità in campo educativo e delineare gli elementi su cui verterà la valutazione delle scuole, definendo quelli che sono gli aspetti che saranno valutati e il tipo di relazione che intercorre tra questi. La ricerca in campo educativo, soprattutto quella condotta nell'ambito del filone della *school effectiveness*, ha permesso di comprendere come, perché e sotto quali particolari circostanze le pratiche e le politiche educative influenzano i risultati degli studenti (Sheerens, 2015; 2018). La qualità della scuola, in questi studi, è associata a quella particolare accezione dell'efficacia della scuola che implica la capacità di garantire il successo formativo dei propri studenti. Questi studi hanno ispirato la costruzione di modelli di valutazione delle scuole che permettono di raccogliere dati rilevanti per valutare la propria efficacia. Tuttavia, una delle maggiori critiche avanzate alla ricerca nel campo della *school effectiveness* è quella di essere maggiormente volta alla dimostrazione empirica e di avere uno scar-

\* Questo capitolo rappresenta la sintesi dell'elaborazione teorica e delle fasi della sperimentazione condotte dal Gruppo di ricerca del progetto PON Valu.E. Dal punto di vista della stesura, sono da attribuirsi a Donatella Poliandri il par. 1, a Graziana Epifani i parr. 2, 3 e 4, a Elisabetta Prantera il par. 5.



so fondamento teorico (Mortimore, 1992; Reynolds *et al.*, 2011; Scheerens, 2013). Il modo di concepire il funzionamento della scuola e la sua qualità è cambiato nel tempo e ha influenzato, a sua volta, lo sviluppo di modelli diversi di valutazione delle scuole. Per esempio, un modo semplice di concepire il funzionamento della scuola è quello di considerarla come una black box (Scheerens e Hendriks, 2004), all'interno della quale gli input (risorse materiali, finanziarie ecc.) sono trasformati in output (i traguardi raggiunti dagli studenti ecc.), attraverso la messa in atto di alcuni processi. In questo modello il concetto di qualità è operativizzato attraverso il costrutto economico dell'efficienza, inteso come la capacità di raggiungere il più alto risultato (livello di output) con il minimo utilizzo di risorse (ovvero con il più basso livello di input). Un'elaborazione più complessa di questo modello è rappresentata dal modello CIPP, che è diventato un punto di riferimento per la valutazione delle scuole a partire dagli anni Sessanta (Stuffleabem, 1968; 1971; 1983). Il modello considera 4 dimensioni (*contesto, input, processi e prodotti*) e si basa su "concezioni" differenti di qualità della scuola. Esso delinea più prospettive di valutazione su un *continuum* che va da quella di tradizione, per così dire, economica della produttività del servizio (con un focus prevalentemente orientato sugli outcome e i loro impatti sociali a partire da determinati input e antecedenti di contesto), a quella indicata come rivolta allo sviluppo educativo o dell'apprendimento organizzativo, basata maggiormente sullo studio dei processi a livello di scuola e/o di classe per migliorare gli output (risultati di apprendimento degli studenti). Da un'attenta ricognizione delle prospettive di qualità dei sistemi di valutazione di Paesi europei ed extra-europei e dallo studio della letteratura è stato possibile individuare, sul *continuum* che va dalla produttività del servizio allo sviluppo educativo/apprendimento organizzativo, almeno 6 prospettive/concezioni sulla qualità della scuola, ciascuna delle quali attribuisce maggiore importanza a una delle quattro dimensioni del modello CIPP e in particolare:

1) Prospettiva della produttività (*the productivity view*): secondo questa prospettiva, il successo di un sistema educativo dipende dalla realizzazione degli output/outcome attesi (per es. la percentuale di diplomati a un livello specifico – per l'Italia potrebbe essere il voto di diploma, – oppure la percentuale di diplomati tout court – o la percentuale di studenti occupati con uno specifico diploma o laurea – scientifica per esempio). In accordo con questa prospettiva indicatori di output, outcome, impatto, sono predominanti nel sistema o sono gli unici indicatori monitorati. 2) Prospettiva dell'efficacia strumentale e/o strutturale (*the instrumental effectiveness view*): la prospettiva è rivolta alla selezione di indicatori di contesto, di input e di processo, ossia dei loro effetti sugli outcome. In questo senso gli outcome possono essere prevedibili e quindi gli indicatori di contesto, di input e di processo, sono

predominanti o addirittura sostituiscono quelli di output/outcome. Il valore di certi livelli di input e di processo è determinato dal potenziale strumentale. Chiaramente la prospettiva dell'efficacia strumentale offre appigli più dinamici per la policy, in quanto considera fattori che non sono solo vincoli, ma anche fattori politicamente plasmabili, e su cui l'azione politica può intervenire. 3) Prospettiva dell'adeguamento (*the adaptation perspective*): questa prospettiva trascende la prospettiva dell'efficacia, in quanto non guarda solo alle questioni rilevanti il "come fare le cose bene", ma considera innanzitutto "come fare le cose giuste". In altre parole la prospettiva dell'adeguamento porterebbe a un'analisi critica degli obiettivi educativi (*educational goals*). 4) Prospettiva dell'equità (*the equity perspective*): quando gli input, i processi e gli outcome sono analizzati per la loro equa e giusta distribuzione fra i partecipanti all'educazione con differenti caratteristiche. L'equità è il principale fattore attraverso il quale viene giudicata la qualità di un sistema scolastico. 5) Prospettiva dell'efficienza (*the efficiency perspective*): questa prospettiva può essere vista con un'ulteriore prospettiva della produttività e dell'efficienza, che considera il raggiungimento di risultati il più elevati possibili con il minor costo. L'ultimo punto di vista sulla qualità di una scuola è la cosiddetta 6) Prospettiva disgiunta (*the disjointed view*): le combinazioni di relazioni possibili viste all'interno di un modello – comprendente input, processi, contesto e outcome – sono centrali nelle precedenti prospettive sulla qualità dei sistemi educativi, per quanto in modo labile e vario. Questa prospettiva considera ciascun elemento per suo conto e intende giudicare se si manifesta o meno in modo "accettabile", o a un livello "accettabile"; la pubblicazione dell'OECD, *Education at a Glance*, rappresenta l'esempio più autorevole di questo modo di concepire la qualità del sistema scolastico. In questo senso è possibile, per esempio, considerare il livello di formazione dei docenti, come un requisito minimo per permetterli di essere insegnanti, l'ampiezza della classe si può giudicare per considerare il livello di managerialità del rapporto con gli studenti, o le strategie didattiche giudicate secondo buone prassi (INVALSI, 2010, p. 22).

L'approccio valutativo adottato dai diversi Paesi che si rifanno al modello disgiunto può essere ricondotto a quello pragmatista della qualità (Scriven, 1994; 1995), sebbene le strutture che elaborano i quadri di riferimento per la valutazione delle scuole (spesso gli Ispettorati), essendo strutture prevalentemente di tipo governativo e amministrativo, nei loro documenti e nei quadri di riferimento sulla qualità della scuola non esplicitino chiaramente una prospettiva teorica, non avendo indirizzi di ricerca. Tuttavia è utile sottolineare come, nella prassi, gli strumenti elaborati per la valutazione delle scuole richiedano un parere (sia in autovalutazione che in valutazione esterna) su quanto gli aspetti esaminati si avvicinino ai criteri valutativi e agli standard definiti nei quadri di riferimento della qualità della scuola, evidenziando una prospettiva teorica implicita sottesa di tipo pragmatista (Stame, 2001). Se si osservano le pubblicazioni degli altri Paesi si rileva una forte prevalenza di questa interpretazione della prospettiva disgiunta dove gli elementi di qua-

lità, considerati di per sé, non vengono cioè inseriti in teorie che prevedano relazioni di tipo concettuale. I motivi sono da addursi alla maggiore facilità di gestione da un punto di vista politico di questa interpretazione del modello disgiunto. Infatti, pur essendo ormai condivisa l'idea di un approccio cosiddetto "di sistema" alla costruzione degli indicatori, le difficoltà possono nascere in merito alla "definizione" degli elementi del sistema stesso e alle relazioni fra di essi; non esiste una teoria o un modello di sistema educativo sufficientemente condiviso da cui poter estrapolare elementi caratteristici e relazioni significative, o perlomeno non ancora (INVALSI, 2010).

Quello che emerge da uno sguardo attento sui modelli di valutazione delle scuole è, dunque, la difficoltà di poter elaborare un modello "universale" delle scuole che si adatti ai diversi Paesi e che sia valido nei diversi contesti.

Nel caso del contesto italiano, l'approccio alla valutazione pragmatista della qualità (Scriven, 1994; 1995), seppur assunto nell'individuazione di criteri di qualità per l'elaborazione degli strumenti, con l'avvento del Sistema Nazionale di Valutazione (DPR 80/2013), è integrato e superato da una visione formativa della valutazione (Poliandri e Romiti, 2020) e quindi orientata verso modelli le cui finalità sono meno – o non esclusivamente – legate alla definizione di quanto un programma si avvicini a standard di qualità e più all'utilità che la valutazione assume per coloro che ne fruiscono (Patton, 2008), nonché focalizzata sulla promozione dello sviluppo di capacità rilevanti per gli attori sociali (Fetterman e Wandersman, 2005). Stame (2016) definisce l'insieme di questi modelli come l'approccio alla valutazione "costruttivista del processo sociale"; in questa prospettiva, Giampietro e colleghe (2018) enfatizzano l'uso conoscitivo e contestualizzato della valutazione nel sistema italiano, volto sia a comprendere la situazione attraverso le interpretazioni che ne danno gli attori (per esempio nell'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione e nel tentativo di assunzione delle prospettive degli stakeholder) sia a potenziare le "capacità dei beneficiari di utilizzare il programma per meglio gestire le proprie attività e per favorire un processo di apprendimento" (Stame, 2016, p. 40).

A partire da tali considerazioni e data la necessità di elaborare un quadro di riferimento teorico per la valutazione delle scuole che tenga insieme, sullo stesso piano aspetti teorici, normativi e valoriali, in grado di evolversi anche in funzione dei diversi studi condotti – VALSIS (Valutazione del sistema scolastico e delle scuole), VALES (Valutazione e sviluppo delle scuole) e VM (Valutazione e Miglioramento), VSQ (Valutazione e Qualità della Scuola) –, è stato elaborato e delineato il modello di valutazione delle scuole del nostro Paese. Il quadro di riferimento teorico è caratterizzato da un modello a tre dimensioni, prendendo come punto di riferimento il modello CIPP:

Contesto, Esiti e Processi. Quest'ultima dimensione è articolata in pratiche educative e didattiche e pratiche gestionali e organizzative. Ciascuna dimensione, a sua volta, è articolata in specifiche aree. Le dimensioni e le aree individuano gli ambiti di contenuto considerati rilevanti per la valutazione delle scuole. Il RAV CPIA Valu.E. presenta la stessa struttura, in termini di numero di dimensioni e aree, del RAV delle scuole di I e II ciclo. Le aree, invece, sono denominate con l'obiettivo di individuare la specificità e la peculiarità di questo particolare segmento di istruzione. In particolare, le dimensioni e le aree indagate nel RAV CPIA Valu.E sono:

- 1 contesto:
  - 1.1 popolazione studentesca del CPIA;
  - 1.2 territorio e capitale sociale;
  - 1.3 risorse economiche e materiali;
  - 1.4 risorse professionali;
- 2 esiti:
  - 2.1 esiti dell'attività di accoglienza e orientamento;
  - 2.2 esiti dei percorsi di istruzione;
  - 2.3 esiti delle attività di ampliamento dell'offerta formativa;
  - 2.4 competenze di base;
- 3a) processi – Pratiche educative e didattiche;
  - 3.1 offerta formativa, progettazione didattica e valutazione;
  - 3.2 ambiente di apprendimento;
  - 3.3 inclusione, socializzazione e personalizzazione;
  - 3.4 accoglienza, continuità/raccordo e orientamento in uscita;
- 3b) processi – Pratiche gestionali e organizzative:
  - 3.5 orientamento strategico e organizzazione del CPIA;
  - 3.6 sviluppo e valorizzazione delle risorse umane;
  - 3.7 integrazione con il territorio e con i soggetti preposti alla realizzazione del percorso formativo degli studenti.

## **2. La partecipazione dei CPIA nella costruzione del format del RAV**

Dal punto di vista metodologico l'aspetto che contraddistingue questa sperimentazione è stata la partecipazione di tutti i Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e sviluppo (CRSS) presenti sul territorio nazionale nelle diverse fasi previste dalla sperimentazione: dalla definizione degli aspetti considerati rilevanti, rilevati dal Questionario CPIA Valu.E e operazionalizzati come indicatori nel RAV, fino alla condivisione dell'elaborazione del

format del RAV. Da ultimo tutti i CPIA sono stati coinvolti nel processo di autovalutazione e nella redazione del RAV.

I CPIA, dal punto di vista organizzativo, sono strutturati in maniera diversa rispetto alle istituzioni scolastiche di I e II ciclo. Si configurano, infatti, come Rete territoriale di servizio e lavorano in sinergia con le istituzioni scolastiche, gli enti locali e le altre organizzazioni presenti nel territorio di appartenenza. I CPIA sono strutturati in rete tra di loro e sono coordinati da un CRSS (Centro di Ricerca Regionale, Sperimentazione e Sviluppo), il cui compito principale è quello di promuovere e coordinare attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo in materia di istruzione degli adulti nel territorio regionale di afferenza. Sul territorio italiano i CRSS presenti sono 18, uno per ogni regione (fatta eccezione per la Valle d'Aosta e il Trentino-Alto Adige). Il ruolo dei CRSS nella sperimentazione è stato importante per condividere con i CPIA della propria rete quanto via via veniva realizzato, contribuendo in tal modo a diffondere in maniera capillare i prodotti della sperimentazione (contenuti del Questionario CPIA e del RAV). Le figure coinvolte nelle varie fasi della sperimentazione sono state diverse (insegnanti, Dirigenti, DSGA ecc.); ciascuna a vario titolo ha contribuito alla messa a punto dello strumento, condividendo con i partecipanti conoscenze ed esperienze. L'approccio adottato in questa sperimentazione è quello della valutazione partecipata (Choinard e Cousins, 2013). Il processo di ricerca messo in atto per la costruzione del RAV si è basato su un approccio partecipativo che si differenzia dai metodi di ricerca tradizionali, caratterizzati da una netta separazione tra chi compie la ricerca e chi è, invece, l'oggetto di studio (Shumer, 2015). I benefici derivanti da un approccio partecipativo sono duplici: da un lato i ricercatori diventano sensibili alle tematiche, concetti, definizioni, termini di una data comunità acquisendo quello che è il linguaggio e il modo di vedere dei membri di una comunità; dall'altro sono i membri della comunità, che posti in un rapporto di reciproca collaborazione con i ricercatori, beneficiano dell'esperienza ed expertise dei ricercatori coinvolti nella ricerca. I ricercatori svolgono la funzione di mediatori e sono percepiti come degli esperti insider, piuttosto che come degli outsider. I partecipanti aiutano a rendere il processo di ricerca più credibile e valido a tutta la comunità di afferenza, grazie anche alla diretta conoscenza degli argomenti che sono oggetto di ricerca (Shapiro e Sick, 1991).

Nel nostro caso specifico, il coinvolgimento dei CPIA nella costruzione del RAV ha permesso ai ricercatori INVALSI di comprendere, attraverso le testimonianze dei partecipanti, la realtà dei CPIA, individuando più facilmente quegli aspetti ritenuti rilevanti che permettessero di elaborare indicatori utili e adeguati a cogliere le specificità di questo segmento di istruzione; per i CPIA è stato un modo per mettersi in gioco e contribuire attivamente alla

costruzione di uno strumento che potesse in qualche misura rispondere alle proprie esigenze. Il coinvolgimento dei CPIA nella definizione degli indicatori del RAV ne ha, dunque, garantito la loro validità in termini di contenuto.

### **3. Le fasi della sperimentazione**

La costruzione del RAV CPIA Valu.E ha previsto diverse fasi di lavoro. Una prima bozza di indicatori per la valutazione degli Esiti e per la comprensione del Contesto dei CPIA è stata elaborata dal gruppo inter-istituzionale Ministero dell'Istruzione-INVALSI, costituito da esperti di settore e ricercatori INVALSI. Successivamente, dopo un'attenta ricognizione di tutta la normativa vigente e di alcuni studi sul tema, sono stati condotti gruppi di lavoro tematici per l'analisi dei processi, con l'ausilio di Dirigenti scolastici e docenti dei CPIA. In particolare, a gennaio 2018 a Gallipoli sono stati costituiti sette gruppi di lavoro su ciascuna delle aree in cui è articolata la dimensione del processo, sia relativamente alle pratiche educative e didattiche sia a quelle strategiche e organizzative; ai gruppi di lavoro hanno preso parte i rappresentanti dei Centri di Ricerca Regionale, Sperimentazione e Sviluppo (CRSS). Il lavoro si è svolto in tre giornate. Ogni giornata di lavoro ha previsto una sessione di lavoro individuale, durante la quale ciascun partecipante è stato impegnato in un compito specifico (per esempio nella prima giornata si chiedeva di cercare di individuare le aree e fornire una prima definizione delle stesse, prendendo come modello di riferimento il format del RAV usato dalle scuole di I e II ciclo) e una sessione di lavoro di gruppo, dove tutti i partecipanti si sono confrontati sugli elementi emersi dai compiti individuali. Al termine delle tre giornate sono state prodotte delle schede di lavoro condivise all'interno di ciascun gruppo. Ogni gruppo è giunto alla definizione delle aree e sub-aree, sono stati formulati i primi aspetti osservabili (indicatori), gli aspetti di cui ciascun elemento si compone (descrittori) e le domande guida.

All'incontro di Gallipoli ne sono seguiti altri nei mesi successivi a Roma durante i quali sono stati approfonditi alcuni degli aspetti emersi a Gallipoli; questi gruppi hanno prodotto come risultato la definizione degli indicatori e dei descrittori, oggi presenti nel Questionario CPIA Valu.E e nel RAV CPIA Valu.E. Il lavoro dei gruppi di approfondimento, creati ad hoc per alcune aree del RAV (per esempio quello per l'area *Offerta formativa, progettazione didattica e valutazione*), è stato accompagnato dalla visita presso un CPIA di Roma e l'osservazione in classe di alcune lezioni da parte di due ricercatrici INVALSI. I contenuti del Questionario CPIA e del RAV sono stati validati

da un Gruppo di lavoro nazionale a giugno 2018, composto dai 18 Dirigenti scolastici dei Centri di Ricerca Regionale, Sviluppo e Sperimentazione (CRSS), presenti in Italia.

#### **4. La stesura del Rapporto di autovalutazione**

Il processo di autovalutazione da parte dei CPIA ha previsto due momenti distinti: 1) la compilazione del Questionario CPIA Valu.E e 2) la compilazione delle sezioni di valutazione del RAV CPIA Valu.E.

**1) La compilazione del Questionario CPIA Valu.E.** La fase di compilazione del Questionario CPIA Valu.E ha consentito la raccolta dei dati necessari al calcolo degli indicatori e descrittori contenuti all'interno del RAV CPIA Valu.E. I dati rilevati hanno permesso, inoltre, il calcolo dei riferimenti territoriali (a livello di macro-area e a livello nazionale), propedeutici per la fase successiva di compilazione dei campi aperti relativi alle sezioni di valutazione presenti nel RAV (punti di forza e debolezza, rubriche di valutazione, motivazione del giudizio assegnato, individuazione di priorità e obiettivi di processo). Gli indicatori sono stati elaborati grazie anche a un'attenta ricognizione dei dati già in possesso del Sistema Informativo del Ministero dell'Istruzione.

La compilazione del Questionario CPIA si è svolta dal 2 maggio al 4 giugno 2019 nella sezione dedicata al RAV CPIA Valu.E all'interno della piattaforma SNV del Ministero dell'Istruzione, in una specifica area dedicata alla Sperimentazione Valu.E. È stata data la possibilità a tutti i 131 CPIA del territorio nazionale di poter partecipare alla sperimentazione. I 3 CPIA costituiti nell'anno scolastico 2018/19, non avendo nel Sistema Informativo del Ministero dell'Istruzione i dati necessari per il calcolo degli indicatori relativi all'anno scolastico 2017/18, non hanno potuto partecipare alla compilazione del Questionario ma sono stati, comunque, abilitati all'accesso nell'area riservata in piattaforma e alla consultazione dei documenti dedicati. Hanno compilato il Questionario 109 CPIA (83,2%). Se si osserva il grafico in fig. 1, la più alta partecipazione dei CPIA si è registrata al Sud (100%) e Sud e Isole (95,7%), al contrario la percentuale più bassa si è registrata al Centro (64,3%). Invece, hanno partecipato alla compilazione del Questionario poco meno dell'87% dei CPIA del Nord-Ovest e del 74% dei CPIA del Nord-Est.

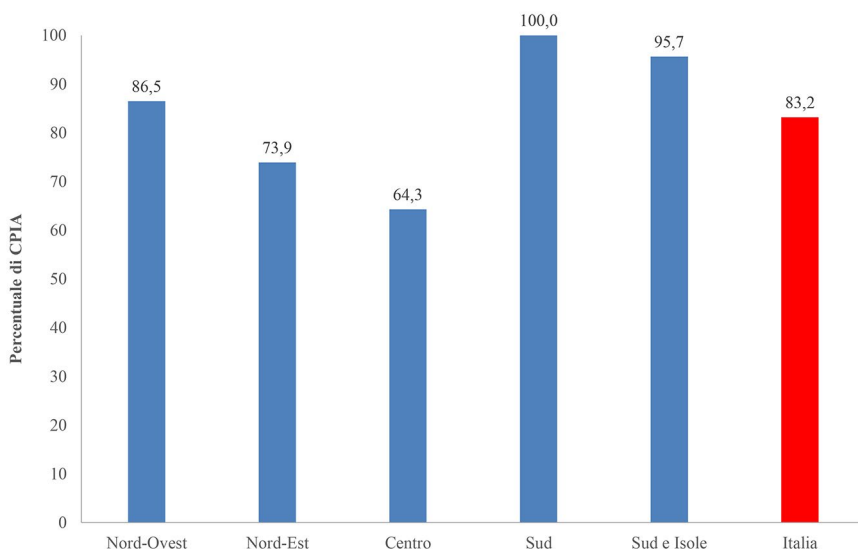
**2) La compilazione delle sezioni di valutazione del RAV CPIA Valu.E.** Successivamente alla fase di compilazione del Questionario CPIA si è aperta la fase di redazione delle sezioni di valutazione previste nel RAV CPIA

Valu.E. A questo proposito si ricorda che il RAV è uno strumento quali-quantitativo caratterizzato dalla presenza di dati (indicatori), rubriche di valutazione (in cui i CPIA si auto-attribuiscono un giudizio) e spazi aperti dove poter inserire, per ciascuna area, i punti di forza e debolezza, motivare il giudizio assegnato e indicare le priorità e gli obiettivi di processo, in vista delle azioni di miglioramento da mettere in campo. La compilazione delle sezioni di valutazione della sperimentazione del RAV CPIA Valu.E si è svolta dal 16 luglio al 10 settembre 2019 sulla stessa piattaforma in cui è stato compilato il Questionario. Hanno redatto tutte le sezioni di valutazione e completato il RAV 65 CPIA (circa il 49% dei CPIA).

In questo Rapporto sono presentati i dati quantitativi relativi agli indicatori presenti nel RAV al fine di fotografare la situazione dei CPIA in Italia, evidenziando il contesto in cui i CPIA operano, le modalità di funzionamento (attraverso la descrizione dei processi messi in atto) e gli esiti raggiunti dagli studenti.

Non sono oggetto del presente rapporto né i dati qualitativi relativi agli spazi aperti presenti nel RAV, né i dati relativi alle priorità e gli obiettivi di processo individuati dai singoli CPIA, che saranno pubblicati in una seconda fase di elaborazione dei dati.

*Fig. 1 – Percentuale di CPIA rispondenti al Questionario*





## 5. Le innovazioni della piattaforma Valu.E e alcuni limiti della sperimentazione

La sperimentazione RAV CPIA Valu.E ha previsto, oltre all'elaborazione di un format per la redazione del Rapporto di autovalutazione (RAV), anche la progettazione e l'implementazione di una nuova piattaforma per la compilazione che mette a disposizione dei Dirigenti scolastici dei CPIA diverse funzionalità, ossia:

- la definizione dei membri del Nucleo di autovalutazione;
- l'abilitazione dei vari utenti coinvolti nel processo;
- la compilazione del Questionario CPIA (QCPIA) Valu.E;
- l'elaborazione finale del rapporto di autovalutazione (RAV CPIA).

La novità più rilevante apportata consiste nell'aver realizzato un'unica piattaforma integrata su cui poter svolgere per la prima volta tutte le operazioni richieste per la redazione del RAV. In particolare, la piattaforma presenta due sezioni: una dedicata alla compilazione del Questionario CPIA Valu.E e l'altra alla compilazione delle sezioni di valutazione del RAV (punti di forza e debolezza, rubriche di valutazione e definizione di priorità e traguardi). Il Questionario CPIA, elaborato nel progetto Valu.E, è stato a tal proposito integrato all'interno della stessa struttura del RAV CPIA per ripercorre, in senso logico, l'intero processo di valutazione, partendo appunto dalla compilazione del Questionario CPIA che rappresenta il primo step di tale processo. L'integrazione dei due strumenti (Questionario CPIA e RAV) nasce, dunque, dall'esigenza di supportare gli utenti ad avere una visione unitaria del processo di autovalutazione, oltre che dalla necessità di ottimizzare e ridurre i tempi e i costi, in termini di risorse impiegate, dell'intero processo. Si ricorda, a questo proposito, che ben l'80% degli indicatori presenti nel RAV sono calcolati sulla base dei dati rilevati attraverso il Questionario CPIA Valu.E. Il Questionario CPIA Valu.E è da considerarsi, dunque, a tutti gli effetti parte integrante del RAV. Attraverso il Questionario CPIA sono rilevate informazioni riguardanti il contesto e relative ai processi attivati dai CPIA; mentre, attraverso la compilazione delle sezioni di valutazioni del RAV si descrivono i punti di forza e debolezza, si esprime un giudizio sulle rubriche di valutazione e si definiscono le priorità su cui intervenire e gli obiettivi di processo su cui fare leva.

Navigando la piattaforma elaborata all'interno del Progetto PON Valu.E, uno degli elementi più innovativi introdotti dalla sperimentazione è quello che consente di visualizzare, cliccando su ciascun descrittore del RAV, la domanda corrispondente del Questionario CPIA Valu.E. A ciascun descrittore sono state associate, dunque, le domande del Questionario CPIA relative.

Inoltre, rispondendo a ogni singola domanda del Questionario il dato inserito viene immediatamente elaborato e restituito istantaneamente sotto forma di descrittore. La piattaforma è, infatti, dotata di appositi algoritmi integrati che consentono il popolamento immediato in piattaforma dei dati relativi a ciascun descrittore. Il processo di popolamento immediato in piattaforma non riguarda i riferimenti territoriali che vengono, invece, calcolati solo al termine della fase di compilazione del Questionario CPIA e restituiti al momento dell'apertura della seconda fase di compilazione del RAV. Lo sviluppo di algoritmi integrati nella piattaforma ha, di fatto, annullato le fasi successive di elaborazione dei descrittori e di restituzione degli stessi, garantendo maggiore affidabilità e correttezza dei dati restituiti seguendo la logica del *data quality* (ISTAT, 2012). L'integrazione degli algoritmi di calcolo consente infatti la gestione automatica degli errori di imputazione e delle incongruenze dei dati inseriti nel Questionario CPIA.

L'integrazione del Questionario CPIA all'interno della struttura del RAV, associando a ciascun descrittore la relativa domanda del Questionario, tenta di rendere più evidente agli utilizzatori finali il processo di elaborazione degli indicatori e dei descrittori che sono alla base del processo auto-valutativo, nonché il legame che intercorre fra le diverse fonti informative necessarie alla costruzione e al calcolo degli indicatori e dei descrittori che popolano il RAV CPIA. L'elaborazione dei descrittori del RAV dipende infatti da dati provenienti da fonti informative diverse. Rispettando i principi dell'univocità dell'invio dei dati (DL 229/2011) e della minimizzazione del carico statistico sui rispondenti (ISTAT, 2012), è stata effettuata una ricognizione iniziale di tutte le informazioni già raccolte da altre fonti (Ministero dell'Istruzione, ISTAT), per ridurre il più possibile la mole di dati da rilevare tramite il Questionario CPIA. Una serie di dati, infatti, utili per il calcolo dei descrittori del RAV CPIA, sono già annualmente rilevati attraverso le piattaforme gestite dal Sistema Informativo del Ministero dell'Istruzione (le anagrafi che gestiscono il personale scolastico e gli studenti) o tramite indagini condotte dall'ISTAT (rilevazione forze di lavoro, censimento ecc.) e sono stati, quindi, richiesti formalmente agli enti preposti e, successivamente, integrati nella piattaforma.

Tale processo di integrazione dei dati provenienti da fonti diverse ha inevitabilmente ricadute in termini sia di qualità del dato di input, che in termini di qualità del dato di output (ISTAT, 2016). Una condizione necessaria affinché l'intera operazione funzioni è che al momento dell'apertura del Questionario CPIA i dati rilevati, attraverso fonti diverse, siano aggiornati o che perlomeno rappresentino in maniera fedele la situazione del CPIA in quel dato momento. Il mancato aggiornamento di alcuni archivi amministrativi,

dai quali è necessario attingere per l'elaborazione di alcuni indicatori nelle fasi immediatamente precedenti all'apertura della piattaforma di compilazione RAV CPIA Valu.E, ha determinato delle incongruenze in termini di qualità del dato che si sono tradotte in qualche caso nella restituzione di dati non attendibili per alcuni descrittori. Il problema è stato riscontrato per alcune informazioni, presenti in questi archivi amministrativi e non aggiornati, quali, per esempio, la numerosità dei patti formativi sottoscritti per tipologia di percorso, le caratteristiche del Dirigente scolastico (tipologia di incarico, anni di esperienza, anni di servizio), caratteristiche dei docenti e degli ATA (tipologia di contratto, docenti di organico potenziato, età, anni di esperienza, anni di servizio nel CPIA, tipologia di incarico), la numerosità di studenti che abbandonano o si trasferiscono dal CPIA. Il rischio è di inficiare la bontà di alcuni descrittori, il cui calcolo richiede l'utilizzo di dati provenienti da fonti informative diverse.

In questo senso, la sperimentazione ha mostrato dei limiti nel sistema di integrazione dei dati, su cui sarà necessario intervenire in futuro, soprattutto in fase di messa a regime del processo di autovalutazione. Bisognerebbe, pertanto, sensibilizzare e sollecitare gli utenti (CPIA) all'aggiornamento costante dei dati nelle piattaforme del Ministero dell'Istruzione o assicurarsi che, al momento dell'apertura del Questionario/RAV CPIA, tutte le informazioni presenti nelle piattaforme degli archivi amministrativi siano state aggiornate, ponendo una scadenza per l'immissione dei dati.

Per questa sperimentazione, sono stati restituiti, al momento dell'apertura della piattaforma per la redazione del RAV, anche i descrittori provenienti da dati non ritenuti attendibili, nell'ottica di evidenziare l'importanza dell'aggiornamento dei flussi informativi. Per la redazione del presente rapporto, invece, i dati non ritenuti attendibili non sono stati riportati e sono stati esclusi dai commenti.

La sperimentazione è stata pensata come un vero e proprio momento formativo per i CPIA, attraverso cui iniziare a riflettere sui dati e sul loro significato. In questo senso, proprio per facilitare il compito di lettura e interpretazione dei dati, sono state inserite delle didascalie e delle note per ciascun descrittore che indicano il tipo di calcolo effettuato per i descrittori e per i riferimenti territoriali (per esempio se è stata calcolata la percentuale, oppure una media, o una media percentuale ecc.).

Siamo consapevoli che questa è solo una sperimentazione che, se da un lato ha permesso di dare avvio al processo di autovalutazione nei CPIA, dall'altro ha evidenziato la necessità di apportare ulteriori modifiche e cambiamenti al sistema. L'auspicio è che il processo nel suo complesso possa migliorare nel tempo.

Un ulteriore elemento di innovazione della piattaforma è rappresentato dalla creazione di un assistente virtuale (Ravy), che funge da help desk durante la compilazione degli strumenti di autovalutazione. L'assistente virtuale è stato progettato per rispondere a domande, raggruppate per categoria di contenuto ed elaborate dal gruppo di ricerca. A questo proposito sono state elaborate per ciascuna dimensione e area del RAV un numero ampio di domande e risposte plausibili, da cui il sistema attinge – secondo il modello di intelligenza artificiale implementato – quando l'utente richiede informazioni. Ravy fornisce dunque una serie di possibili risposte e, solo nel caso in cui l'utente riceva una risposta non esaustiva e/o non soddisfacente, il sistema genera un form attraverso cui inviare una richiesta di informazioni o chiarimenti direttamente al gruppo di ricerca. L'implementazione di un assistente virtuale ha notevolmente ridotto l'intervento del gruppo di ricerca INVALSI durante la fase di compilazione degli strumenti, limitando in modo considerevole il numero di mail e telefonate ricevute e consentendo un supporto immediato all'utente finale.

## *2. Il contesto, gli studenti e le reti territoriali di servizio\**

Lo studio del contesto nel quale un Centro Provinciale di Istruzione per gli Adulti (CPIA) opera è di particolare rilevanza, considerata la mission specifica di questa tipologia di istituzione scolastica pensata appunto per una popolazione adulta, le cui scelte formative e lavorative possono essere influenzate dal territorio nel quale vive e opera. Nella dimensione del contesto del RAV CPIA si considerano le caratteristiche della popolazione studentesca del CPIA, le caratteristiche socio-economiche e il capitale sociale del territorio in cui opera, le risorse economiche, strutturali e professionali di cui il CPIA dispone.

Una delle sfide più rilevanti, a cui i CPIA devono rispondere, riguarda il fenomeno della povertà educativa, che interessa quella fetta di popolazione adulta, particolarmente debole in termini di livelli di istruzione raggiunti e di posizioni occupazionali, che, in uno scenario formativo e lavorativo altamente disarticolato come quello contemporaneo, è esposta a un maggiore rischio di esclusione sociale. Il contesto italiano appare, da questo punto di vista, particolarmente svantaggiato se confrontato con altri Paesi europei, attestandosi agli ultimi posti in termini di numero di laureati e in merito al fenomeno dell'abbandono precoce degli studi. In tal senso, il tasso di abbandono precoce dell'istruzione e formazione, che negli ultimi anni continua a crescere, nel 2018 ha riguardato ben il 15% della popolazione (ISTAT, 2019). Inoltre, il contesto presenta forti elementi di disomogeneità e complessità nelle varie aree del Paese. Lo

\* Questo capitolo rappresenta la sintesi dell'elaborazione teorica e delle fasi della sperimentazione condotte dal Gruppo di ricerca del progetto PON Valu.E. Dal punto di vista della stesura, sono da attribuirsi a Elisabetta Prantera il par. 1 e a Isabella Quadrelli il par. 2.

studio del contesto rappresenta, quindi, un elemento importante per dare senso e significato al processo di autovalutazione. Da questo punto di vista, i CPIA rispondono a necessità formative ampiamente espresse fra gli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015) che pone, fra le diverse priorità, il sostegno a un'istruzione di qualità, la promozione dell'uguaglianza di genere e la riduzione delle disuguaglianze sociali.

I CPIA fanno fronte inoltre all'esigenza, espressa ampiamente anche dalle recenti politiche europee (CE, 2000), di fornire la possibilità di formazione a tutte le fasce d'età della popolazione adulta, nell'ottica dell'apprendimento permanente o *lifelong learning*, per rispondere alle richieste di un contesto in continua mutazione e promuovere l'inserimento nel mondo del lavoro.

## 1. Conoscere la popolazione studentesca

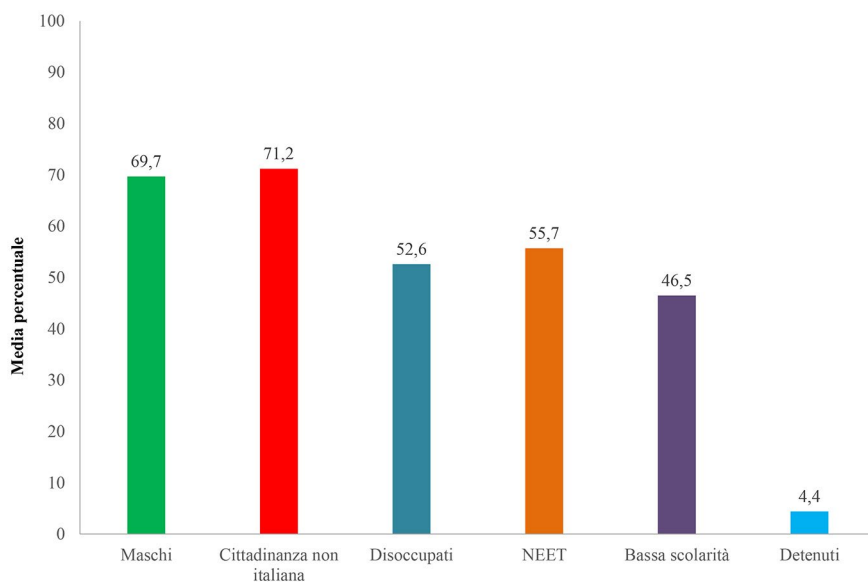
La prima parte di questo paragrafo descrive le caratteristiche generali della popolazione studentesca dei CPIA in Italia; la seconda parte invece entra nel merito delle differenze territoriali e delle differenze in alcune sottopopolazioni di riferimento (per esempio sottopopolazione maschile dei CPIA, sottopopolazione di adulti con cittadinanza non italiana). L'attenzione è focalizzata solo su alcuni degli aspetti delle sottopopolazioni di riferimento, selezionando per il presente rapporto i dati che appaiono più rilevanti.

Il grafico in fig. 1 mostra come la popolazione dei CPIA a livello nazionale sia prevalentemente maschile (circa il 70%) e con cittadinanza non italiana (circa il 71%). I disoccupati (circa il 53%), i NEET<sup>1</sup> (47%) e gli studenti a bassa scolarità (47%) costituiscono mediamente, in tutti i casi, circa la metà della popolazione studentesca dei CPIA. Infine, più residuale è la presenza dei detenuti (4,4%) e dei minori quindicenni<sup>2</sup> (1,1%) nei CPIA.

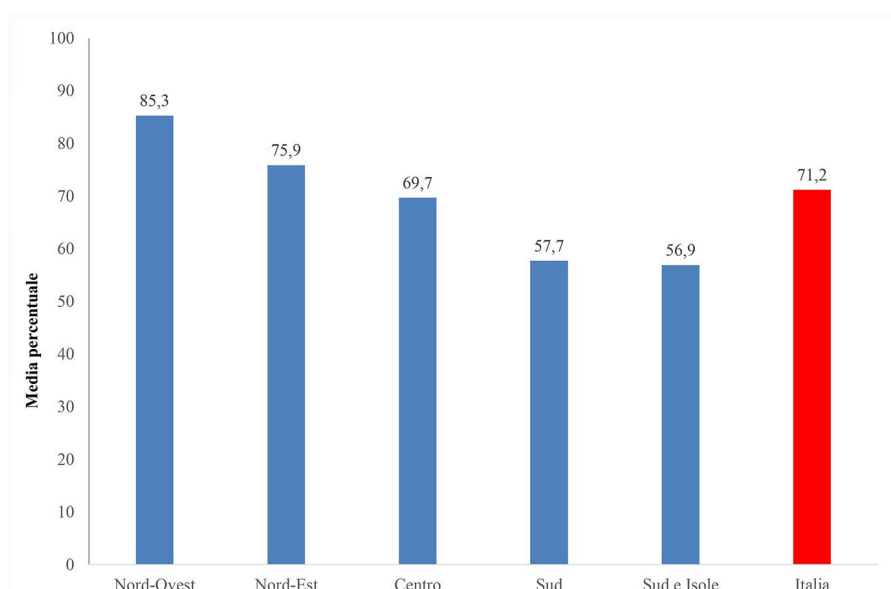
<sup>1</sup> Con il termine NEET si identificano i giovani *Not in Education, Employment or Training*, ossia quella categoria di cittadini compresa tra i 15 e i 29 anni, non occupata e non inserita in percorsi di istruzione e formazione (ISTAT, 2017). Sono considerati NEET coloro i quali, pur non essendo in formazione non cercano attivamente un lavoro e che, non potendo essere classificati come disoccupati sono, comunque, esposti al rischio di esclusione sociale (Agnoli, 2016).

<sup>2</sup> Pur essendo i CPIA dei Centri di istruzione per gli adulti, possono accogliere nella loro utenza anche quei quindicenni, previ accordi specifici tra Regioni e Uffici Scolastici Regionali, che non sono in possesso del titolo di studio del primo ciclo, nei limiti dell'organico assegnato e in presenza solo di particolari e motivate esigenze (DPR n. 263 del 2012).

*Fig. 1 – Incidenza degli studenti maschi, con cittadinanza non italiana, disoccupati, NEET, a bassa scolarità e detenuti sul totale della popolazione studentesca del CPIA*



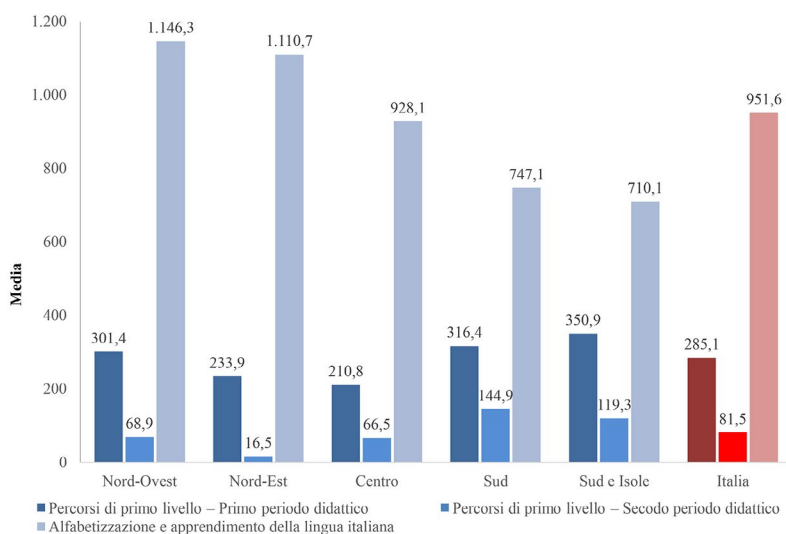
*Fig. 2 – Incidenza degli studenti con cittadinanza non italiana sul totale della popolazione studentesca del CPIA per macro-area*



In merito alle dimensioni prese in considerazione nell'analizzare la popolazione studentesca dei CPIA si osservano notevoli differenze geografiche, vi è infatti una presenza più rilevante di adulti con cittadinanza non italiana nei CPIA del Nord-Ovest (85,3%), Nord-Est (75,9%) e Centro (69,7%) rispetto ai CPIA delle macro-aree del Sud del Paese (fig. 2). Tale tendenza è in linea con la maggiore presenza di residenti stranieri al Nord e al Centro (l'ISTAT ha rilevato nel periodo compreso fra il 2011 e il 2018 che in Italia stabilmente oltre il 30% di tutta la popolazione straniera è residente al Nord-Ovest, circa il 25% nel Nord-Est e nel Centro – elaborazione dati ISTAT).

L'elevata incidenza di studenti con cittadinanza non italiana si riflette anche nella distribuzione dei percorsi di istruzione attivati durante l'anno scolastico 2017/18, che appare asimmetrica e costituita, prevalentemente, da percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (per oltre il 70%) e solo in misura minore da percorsi di primo livello – primo periodo didattico (22%) e percorsi di primo livello – secondo periodo didattico (6%). Coerentemente, il numero medio di patti formativi sottoscritti nei vari percorsi presenta una forte disomogeneità, con una media a livello nazionale di 951 patti sottoscritti nei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, rispetto a una media di 285 patti formativi sottoscritti nei percorsi di primo livello – primo periodo didattico e una media di 81 patti medi sottoscritti nei percorsi di primo livello – secondo periodo didattico (fig. 3).

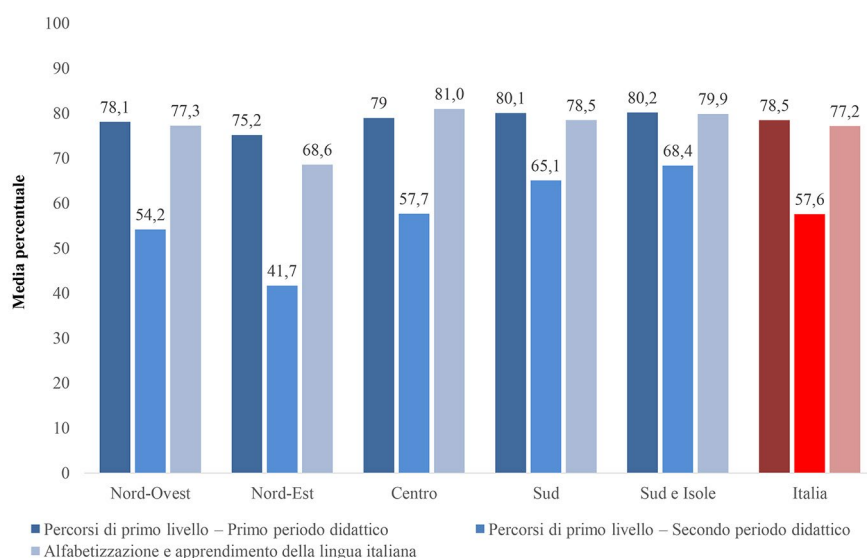
*Fig. 3 – Numero medio dei patti formativi individuali sottoscritti per tipologia di percorso scolastico e per macro-area geografica*





Se si mette in relazione il numero dei patti formativi sottoscritti con il numero di studenti iscritti si osserva che, sia per i percorsi di alfabetizzazione sia per i percorsi di I livello – primo periodo didattico, oltre il 75% degli iscritti sottoscrivono un patto formativo. La tendenza è pressoché stabile per tutte le macro-aree geografiche del Paese (fig. 4). La percentuale si abbassa (circa il 50% a livello nazionale) se si considerano i percorsi di I livello – secondo periodo didattico. Il dato offre un’indicazione della capacità dei CPIA di poter garantire agli iscritti la frequenza di un percorso di istruzione rispondendo, in questo modo, alle richieste dell’utenza.

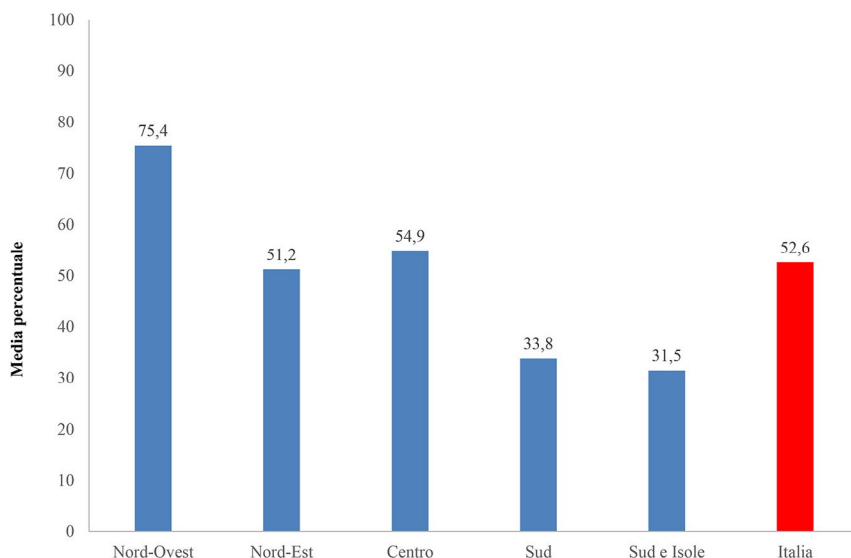
*Fig. 4 – Incidenza di patti formativi individuali sottoscritti sul totale di iscritti per tipologia di percorso scolastico e per macro-area geografica*



Anche la presenza di discenti disoccupati sembra seguire un andamento disomogeneo con un’incidenza nettamente maggiore al Nord-Ovest (circa il 75%), al Centro (circa il 55%) e al Nord-Est (51%) (fig. 5). Tendenza quest’ultima in totale controtendenza con i dati ISTAT che rilevano stabilmente da tempo, invece, tassi di disoccupazione nettamente più bassi nelle macro-aree del Centro e del Nord rispetto ad altre zone del Paese (Nord-Ovest 7%, Nord-Est 6%, Centro 9%, Sud 18%, Isole 20% – ISTAT, 2019). Da questo punto di vista i CPIA del Nord mostrano di riuscire a intercettare meglio gli adulti disoccupati e gli adulti con cittadinanza non italiana, probabilmente anche perché tali utenze in parte coincidono. La popolazione

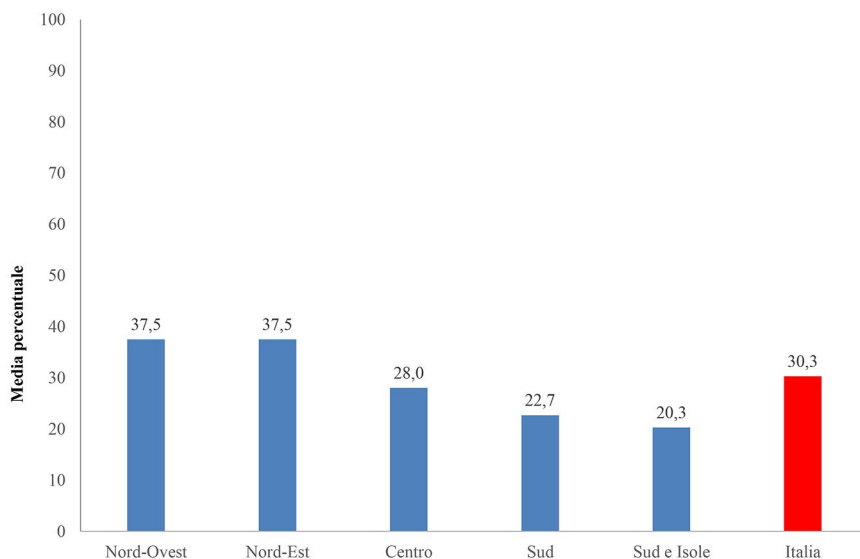
con cittadinanza non italiana residente nelle regioni del Nord è caratterizzata infatti da tassi di disoccupazione più che doppi, rispetto alla popolazione con cittadinanza italiana come si può evincere dai tassi di disoccupazione per sesso e cittadinanza, riportati per le diverse dimensioni geografiche, che fanno parte dei descrittori del contesto.

*Fig. 5 – Incidenza degli studenti disoccupati sul totale della popolazione studentesca del CPIA per macro-area*



Meno rappresentata è, invece, la popolazione femminile all'interno dei CPIA attestandosi a livello nazionale a una percentuale pari circa al 30% (fig. 6). Tali percentuali risultano essere ancora inferiori nei CPIA del Sud (circa il 23%) e Sud e Isole (20%), fenomeno che potrebbe forse in parte essere ricondotto a una diversa distribuzione dei titoli di studio tra i generi nella popolazione adulta in particolare in alcune fasce d'età. L'ISTAT a tal proposito ha registrato nel 2017 uno scarto del 4%, a favore delle donne, nel numero di diplomi conseguiti tra uomini e donne fra i 25 e i 64 anni e un divario del 14%, sempre a favore delle donne, delle lauree e altri titoli terziari conseguiti dagli adulti fra i 30 e i 34 anni (ISTAT, 2019; 2018b). Anche il tasso di abbandono prematuro di istruzione e formazione per sesso e cittadinanza, che è un descrittore che può descrivere il contesto di afferenza ove opera il CPIA, è più sfavorevole per la popolazione maschile, con differenze a livello di macro-area tra maschi e femmine che si aggirano tra il 3% e il 6%.

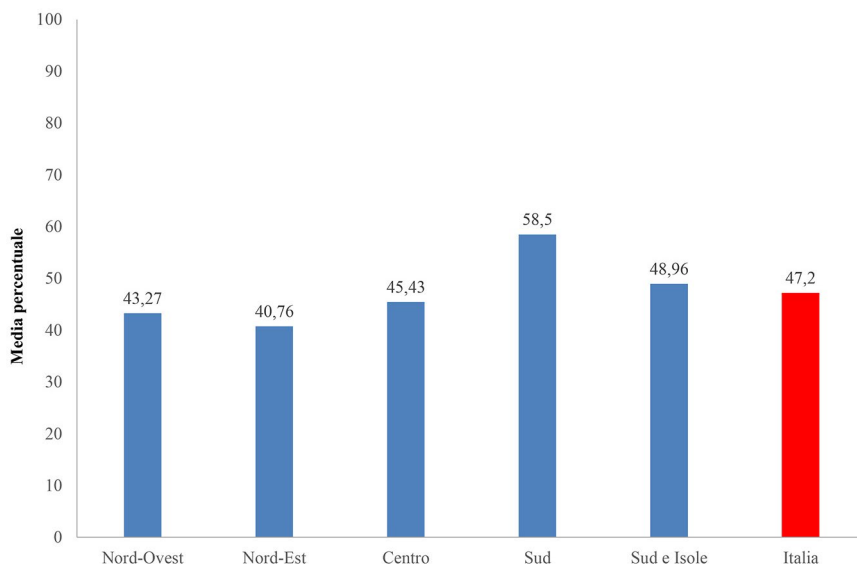
Fig. 6 – Incidenza delle studentesse femmine sul totale della popolazione studentesca del CPIA per macro-area



Prendendo in considerazione l'incidenza di studenti NEET al momento della sottoscrizione del patto formativo nelle varie macro-aree del Paese si può notare che tale presenza è maggiore nei CPIA del Sud (58,5%) e Sud e Isole (circa 49%) (fig. 7), in coerenza con la tendenza, registrata anche a livello territoriale dai dati ISTAT che rilevano una presenza più alta di NEET nelle stesse macro-aree del Paese nel Sud (35%) e nelle Isole (39%) come si evince dal descrittore del contesto che restituisce la percentuale di NEET per sesso e cittadinanza relativamente a tutta la popolazione nelle macro-aree di appartenenza.

Fra gli indicatori di povertà educativa presi in considerazione nella dimensione del contesto vi è anche l'incidenza di studenti del CPIA a bassa scolarità, incidenza che consente di valutare quanto adeguatamente i CPIA riescano a rispondere alle esigenze formative di una delle popolazioni d'elezione dei Centri la cui mission è strettamente legata alla formazione di quegli strati di popolazione caratterizzati da credenziali formative deboli.

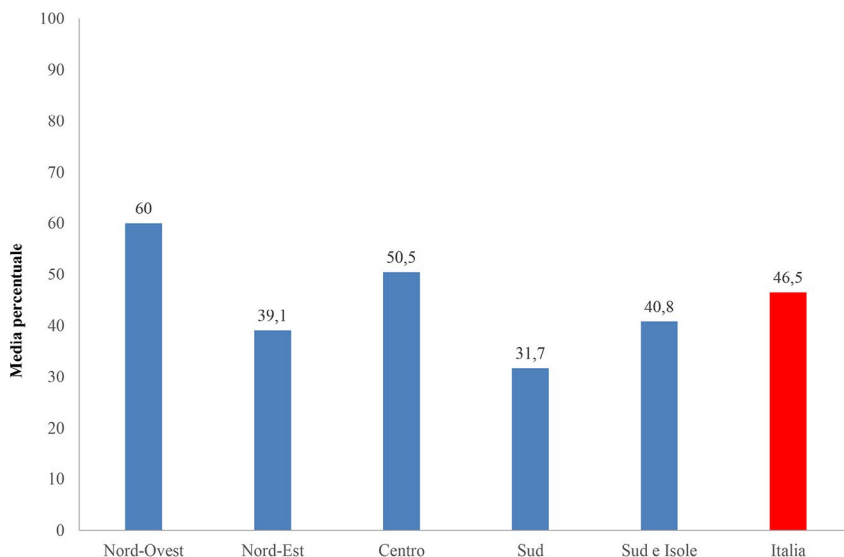
Fig. 7 – Incidenza dei NEET sul totale della popolazione studentesca del CPIA per macro-area



Si può notare come nelle popolazioni dei CPIA del Nord-Ovest è presente mediamente una percentuale di studenti a bassa scolarità (60%) nettamente maggiore rispetto a quelle del Sud e Isole (40,8%) e del Sud (31,7%) (fig. 8), nonostante diversi indicatori di povertà educativa segnalino una situazione più grave proprio nelle regioni del Sud rispetto a quelle del Nord e del Centro. L'ultimo censimento, infatti, rileva che la percentuale di residenti senza nessun titolo di studio è circa il doppio nel Sud e nelle Isole (rispettivamente 12% e 11%) rispetto alla popolazione del Nord-Ovest (7%) e Nord-Est (7%) (elaborazione su dati ISTAT). Similmente l'indice composito di istruzione e formazione proposto dall'ISTAT descrive stabilmente nel tempo una situazione meno favorevole nelle regioni del Sud rispetto al resto dell'Italia (l'indice di istruzione e formazione è costruito sulla base dei seguenti indicatori: l'uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione, la partecipazione alla formazione continua e la partecipazione culturale) (ISTAT, 2018b). In particolare, l'uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione rilevata dall'ISTAT nel 2018 interessa nel mezzogiorno circa il 19% degli adulti tra i 18 e i 24 anni a fronte di un'incidenza quasi dimezzata al Nord (12,2%) e al Centro (10,7%) (tasso di abbandono prematuro di istruzione e formazione). Anche da questo punto di vista i CPIA del Nord sembrano intercettare meglio l'utenza più svantaggiata in termini di credenziali educative e mostrano

di rispondere in maniera più efficace ai bisogni formativi degli strati educativamente più deboli all'interno del contesto nel quale operano. Anche in questo caso tuttavia tale caratteristica potrebbe dipendere anche dalla superiore incidenza nei CPIA del Nord di discendenti con cittadinanza non italiana.

*Fig. 8 – Incidenza degli studenti a bassa scolarità sul totale della popolazione studentesca del CPIA per macro-area*



I descrittori proposti successivamente nella dimensione del contesto consentono di focalizzare l'attenzione su alcune caratteristiche delle sottopopolazioni maschile e con cittadinanza non italiana che, come evidenziato precedentemente, costituiscono la fetta prevalente della popolazione studentesca dei CPIA a livello nazionale (circa il 70% in entrambi i casi) (fig. 1). I dati evidenziano alcune disomogeneità in relazione alle differenti aree geografiche del Paese; la presenza dei maschi è preponderante nei CPIA del Sud (circa l'80%), con valori percentuali ben più alti della media italiana (70%) e che oscillano tra l'80% e il 90% in particolare in regioni come il Molise, la Basilicata e la Sicilia. Anche la presenza dei disoccupati maschi varia in funzione dell'area geografica. L'incidenza di questa tipologia di utenza è particolarmente elevata nei CPIA del Nord-Ovest (75%) e, in particolare, la Lombardia registra una presenza di studenti maschi disoccupati pari all'89%. Una tendenza simile si registra per gli studenti con cittadinanza non italiana (86% nel Nord-Ovest – 92% in Lombardia) e gli studenti a bassa scolarità

(62% nel Nord-Ovest – 68% in Piemonte) nella popolazione maschile. Nei CPIA del Sud, invece, la popolazione maschile dei CPIA è particolarmente caratterizzata dalla presenza di NEET (circa il 60%), con incidenze più elevate registrate in regioni come il Molise, la Puglia e la Calabria che in tutti i casi superano il 70%.

È già stato evidenziato come l'utenza dei CPIA in Italia è prevalentemente con cittadinanza non italiana (71%), per questa ragione sono state analizzate più a fondo anche le caratteristiche di questa sottopopolazione degli studenti con cittadinanza non italiana, presente soprattutto nelle regioni del Nord, con punte pari al 95% in Emilia-Romagna e 91% in Lombardia. A tal proposito si registra che nel Nord è inoltre più alta la concentrazione fra gli studenti con cittadinanza non italiana, di femmine (37% Nord-Ovest e 39% Nord-Est), disoccupati (76% Nord-Ovest e 53% Nord-Est) e studenti con bassa scolarità (60% Nord-Ovest). Infine, come è lecito attendersi, i minori stranieri non accompagnati con cittadinanza non italiana risultano più presenti nei CPIA del Sud e Isole (16%) con punte del 21% in Sicilia e 19% in Calabria, dove è ingente il fenomeno legato agli sbarchi dei migranti, mentre sono decisamente meno presenti nel resto del Paese (con una media del 6%).

## ***1.1. Gli studenti BES***

### **BES**

La direttiva del Ministero dell'Istruzione del 27 dicembre 2012 in riferimento agli alunni con bisogni educativi speciali riporta che «L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse». Tali alunni richiedono attenzioni particolari che comprendono l'elaborazione di una didattica personalizzata in quanto portatori di difficoltà di apprendimento, che possono essere permanenti o temporanee, nell'ottica dell'inclusione e della lotta alla marginalità facendo riferimento al principio della personalizzazione dell'insegnamento sancito dalla legge 53 del 2003. Fra i casi possibili di alunni classificabili come portatori di bisogni educativi speciali si annoverano:

- alunni con disabilità certificata (legge 104/92, art.3, commi 1 e 3);
- disturbi specifici dell'apprendimento (DSA);
- altri disturbi evolutivi specifici tra cui: deficit di linguaggio, deficit non verbali, deficit motorio, deficit di attenzione e iperattività (ADHD) – studenti con problemi di controllo dell'attenzione e/o dell'attività;
- area dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale;
- difficoltà non meglio specificate.

I casi di disabilità e DSA richiedono diagnosi certificate dagli organi competenti mentre negli altri casi sono i docenti a individuare eventuali casi di alunni con bisogni educativi speciali e a personalizzare la didattica in base alle esigenze specifiche.

## **DSA**

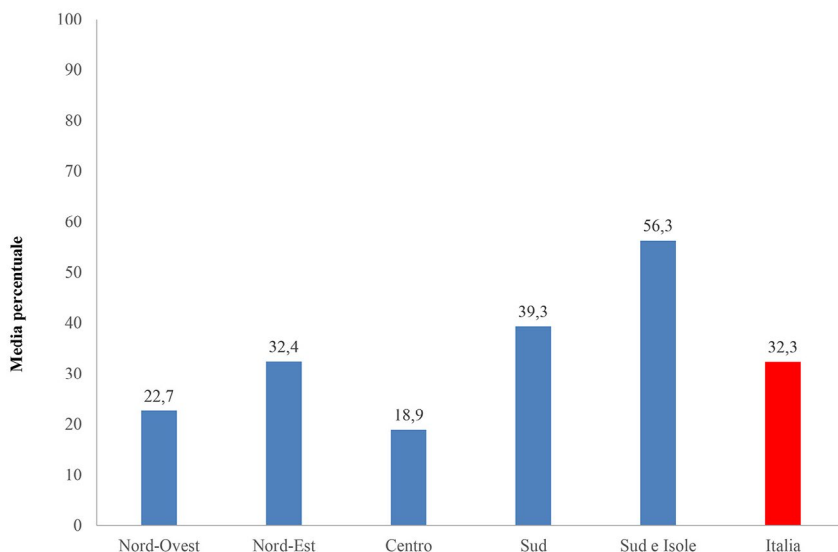
La legge n. 170/2010 riporta come disturbi specifici dell'apprendimento disordini quali la dislessia, la disgrafia, la disortografia la discalculia che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma che possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana (art. 1, comma 1). La certificazione dei DSA viene effettuata mediante specifica diagnosi rilasciata dalle strutture specialistiche del Servizio Sanitario Nazionale o da specialisti e strutture accreditate nelle regioni, nel cui territorio non sia possibile effettuare la diagnosi nell'ambito dei trattamenti specialistici erogati dal Servizio Sanitario Nazionale (art. 3, comma 10). Gli studenti con diagnosi di DSA certificata hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari. Inoltre, agli studenti con DSA le istituzioni scolastiche, garantiscono:

- l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate;
- l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere;
- per l'insegnamento delle lingue straniere, l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi gradualmente di apprendimento, prevedendo anche, ove risulti utile, la possibilità dell'esonero (art. 4).

Sono previste inoltre per i DSA, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di stato, di ammissione all'università e gli esami universitari.

Fra le dimensioni rilevate nel Questionario CPIA Valu.E vi è anche l'incidenza di studenti con bisogni educativi speciali (BES) all'interno dei Centri. In termini generali, i CPIA dichiarano a livello nazionale di essere caratterizzati circa dal 32% di studenti con bisogni educativi speciali (fig. 9), percentuale che mostra però una variabilità piuttosto elevata in termini geografici. Sono, infatti, i CPIA della macro-area Sud e Isole a essere contraddistinti da una percentuale media più alta di BES, circa il 56%, con la Puglia (67%) e la Sicilia (88%) che toccano i valori più alti.

Fig. 9 – Incidenza degli studenti BES sul totale della popolazione studentesca per macro-area

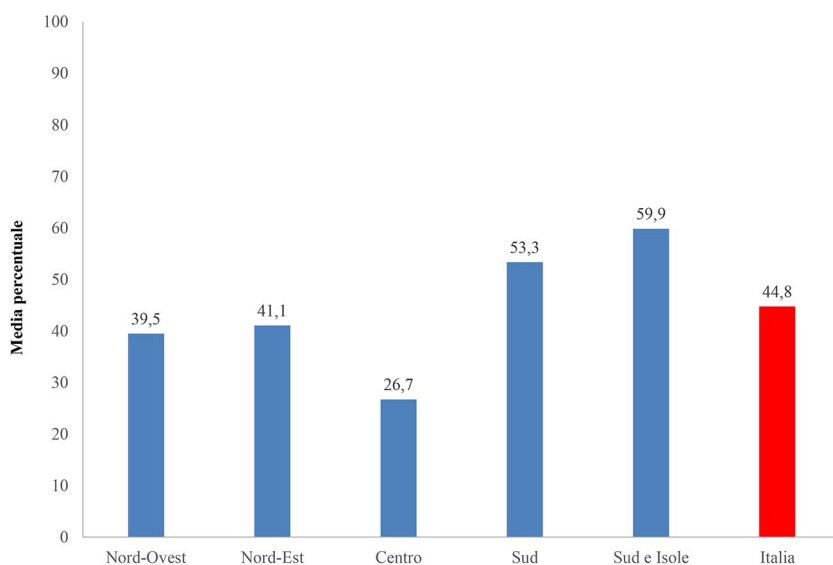


Prendendo, però, in considerazione le singole categorie di studenti con bisogni educativi speciali si evince che l'incidenza di alcune di esse risulta essere piuttosto limitata su tutto il territorio. Nel caso degli studenti caratterizzati da certificazione 104/92 (legge 104/92), DSA e altri disturbi specifici dell'apprendimento le percentuali medie non superano lo 0,2% a livello na-



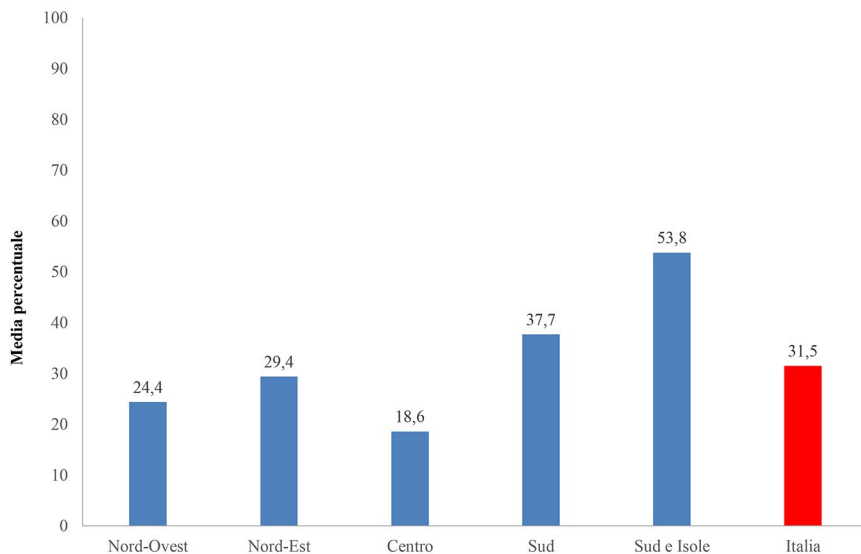
zionale e lo 0,5% a livello di macro-area. È evidente che questa tipologia di istituzioni scolastiche non è ritenuta d'elezione per tali tipologie di discenti, i quali probabilmente ritengono più adeguata alle loro esigenze l'offerta formativa delle cosiddette *scuole del mattino*. Diversa è la situazione degli studenti caratterizzati da svantaggio socio-economico, linguistico e culturale che rappresentano un'ampia fetta della popolazione studentesca dei CPIA (45% a livello nazionale) (fig. 10). In particolare nelle macro-aree Sud (53,3%) e Sud e Isole (59,9%) si registrano le percentuali medie più alte, con i CPIA della Puglia (67%) e della Sicilia (88%) che presentano i valori più elevati. La maggiore incidenza di quest'ultima categoria è sicuramente anche legata al fatto che fra le utenze "privilegiate" dei CPIA vi sono coloro che non hanno la cittadinanza italiana e che frequentemente sono classificati come studenti caratterizzati da svantaggio socio-economico, linguistico e culturale.

*Fig. 10 – Incidenza degli studenti con svantaggio socio-economico, linguistico e culturale sul totale della popolazione studentesca per macro-aree*

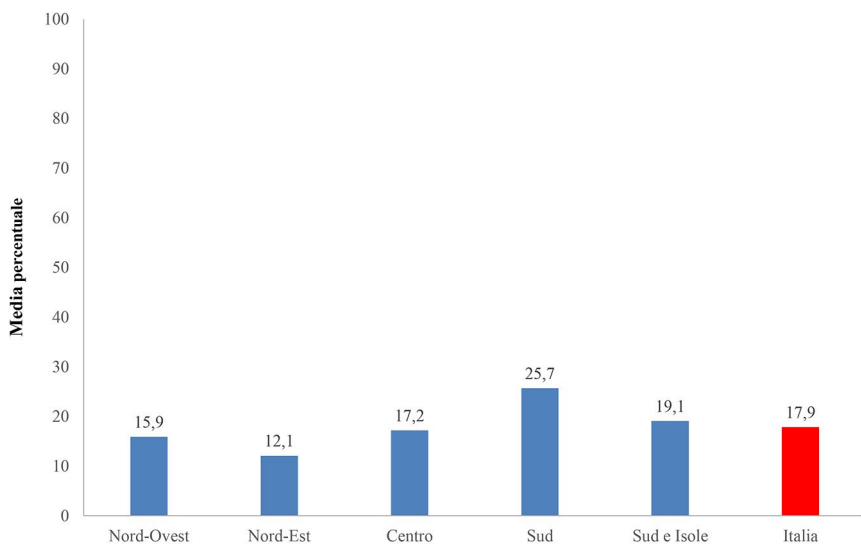


Tenendo in considerazione il genere, si può notare che nelle sottopopolazioni maschile e femminile, l'area dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale è nettamente più appannaggio della popolazione maschile che a livello nazionale è caratterizzata da una percentuale quasi doppia di studenti identificati in questa categoria (oltre il 30%), rispetto alla popolazione femminile (circa il 18%) (figg. 11 e 12).

*Fig. 11 – Incidenza degli studenti maschi con svantaggio socio-economico, linguistico e culturale sul totale della popolazione studentesca maschile per macro-area*



*Fig. 12 – Incidenza delle studentesse femmine con svantaggio socio-economico, linguistico e culturale sul totale della popolazione studentesca femminile per macro-area*

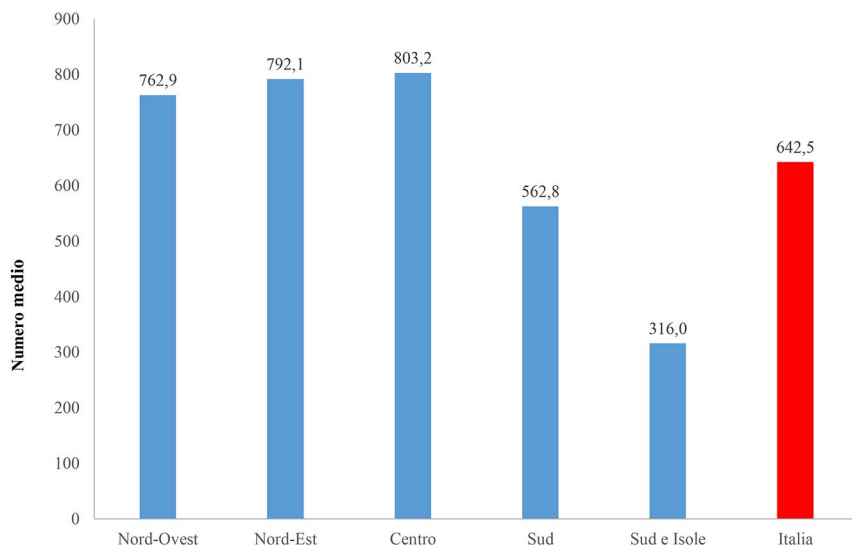


## ***1.2. I candidati per il test di conoscenza della lingua italiana***

Il Decreto ministeriale del 4 giugno 2010 indica, fra le condizioni necessarie al rilascio del permesso di soggiorno nella Comunità Europea (CE, indicate nell'articolo 9 del Testo Unico per l'immigrazione), il possesso da parte del richiedente di un livello di conoscenza della lingua italiana pari al livello A2 del Quadro comune di riferimento europeo, indicato anche come *livello pre-intermedio* o *livello di sopravvivenza*. Il prefetto territorialmente competente individua, attraverso accordi con gli enti locali e le istituzioni scolastiche (tra cui i CPIA), le sedi per lo svolgimento dei test per attestare il livello di conoscenza della lingua italiana dei richiedenti. In alternativa, il richiedente può frequentare un corso di lingua italiana presso i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti per conseguire un titolo che attesti il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2.

Fra coloro che frequentano i CPIA si annoverano anche i candidati per il test di conoscenza della lingua italiana; questi ultimi non fanno effettivamente parte del contingente studentesco dei CPIA, ma sono utenti indirizzati direttamente dalle prefetture affinché utilizzino le strutture dei Centri per sottoporsi al test di conoscenza della lingua necessario per il rilascio del permesso di soggiorno. Pur non essendo parte integrante del corpo studentesco, rappresentano numerosità piuttosto elevate di utenti che transitano nelle strutture e che, inevitabilmente, impattano nella gestione quotidiana delle stesse. Il grafico della fig. 13 evidenzia che a livello nazionale, nel precedente anno scolastico, mediamente nei CPIA circa 600 utenti si sono sottoposti al test, con una variabilità piuttosto elevata tra le diverse macro-aree. I CPIA del Nord-Ovest, Nord-Est e Centro presentano numerosità medie prossime a 800, mentre nel Sud e nelle Isole il numero medio dei candidati si aggira intorno a 300. Tali disparità potrebbero essere riconducibili alla diversa presenza di stranieri tra Nord e Sud, così come già evidenziato in precedenza, riconducibili a fenomeni di mobilità interna al Paese che portano i richiedenti a spostarsi e a risiedere in quelle regioni che notoriamente forniscono più opportunità di lavoro.

*Fig. 13 – Numero medio di candidati per il test di conoscenza della lingua italiana ai sensi del DM del 4 giugno 2010 per macro-area geografica*



## **2. Integrazione con il territorio per la realizzazione del percorso formativo degli studenti**

In questo paragrafo sono considerate le azioni effettuate dai CPIA per realizzare le “reti territoriali di servizio” che rappresentano l’elemento costitutivo di questa particolare tipologia di istituzione scolastica. Infatti, i CPIA, dal punto di vista amministrativo, si articolano attraverso una sede centrale e punti di erogazione di primo livello (sedi associate) nei quali si realizzano percorsi di primo livello (per il conseguimento del titolo corrispondente alla conclusione del primo ciclo di istruzione) e percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana. A tale scopo sono stipulati accordi con istituti scolastici del primo ciclo, solitamente su base provinciale. Per la realizzazione dei percorsi di secondo livello, i CPIA invece stipulano accordi con le istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado. Per ampliare l’offerta formativa, infine, i CPIA creano reti con gli Enti locali e con altri soggetti pubblici e privati del territorio. Inoltre, in virtù dell’eterogeneità dell’utenza dei CPIA (studenti adulti e minori, italiani e stranieri, studenti adulti e minori ospitati negli istituti

di prevenzione e pena) e dei rispettivi bisogni sono illustrate in questo paragrafo le attività realizzate per favorire il raccordo con i soggetti che svolgono un ruolo decisivo per la realizzazione del percorso formativo degli studenti (famiglie, tutori, soggetti istituzionali) e per promuovere il loro benessere personale e sociale (attività per favorire la socializzazione, l'inclusione e l'orientamento nel territorio).

## ***2.1. Accordi con i partner strategici del territorio***

Per garantire il successo formativo dei propri studenti, risulta particolarmente rilevante la capacità dei CPIA di individuare i partner strategici del territorio e di farsi promotori di accordi finalizzati al raggiungimento dei diversi obiettivi istituzionali e per l'ampliamento dell'offerta formativa. A tale scopo sono stati considerati il numero complessivo degli accordi stipulati dai CPIA (fig. 14), la tipologia dei soggetti con i quali sono stati stipulati gli accordi e l'oggetto degli accordi stessi (fig. 15).

*Fig. 14 – Numero medio di accordi stipulati con partner strategici*

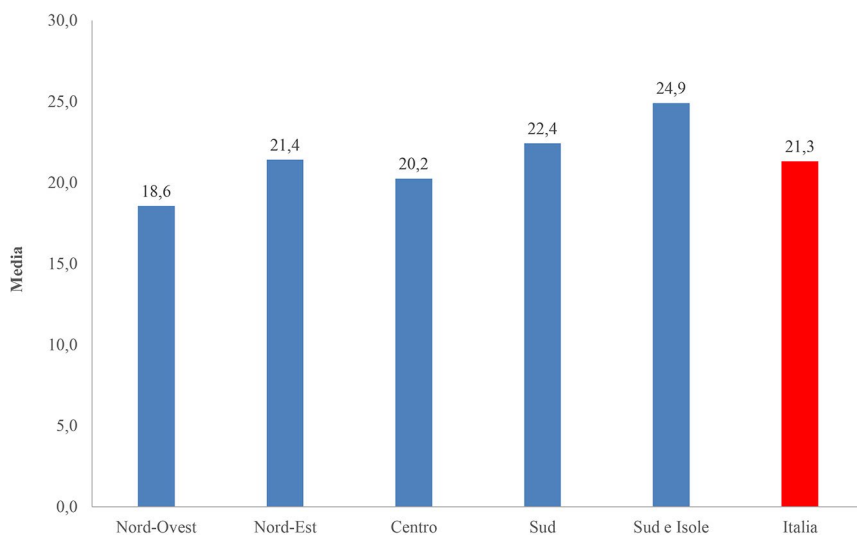
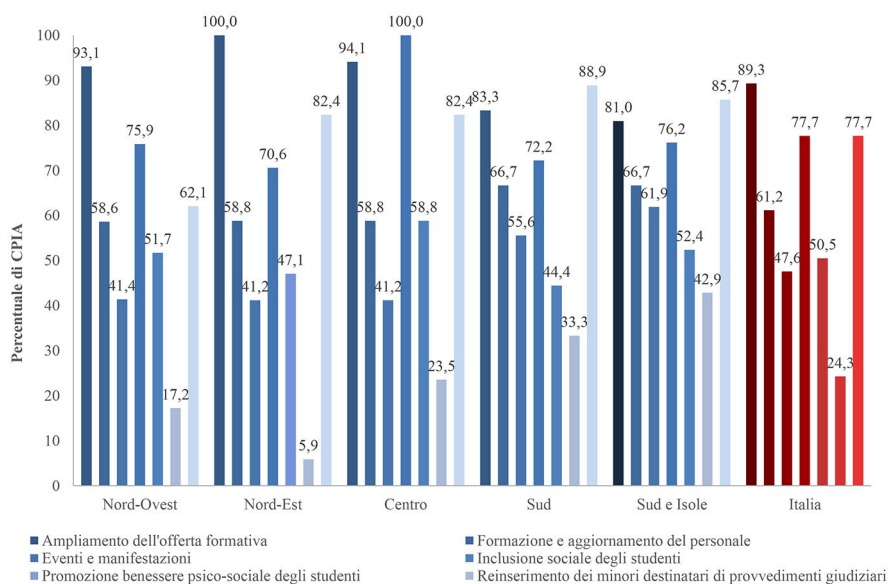


Fig. 15 – Oggetto degli accordi stipulati con i partner strategici



Considerando il numero medio di accordi stipulati, i CPIA collocati nelle regioni del Sud si caratterizzano per una numerosità di accordi superiore alla media italiana (pari a poco più di 21 accordi). La macro-area Sud e Isole presenta il numero medio di accordi più elevato, pari a circa 25, seguita dalla macro-area Sud con una media di 22,42 accordi. Il Nord-Ovest, con 18,55 accordi per CPIA, è la macro-area nella quale si evidenzia una minore estensione della rete dei CPIA.

Per quanto riguarda i soggetti con i quali sono stipulati gli accordi, i più frequenti sono gli Enti locali, le strutture di accoglienza per stranieri e i soggetti del terzo settore. I primi rappresentano partner frequenti soprattutto per i CPIA del Nord-Est; gli accordi con il terzo settore sono particolarmente frequenti nella macro-area Centro, mentre gli accordi con i centri di accoglienza per stranieri sono molto numerosi nella macro-area Sud e Isole.

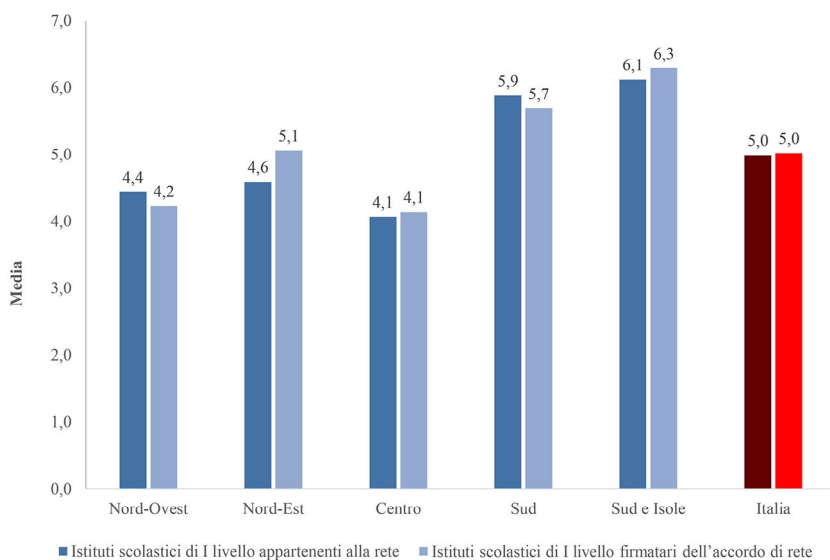
## 2.2. Accordi per la realizzazione dei percorsi di I e II livello

I CPIA realizzano un'offerta formativa finalizzata al conseguimento di percorsi di primo livello, ovvero al rilascio di certificati attestanti il raggiungimento del livello di istruzione corrispondente a quanto previsto dall'or-

dinamento vigente per il conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione e della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione. Inoltre, realizzano percorsi di secondo livello finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica. A tal fine, i CPIA stipulano accordi di rete con istituti scolastici di primo e secondo livello.

In media, gli accordi di rete di primo livello stipulati dai CPIA (fig. 16) includono cinque istituti scolastici. I CPIA delle macro-aree Sud e Sud e Isole hanno accordi di rete con un numero superiore di istituti scolastici di primo livello, sia in veste di firmatari sia di appartenenti alla rete. Particolarmente elevato è il numero medio di istituti di primo livello appartenenti alla rete dei CPIA delle regioni Puglia (circa 10) e Sicilia (circa 9).

Fig. 16 – Numerosità degli accordi di rete con gli istituti di primo livello

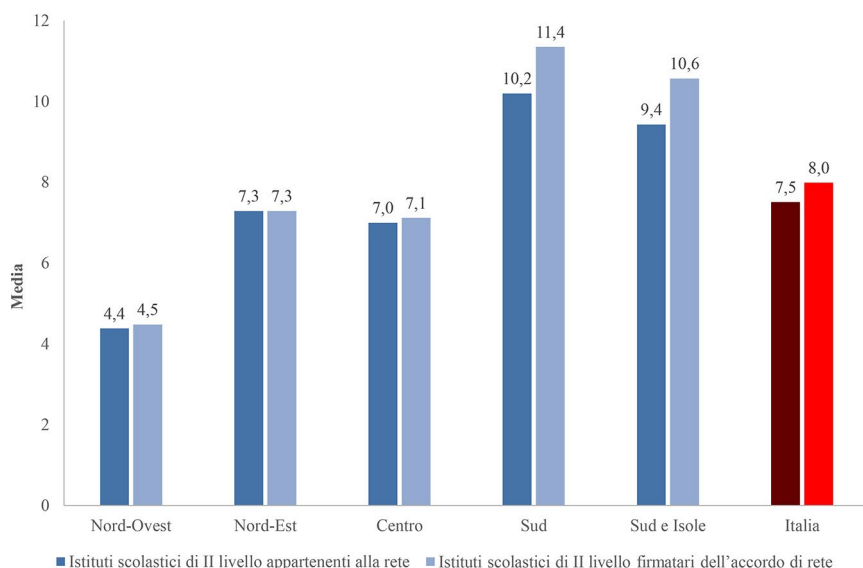


A livello nazionale, il numero medio di istituti di secondo livello appartenenti alla rete territoriale dei CPIA è più elevato rispetto a quelli di primo livello, pari a 7,5. Il numero medio degli istituti di secondo livello firmatari dell'accordo di rete è 7,9 (fig. 17).

Anche in questo caso, i CPIA delle regioni del Sud si caratterizzano per un più elevato numero di istituti che compongono la rete: 10,2 per la macro-area Sud e 9,4 per la macro-area Sud e Isole. Il numero degli istituti di secondo livello firmatari dell'accordo di rete è leggermente superiore per entrambe

le macro-aree, rispettivamente 11,5 e 10,6. Questo risultato è coerente con la più elevata numerosità dei punti di erogazione dei CPIA del Sud. Se si considera la numerosità e tipologia delle sedi dei CPIA di queste regioni. Infatti, in queste macro-aree risulta superiore alla media sia il numero di sedi associate sia, soprattutto, il numero di sedi operative di secondo livello.

*Fig. 17 – Numero medio di istituti scolastici di II livello appartenenti alla rete e firmatari dell'accordo di rete (ex DPR 263/12)*

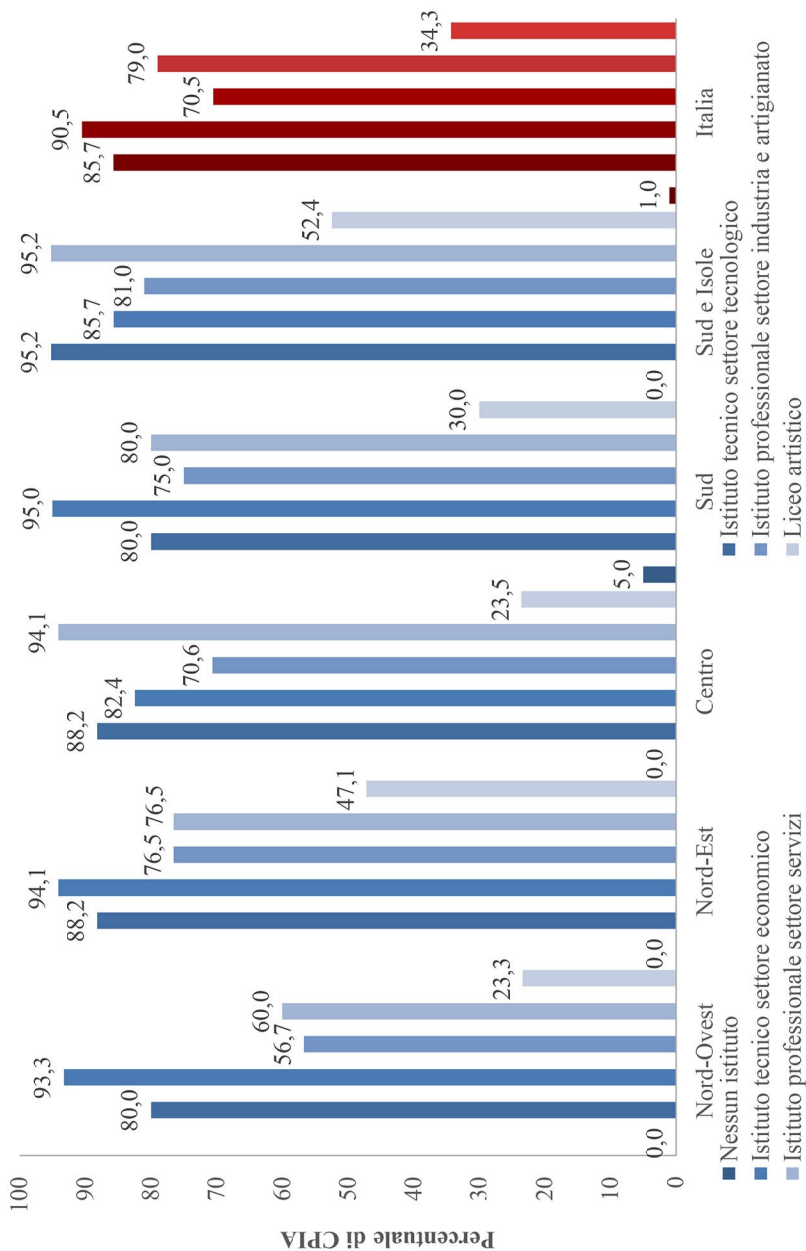


Con riferimento alla tipologia di soggetti con cui sono stati stipulati accordi di rete (fig. 18), quasi tutti i CPIA hanno coinvolto gli istituti tecnici del settore economico, oltre l'80% ha stipulato accordi con gli istituti tecnici del settore tecnologico e con gli istituti professionali del settore dei servizi.

Una percentuale leggermente inferiore ha attivato accordi con gli istituti professionali del settore industria e artigianato, mentre decisamente inferiore risulta il coinvolgimento dei licei artistici. Si evidenzia una certa differenziazione territoriale nel grado di attivazione di accordi, in particolare con gli istituti professionali e i licei artistici.

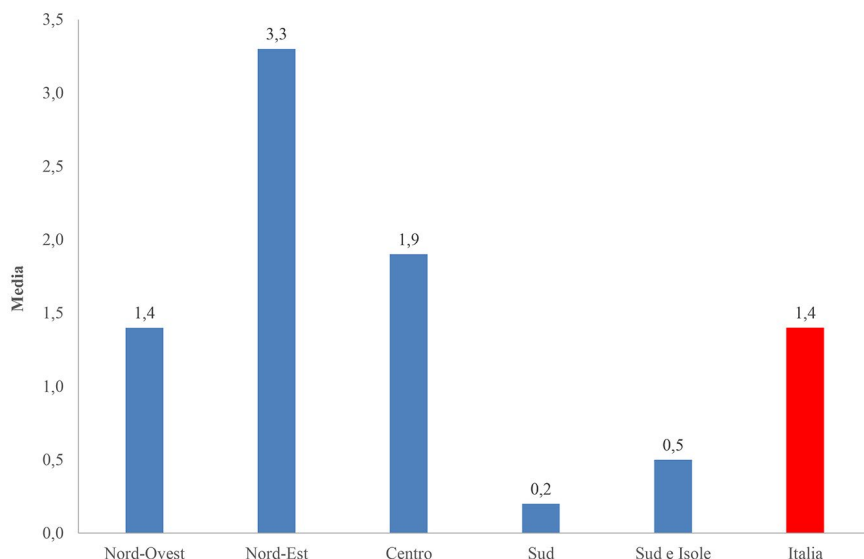


Fig. 18 – Tipologia di soggetti con cui il CPIA ha stipulato accordi di II livello



Risulta più marcata la differenza territoriale con riferimento alla stipula di accordi con il sistema della formazione professionale. In questo caso, la numerosità degli accordi stipulati dai CPIA del Nord-Est risulta decisamente superiore alla media italiana: in media 3,3 accordi rispetto a 1,40 a livello nazionale (fig. 19).

Fig. 19 – Numero medio di accordi stipulati con il sistema della formazione professionale



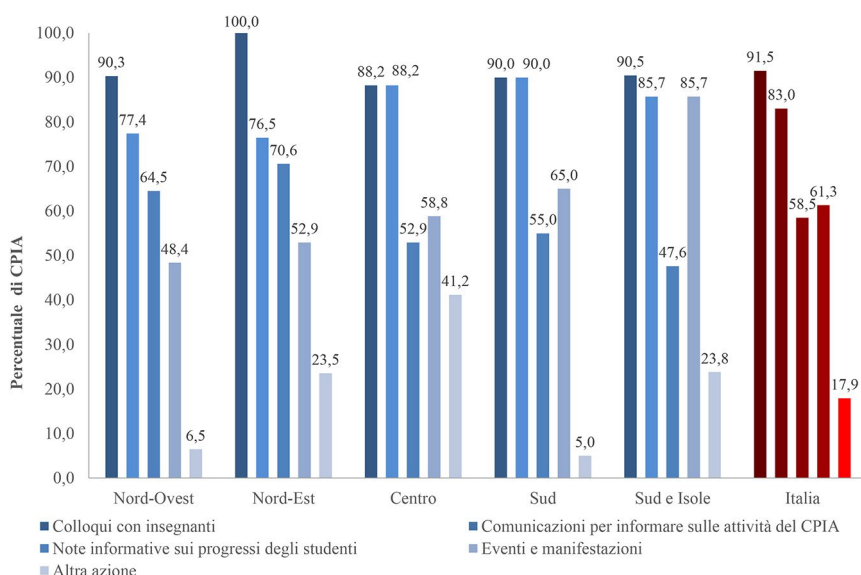
Considerando i dati a livello regionale si evidenzia maggiormente la disomogeneità territoriale: a fronte della maggior parte delle regioni del Centro e del Sud che non hanno stipulato alcun accordo con il sistema della formazione professionale, la regione Veneto domina la classifica con una media di 4,8 accordi per CPIA, seguita da Toscana e Umbria con 3 accordi per Centro. Questo risultato può essere ricondotto a un generale maggiore utilizzo dell'offerta formativa del sistema di istruzione e formazione professionale nelle regioni del Nord: il numero di iscritti ai percorsi di formazione professionale, e in particolare a quelli offerti dagli istituti di formazione professionale accreditati, è superiore nelle macro-aree Nord-Ovest e Nord-Est rispetto alle altre aree del Paese<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> ISFOL (2015), *Istruzione e formazione professionale: una chance vocazionale*, a.f. 2013/14, XIII Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere. [https://www.isfol.it/temi/Formazione\\_apprendimento/formazione-diritto-dovere](https://www.isfol.it/temi/Formazione_apprendimento/formazione-diritto-dovere).

### 2.3. Realizzazione del percorso formativo e promozione del benessere degli studenti

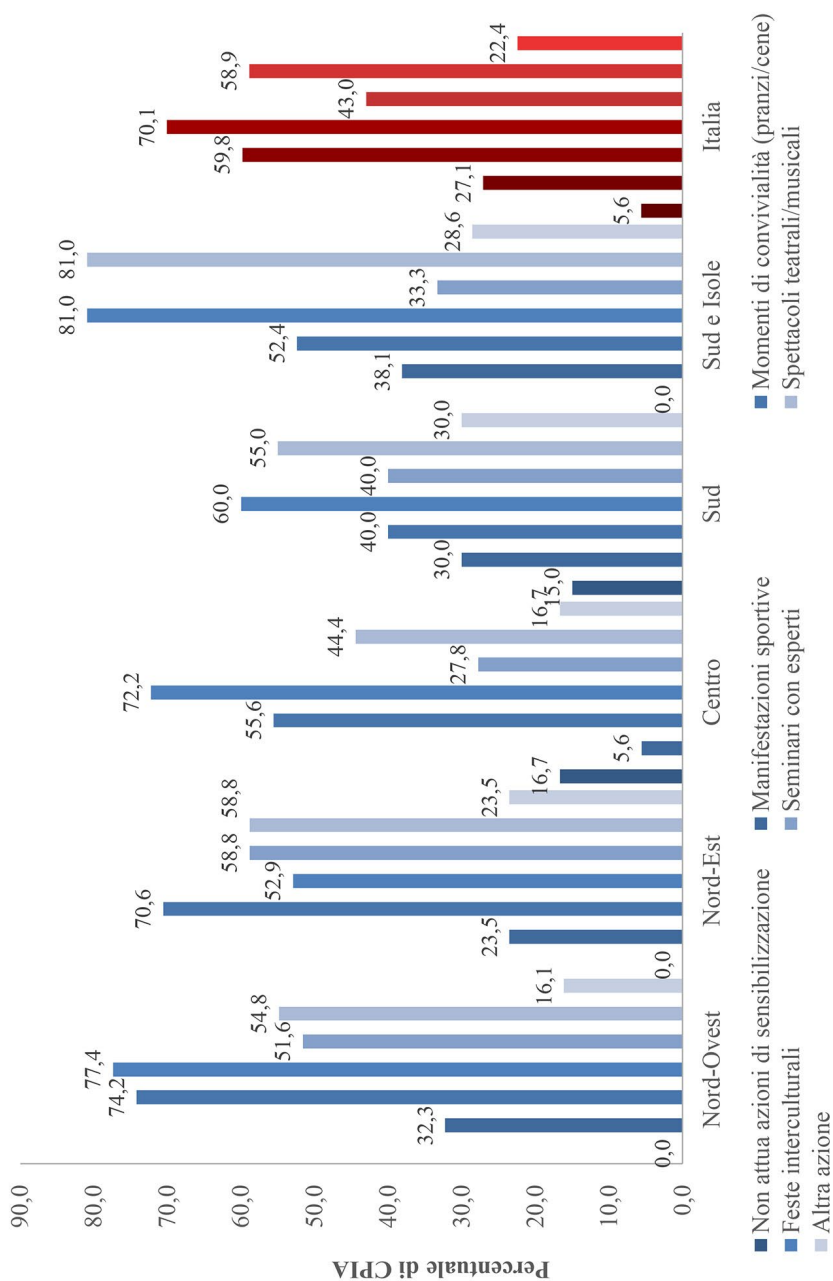
La maggior parte dei CPIA realizza diverse attività finalizzate al coinvolgimento dei soggetti preposti alla realizzazione del percorso formativo degli studenti (famiglie, tutori e soggetti istituzionali). La quasi totalità dei CPIA prevede forme di contatto con le famiglie e gli altri referenti istituzionali degli studenti finalizzate alla comunicazione degli esiti e dell'andamento del percorso formativo (fig. 20) nella modalità classica del colloquio con i docenti.

Fig. 20 – Tipologia di attività per il coinvolgimento di famiglie, tutori e altri soggetti istituzionali



Una quota minore di CPIA (il 60% circa) produce note informative scritte sul progresso degli studenti destinate soprattutto ai diversi referenti istituzionali. Questa modalità è utilizzata più frequentemente dai CPIA delle regioni del Nord. Inoltre nell'80% dei casi, i CPIA forniscono informazioni sulle proprie attività. Questa modalità è diffusa soprattutto tra i CPIA delle regioni del Sud. I CPIA di queste regioni, inoltre, realizzano forme di coinvolgimento con l'esterno attraverso eventi e manifestazioni (oltre l'85% dei CPIA della macro-area Sud e Isole e dal 65% di quelli della macro-area Sud rispetto a una media nazionale di poco superiore al 61%).

Fig. 21 – Tipologia di azioni di sensibilizzazione sui temi della diversità, dell'inclusione e/o del riconoscimento di stereotipi e pregiudizi



Tale risultato è coerente con la tendenza, già evidenziata dall'analisi della composizione delle reti, a privilegiare azioni finalizzate alla promozione dell'inclusione sociale dei propri studenti da parte dei CPIA delle regioni del Sud. Rispetto alle azioni di sensibilizzazione sui temi della diversità e della promozione dell'intercultura (fig. 21), tutti i CPIA delle macro-aree Nord-Ovest e Sud e Isole realizzano interventi coerenti con queste finalità. Le azioni più diffuse riguardano i momenti di convivialità, frequentemente organizzati dai CPIA delle regioni del Nord, e le feste interculturali, riportati frequentemente dai CPIA delle macro-aree Sud e Isole e Nord-Ovest. I CPIA della macro-area Sud e Isole, inoltre, sono particolarmente attivi nell'organizzazione di spettacoli teatrali e musicali e di eventi sportivi.

In conclusione, i CPIA nascono come reti di servizio territoriale: la creazione di reti con altre scuole e con gli attori istituzionali pubblici, privati e del terzo settore e l'apertura verso gli stakeholder del territorio è parte dell'identità di queste specifiche istituzioni scolastiche. I dati mostrano che i CPIA sono attivi nella creazione di reti, sia quelle previste dalla normativa vigente (mediante accordi di primo e secondo livello) sia quelle promosse e dipendenti dall'iniziativa dei singoli istituti (gli accordi con gli attori strategici del territorio). La numerosità e la tipologia degli accordi di rete rispecchiano le specificità dei contesti in cui operano i CPIA. Così si osserva una tendenza dei CPIA del Nord a privilegiare accordi con il sistema della formazione professionale e con gli enti locali per realizzare una ricca e variegata offerta formativa, al fine di rispondere ai bisogni di un'utenza in buona parte straniera ma radicata sul territorio, in cerca di titoli e certificazioni utili per la ricerca del lavoro. I CPIA del Sud si rivolgono a un'utenza caratterizzata da una spiccata vulnerabilità sociale (minori stranieri non accompagnati, NEET e popolazione detenuta) della quale si fanno carico curando anche gli aspetti legati alla promozione del loro benessere psico-sociale e dell'inclusione sociale.

### 3. Spazi, spazi virtuali, spazi condivisi\*

I CPIA costituiscono una tipologia di istituzione scolastica dotata di autonomia (DPR 275/99) e caratterizzata da una struttura articolata. Secondo il decreto ministeriale n. 26 del 2015 “il CPIA si configura come Rete territoriale di Servizio articolata in tre livelli: unità amministrativa, unità didattica e unità formativa”. Dal punto di vista amministrativo il CPIA è articolato in una sede centrale e in punti di erogazione di primo livello (*sedì associate*), dove si realizzano percorsi di primo livello e percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana. Se il punto di erogazione è dislocato presso un carcere e/o in un istituto di prevenzione e pena si parla di *sedì associate carcerarie*. Come unità didattica il CPIA, invece, stipula accordi di rete con le istituzioni scolastiche di secondo grado che realizzano i percorsi di secondo livello. Con il termine *sede operativa* si fa riferimento alle istituzioni scolastiche di secondo grado dove si erogano percorsi di istruzione degli adulti di secondo livello. Quando i percorsi di istruzione degli adulti di secondo livello sono erogati presso un carcere e/o in un Istituto di prevenzione e pena si parla di *sedì associate operative carcerarie*. Inoltre, per ampliare l’offerta formativa il CPIA stipula accordi con gli enti locali e altri soggetti pubblici e privati, con particolare riferimento alle strutture formative accreditate dalle Regioni.

\* Questo capitolo rappresenta la sintesi dell’elaborazione teorica e delle fasi della sperimentazione condotte dal Gruppo di ricerca del progetto PON Valu.E. Dal punto di vista della stesura, sono da attribuirsi a Graziana Epifani i parr. 1 e 4, a Elisabetta Prantera i parr. 2 e 3.1, a Sara Romiti i parr. 3 e 3.2.

## 1. La struttura

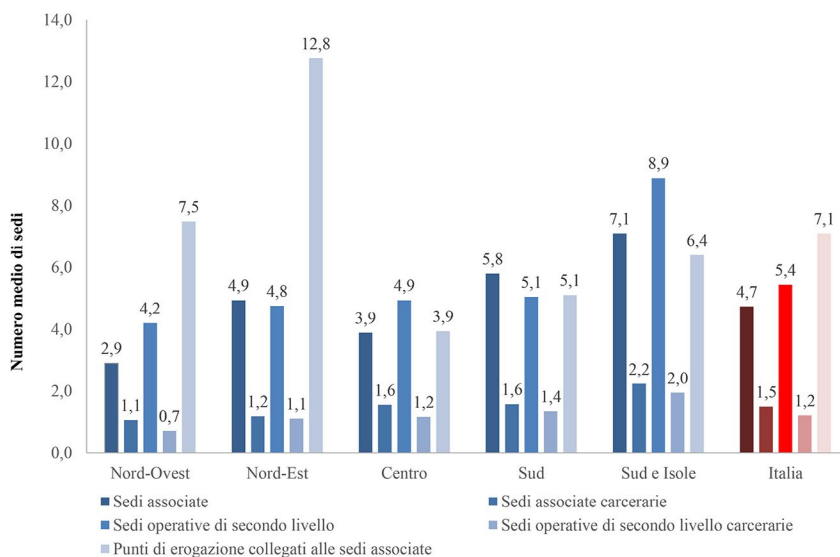
La struttura dei CPIA è piuttosto complessa e variegata; a questo proposito abbiamo considerato una serie di informazioni (confluite come indicatori di contesto nel format del RAV CPIA Valu.E) che forniscono una panoramica sul modo in cui i CPIA si strutturano sul territorio.

Nello specifico sono state prese in considerazione 5 tipologie di sedi:

- le sedi associate;
- le sedi associate carcerarie;
- i punti di erogazione collegati alle sedi associate;
- le sedi operative;
- le sedi operative carcerarie.

Osservando il grafico in fig. 1 si può notare come il quadro complessivo sia piuttosto disomogeneo: le tipologie delle sedi e il numero delle stesse variano in funzione delle diverse macro-aree del Paese.

Fig. 1 – Numero medio di sedi dei CPIA per tipologia e macro-area

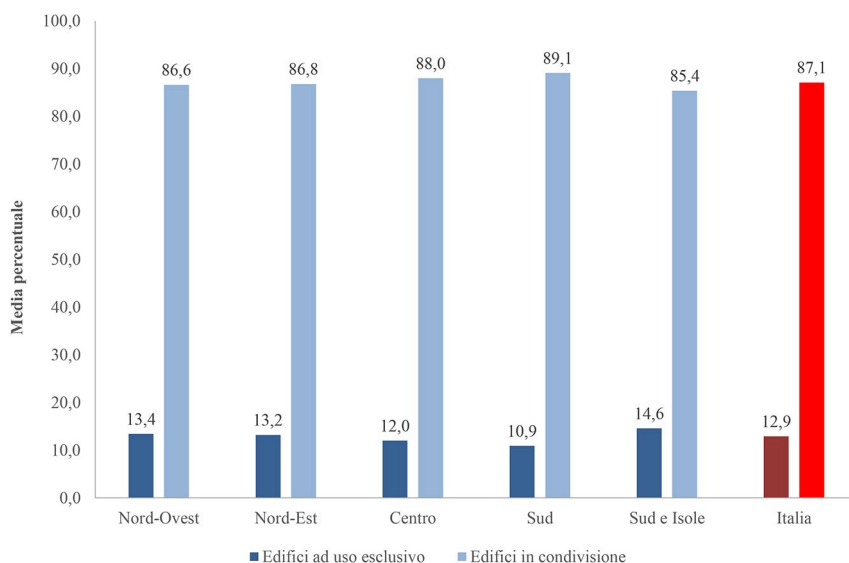


In generale, i CPIA dispongono mediamente di 6 punti di erogazione collegati alle sedi associate, con delle variazioni in funzione dell'area geografica. Il Nord-Est presenta il numero medio di sedi più alto (13 sedi), cui segue il Nord-Ovest (8 sedi), e il Centro con quello più basso (4 sedi). A livello nazionale questa tipologia di sede è quella più presente. I CPIA utilizzano

prevalentemente strutture “altre” per l’erogazione dei corsi rispetto alle tradizionali istituzioni scolastiche.

Il secondo dato più rilevante riguarda il numero medio delle sedi operative, nelle quali si erogano percorsi di secondo livello, che è pari a 5. La presenza di almeno 4/5 sedi operative nei CPIA è un dato pressoché costante in tutte le macro-aree del Paese, con l’unica eccezione della macro-area Sud e isole dove si registrano mediamente 9 sedi. Leggermente inferiore è la media riguardante il numero delle sedi associate (circa 5 sedi), con oscillazioni minime – anche in questo caso – sul territorio italiano. Infine, il numero delle sedi carcerarie, associate e operative, è molto ridotto (mediamente una sede) e omogeneo in tutto il Paese.

*Fig. 2 – Distribuzione degli edifici a uso esclusivo e in condivisione dei CPIA per macro-area*



Come già evidenziato, la struttura dei CPIA è piuttosto complessa. Essendo i CPIA delle istituzioni di recente costituzione (nate dagli ex CTP), buona parte di loro non possiede una struttura propria ma condivide parte degli spazi con altre istituzioni, scolastiche e non. Ciascun CPIA si configura come una rete costituita da diverse sedi; ciascuna sede, a sua volta, può essere organizzata anche su più edifici. A questo proposito sono state introdotte nel Questionario CPIA Valu.E alcune domande per mappare la struttura dei CPIA in termini di numero di sedi e di edifici. Il grafico in fig. 2 evidenzia



chiaramente che, in media, su tutto il territorio nazionale solo il 13% degli edifici di cui il CPIA dispone è a uso esclusivo del CPIA, mentre la restante parte (più dell'80%) è condivisa con altre istituzioni/enti e ciò accade in modo simile in tutte le aree del Paese.

Vista la proporzione del fenomeno, non si possono sottovalutare le difficoltà che una struttura del genere pone sia da un punto di vista organizzativo sia di gestione e rispetto delle norme sulla sicurezza, soprattutto per gli edifici condivisi con altre istituzioni/enti.

I CPIA appaiono, da questo punto di vista, come un'istituzione scolastica "anomala", differente dalle altre istituzioni (le cosiddette scuole del mattino). I CPIA, nei fatti, non hanno ancora acquisito totalmente una propria "autonomia strutturale" e su questo, forse, varrebbe la pena riflettere.

## **2. Le certificazioni e il rispetto delle norme sulla sicurezza**

La normativa sulla sicurezza, in tema di edilizia scolastica, prevede l'applicazione delle stesse norme che valgono per i luoghi di lavoro (Decreto ministeriale 26 agosto 1992). Per esempio, per la prevenzione degli incendi la normativa prevede che gli edifici scolastici siano ubicati in luoghi non potenzialmente pericolosi e non a rischio di incendio o esplosione. Le disposizioni indicate nel DM n.26 del 1992 sono state riprese e regolamentate nella successiva legge 296/2006. Per quanto riguarda il censimento delle istituzioni scolastiche, nel 1996 è stata istituita l'Anagrafe dell'edilizia scolastica. Dal 2014 il Sistema nazionale dell'Anagrafe dell'edilizia scolastica ha iniziato a raccogliere in modo sistematico le informazioni sulle istituzioni scolastiche. La legge "la Buona Scuola" n. 107 del 2015 ha autorizzato la spesa di 40 milioni di euro per l'anno 2015 per effettuare indagini diagnostiche sugli edifici scolastici al fine di garantire la sicurezza degli edifici scolastici e di prevenire eventi di crollo dei solai e controsoffitti. L'articolo 1, comma 137 della legge 107/2015, ha disposto, inoltre, che i dati relativi all'Anagrafe dell'edilizia scolastica, istituita con la legge n. 23 del 1996, siano resi pubblici. A partire dal 26 settembre 2018 il Ministero dell'Istruzione ha messo a disposizione i dati aggiornati dell'Anagrafe attraverso un portale unico dei dati della scuola nel rispetto del principio della trasparenza e del libero accesso alle informazioni. Infine, l'8 ottobre 2019 il Ministero dell'Istruzione ha presentato il nuovo portale dell'Anagrafe nazionale dell'edilizia scolastica, in cui sono presenti informazioni riguardanti il periodo di costruzione

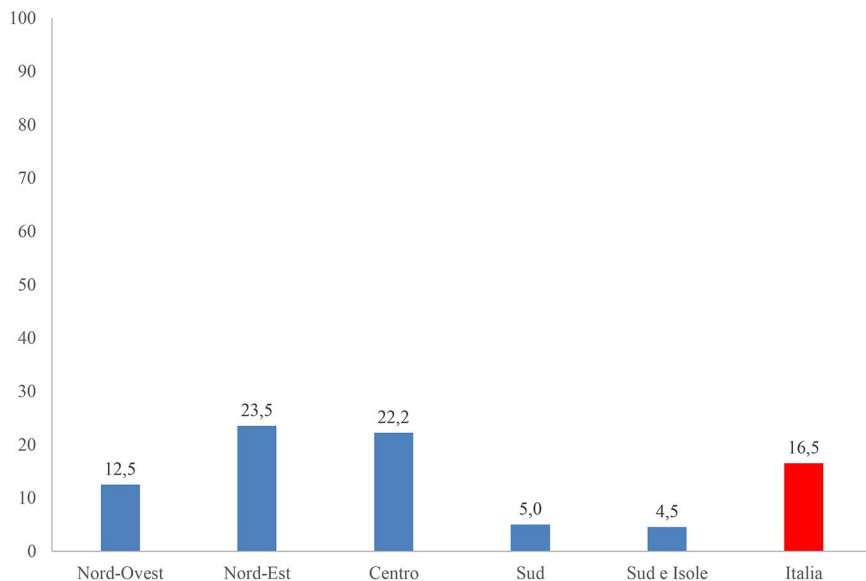
degli edifici, le condizioni di sicurezza e l'adeguamento alle norme antisismiche.

La normativa relativa al superamento delle barriere architettoniche nelle scuole è, invece, ampia e articolata. In primo luogo la legge 118 del 1971 e la 348 del 1978 sanciscono l'obbligo di accessibilità degli edifici scolastici per tutti gli studenti. Più specificamente il DPR 503/1996 stabilisce che in tutti gli spazi pubblici siano apportati tutti gli accorgimenti per il superamento delle barriere architettoniche in modo tale da consentire il completo accesso anche a coloro che sono caratterizzati da una mobilità ridotta a tutti i servizi e a tutte le prestazioni godute da tutti i cittadini. Infine, la legge 104 del 1992 stabilisce che le persone con disabilità non devono essere escluse in nessun modo dal godimento dei servizi pubblici e in tal senso il rilascio delle concessioni edilizie deve essere strettamente vincolato al rispetto della normativa in materia di barriere architettoniche, pena l'inagibilità o l'inabitabilità delle strutture pubbliche con conseguenti sanzioni ai responsabili.

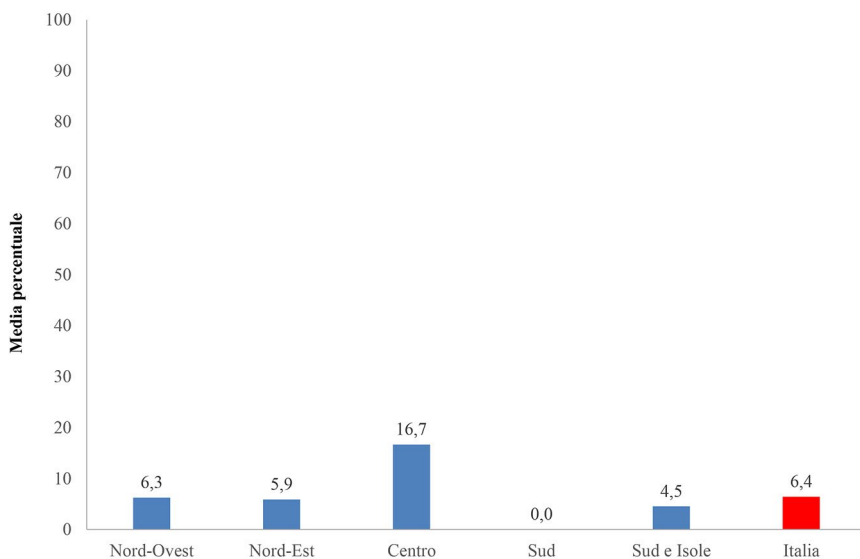
Dall'Anagrafe nazionale dell'edilizia scolastica è possibile evincere alcune informazioni di tipo strutturale relativamente alle condizioni degli edifici scolastici del nostro Paese.

A integrazione di quanto già rilevato, grazie alle informazioni presenti nell'Anagrafe, sono state rilevate, attraverso la somministrazione del Questionario CPIA Valu.E alcune informazioni circa la presenza di certificazioni relative all'agibilità e alla prevenzione degli incendi, nonché la presenza di alcuni elementi per il superamento delle barriere architettoniche. A tal proposito nei grafici nella figg. 3 e 4 sono riportate rispettivamente le percentuali di CPIA, per macro-area, in cui ciascun edificio è in possesso di tutte le certificazioni per la sicurezza (certificato di agibilità e certificato di prevenzione degli incendi) e in cui in tutti gli edifici sono presenti gli elementi per il superamento delle barriere architettoniche (scale di sicurezza esterne funzionali al CPIA, porte antipanico, servizi igienici per i disabili, rampe e ascensori). Nello specifico, il grafico in fig. 3 mostra come solo una percentuale esigua di CPIA dichiara di possedere, per gli edifici di cui dispone, tutte le certificazioni per la sicurezza. Tale percentuale è del 17% a livello nazionale e risulta essere particolarmente più bassa nei CPIA delle macro-aree Sud e Sud e Isole, con percentuali che si aggirano intorno al 5%. Ancora più basse sono le percentuali di CPIA che possiedono, per tutti gli edifici, gli elementi per il superamento delle barriere architettoniche (fig. 4).

*Fig. 3 – Percentuale dei CPIA in cui tutti gli edifici sono in possesso di tutte le certificazioni per la sicurezza per macro-area*



*Fig. 4 – Percentuale dei CPIA in cui tutti gli edifici sono in possesso di tutti gli elementi per il superamento delle barriere architettoniche per macro-area*



A livello nazionale la percentuale si aggira intorno al 6%, con una certa variabilità a livello di macro-area geografica: al Sud nessun CPIA è in possesso di tutti gli elementi per il superamento delle barriere architettoniche, mentre i CPIA del Centro registrano la percentuale più elevata di elementi (17%).

In questo senso anche il Ministero dell'Istruzione, tramite i dati che derivano dall'Anagrafe edilizia di tutti gli edifici scolastici di ogni tipologia, istituita tramite la legge n° 23 del 1996 e resa pubblica dalla legge 107/2015, descrive una situazione a macchia di leopardo in cui elevate percentuali di edifici scolastici non sono coperte dalle necessarie certificazioni. Fra le certificazioni censite dal Ministero dell'Istruzione infatti, sui 40.151 edifici attivi censiti per l'anno scolastico 2017/18, solo il 53,2% degli edifici riportano il certificato di collaudo statico obbligatorio dal 1971, il certificato di prevenzione incendi è assente nel 59,5% degli edifici così come il certificato di agibilità che è assente nel 53,8% degli edifici.

Se si considerano i dati del Ministero dell'Istruzione relativi alle barriere architettoniche per gli edifici scolastici censiti dall'anagrafe, sul numero totale di edifici attivi nell'anno scolastico 2017/18, la situazione descritta mostra come le barriere architettoniche risultino essere state rimosse nel 74,5% degli edifici.

### **3. I laboratori e le aule AGORÀ**

#### **Aula AGORÀ**

La fruizione a distanza dei percorsi di istruzione per gli adulti. Nei CPIA una parte dei percorsi didattici può essere fruita a distanza, fino a un massimo del 20% dell'intero orario (così prevede il Regolamento sui CPIA, DPR 263/2012). La fruizione a distanza, introdotta per venire incontro alle necessità dell'utenza adulta, che per ragioni geografiche o di tempo potrebbe avere difficoltà a frequentare regolarmente i corsi, da un punto di vista didattico favorisce la personalizzazione dei percorsi di apprendimento e contribuisce allo sviluppo della competenza digitale. In concreto i docenti predispongono alcune unità di apprendimento (o parti di esse) affinché i discenti ne fruiscano fuori dalle sedi con il supporto delle tecnologie digitali. La fruizione a distanza può avvenire anche in modalità sincrona, cioè tramite conferenze online con il docente in aula nel CPIA e i discenti connessi presso sedi esterne. Le linee guida per i CPIA (DL 12 marzo 2015) suggeriscono l'attivazione di aule didattiche speciali, denominate AGORÀ (Ambienti interattivi per la Gestione dell'Offerta forma-

tiva Rivolta agli Adulti), per ospitare gruppi di livello connessi on line al docente che si trova nel CPIA. Le aule possono essere attivate presso sedi universitarie, Rnti locali ecc., documentandone opportunamente la necessità agli Uffici Scolastici Regionali. Ciascun CPIA può attivare non più di un'aula AGORÀ (come prevede la circ. min. n. 1/2016).

### **Laboratori**

Le Linee guida per l'edilizia scolastica pubblicate dal Ministero dell'Istruzione nel 2013 restituiscono un'idea di edificio scolastico rivoluzionaria rispetto al passato in cui «tutti gli spazi della scuola erano subordinati alla centralità dell'aula, rispetto alla quale erano strumentali o accessori: i corridoi, luoghi utilizzati solo per il transito degli studenti, o il laboratorio per poter usufruire di attrezzature speciali». A partire dal 2013 cambia completamente l'interpretazione di edificio scolastico e con esso l'idea di «spazi di apprendimento» che divengono luoghi «in grado di garantire l'integrazione, la complementarità e l'interoperabilità dei suoi spazi». In quest'ottica il laboratorio «si configura come lo “spazio del fare” e di qui l'uso del termine “atelier”, e richiede un ambiente nel quale lo studente possa muoversi in autonomia attivando processi di osservazione, esplorazione e produzione di artefatti. Poiché i compiti di realtà, come i prodotti e le modalità organizzative, possono variare significativamente in funzione delle discipline e degli obiettivi curricolari, con essi variano anche le risorse necessarie a operare nei contesti laboratoriali. In quest'ottica, lo spazio fisico diviene uno “spazio attrezzabile” che accoglie strumenti e risorse per la creazione di contesti di esperienza. Ne sono esempio i contesti immersivi e le simulazioni ad alta fedeltà di situazioni concrete, anche attraverso le tecnologie digitali. Tra le altre cose, questo “spazio del fare” deve poter accogliere attività “hands-on” che spaziano da un lavoro di investigazione a raccolte di dati/informazioni e analisi attraverso attrezzature tecnologiche specifiche fino all'esplorazione/manipolazione in ambienti immersivi di contesti e variabili legate a fenomeni reali».

### ***3.1. Quali e quanti spazi e risorse per l'apprendimento sono presenti?***

La diffusione di strumenti – e spazi – che incentivano la didattica a distanza e la multimedialità, quali la presenza di un'aula AGORÀ o di una biblioteca digitale, può essere particolarmente utile per un'utenza, come quella dei CPIA, che ha necessità di una didattica flessibile e dinamica, in grado di rispondere anche a esigenze lavorative e di vita tipiche di una popolazione studentesca di-

versa rispetto a quella delle cosiddette “scuole del mattino”. Tale popolazione, per esigenze specifiche, in alcuni casi può aver necessità di essere maggiormente slegata dalla dimensione fisica dell’istituzione scolastica.

In questo senso, infatti, il DPR 263/12 e le Linee guida, promulgate con decreto interministeriale del 12 marzo 2015, prevedono espressamente, a fronte di specifiche necessità documentate dell’adulto frequentante il Centro Provinciale di Formazione, la fruizione a distanza di una parte dell’insegnamento attraverso metodi didattici che prevedono conferenze online fra docenti presenti nelle sedi dei CPIA e i gruppi di livello collocati in aule dislocate in altre sedi del CPIA attraverso le cosiddette aule AGORÀ.

Sempre in quest’ottica è da interpretare la presenza della biblioteca digitale che rappresenta un ulteriore strumento di flessibilità offerto all’utenza adulta che, attraverso di essa, può avere a disposizione strumenti didattici digitali che non ne richiedono una *gestione fisica*; la fruibilità di questi strumenti, anche in questo caso, può essere più immediata e maggiormente aderente alle esigenze dei discenti adulti.

Nonostante l’intuizione normativa, la presenza di presidi innovativi come l’aula AGORÀ e la biblioteca digitale risulta purtroppo essere ancora poco diffusa nei CPIA del territorio nazionale; nell’anno scolastico 2018/19 risultano, infatti, attive solo 2 aule AGORÀ presenti rispettivamente in un CPIA del Lazio e uno della Puglia, pari quindi al 2% dei Centri di tutto il territorio nazionale. Similmente solo 4 CPIA dichiarano di aver attivato un servizio di biblioteca digitale; questi Centri si trovano in Campania, Friuli-Venezia Giulia, Lombardia e Sicilia. Di questi, tuttavia, ben 3 CPIA dichiarano numerosità di volumi presenti nella biblioteca digitale piuttosto risibili, che non superano i 30 volumi, evidenziando, di fatto, la presenza di un solo CPIA nel quale il servizio si possa considerare veramente e utilmente a disposizione dell’utenza adulta con un numero di 2.398 volumi digitali.

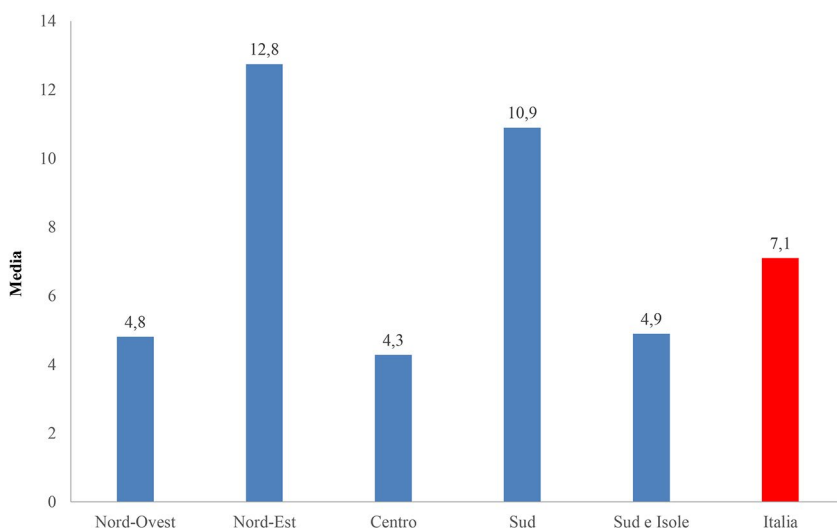
I dati mostrano un’assenza sostanziale degli strumenti individuati dalla normativa, sottolineando la necessità di implementare e potenziare tali aspetti che possono concretamente tradursi in strategie didattiche che dovrebbero rappresentare il cardine di questo tipo di istituzione scolastica. Il descrittore relativo ai laboratori – proposto all’interno della dimensione risorse economiche e materiali del RAV – restituisce al CPIA la distribuzione dei laboratori su cui può fare affidamento, distinti per tipologia, in base alla loro collocazione all’interno degli edifici a uso esclusivo dei CPIA o in edifici in condivisione con altri soggetti. Le sedi in condivisione, infatti, se da un lato portano con sé come patrimonio le dotazioni tecniche di altre istituzioni scolastiche, dall’altra comportano inevitabilmente la necessità della condivisione delle stesse con tutti gli ordini di scuola afferenti agli

edifici in questione, limitandone, di fatto, in parte la possibilità di utilizzo da parte dei CPIA.

Un primo aspetto di interesse riguarda la presenza dei laboratori in base alla tipologia: la stragrande maggioranza dei Centri rispondenti al Questionario CPIA Valu.E ha a disposizione laboratori informatici che sono presenti, indipendentemente dalla loro collocazione in edifici a uso esclusivo o in condivisione, in 103 Centri (95% dei CPIA rispondenti). A seguire, i Centri dichiarano di essere dotati, in 1 caso su 4, di laboratori linguistici che risultano essere presenti in 28 Centri (pari al 26% dei rispondenti); i laboratori scientifici, tecnologici e professionali sono invece indicati solo in circa il 10% dei Centri (rispettivamente 11, 9 e 8 CPIA) mentre il 16% dei CPIA dichiara di avere a disposizione altre tipologie di laboratori rispetto a quelli previsti dal Questionario, per un totale complessivo di 17 Centri. In termini generali, solo 6 CPIA (circa il 6% dei rispondenti) dichiarano di non avere a disposizione laboratori.

In termini di numerosità sono i CPIA del Nord-Est e del Sud a dichiarare il numero medio di laboratori più alto con valori medi che si attestano, rispettivamente, a 13 e 11 (fig. 5). Coerentemente con il dato precedente, queste due macro-aree dichiarano anche le numerosità medie di laboratori per sede più alte, che in tutti i casi non superano il valore di 1.

*Fig. 5 – Numero medio totale di laboratori per CPIA e numero medio di laboratori per sede per macro-area*



Prendendo in considerazione la loro collocazione prevalente all'interno degli edifici a uso esclusivo o in condivisione, i grafici nelle figg. 6, 7 e 8 descrivono una situazione diffusa nella quale i laboratori, di tutte le tipologie, risultano essere presenti prevalentemente negli edifici in condivisione con altre istituzioni scolastiche rispetto alla presenza degli stessi negli edifici a uso esclusivo, per tutte le tipologie di laboratori e in tutte le macro-aree. Tale descrittore descrive quindi una situazione nella quale gli edifici in condivisione con altre tipologie scolastiche sicuramente apportano un arricchimento, almeno in termini numerici, di laboratori ai Centri che possono giovare così di strutture aggiuntive anche se tale arricchimento è da condividere con altre istituzioni scolastiche e quindi fruibile in misura più limitata rispetto a quelle a disposizione in edifici a uso esclusivo del CPIA.

*Fig. 6 – Distribuzione percentuale dei laboratori informatici e linguistici per tipologia di edificio (le medie percentuali sono calcolate tenendo conto esclusivamente dei CPIA che effettivamente sono in possesso di un laboratorio)*

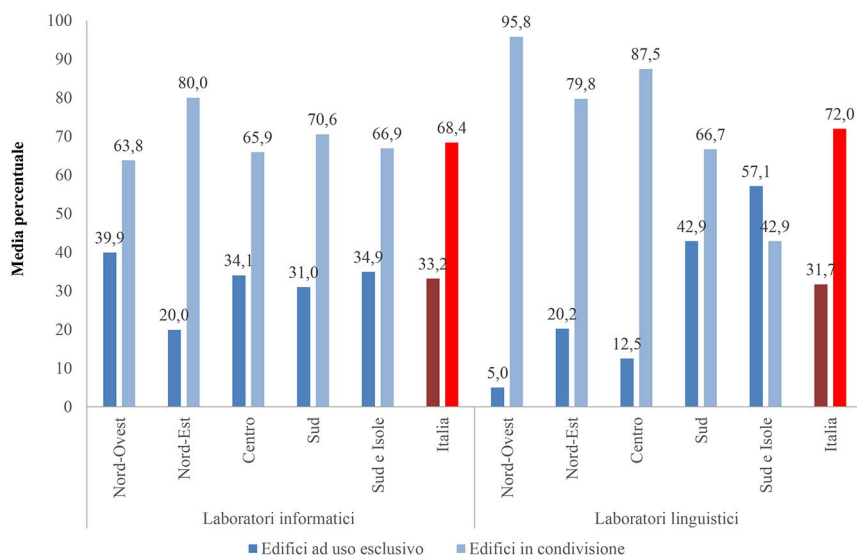




Fig. 7 – Distribuzione percentuale dei laboratori scientifici e tecnologici per tipologia di edificio (le medie percentuali sono calcolate tenendo conto esclusivamente dei CPIA che effettivamente sono in possesso di un laboratorio)

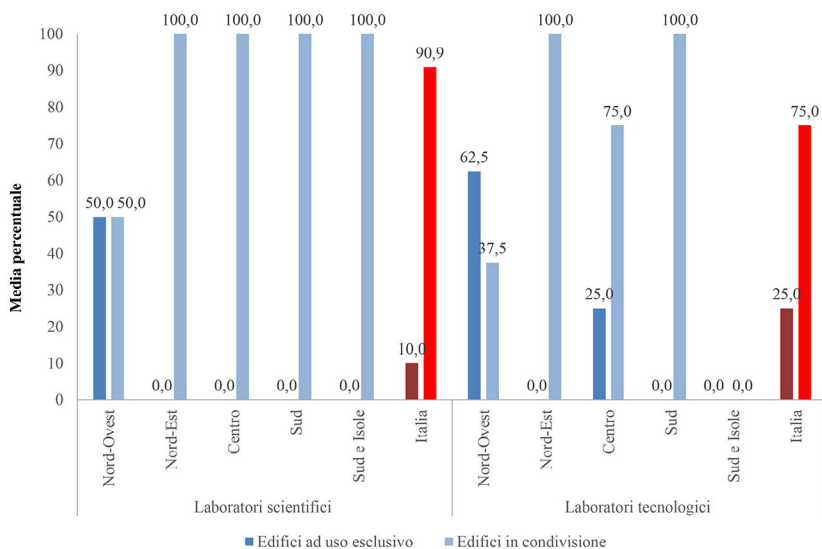
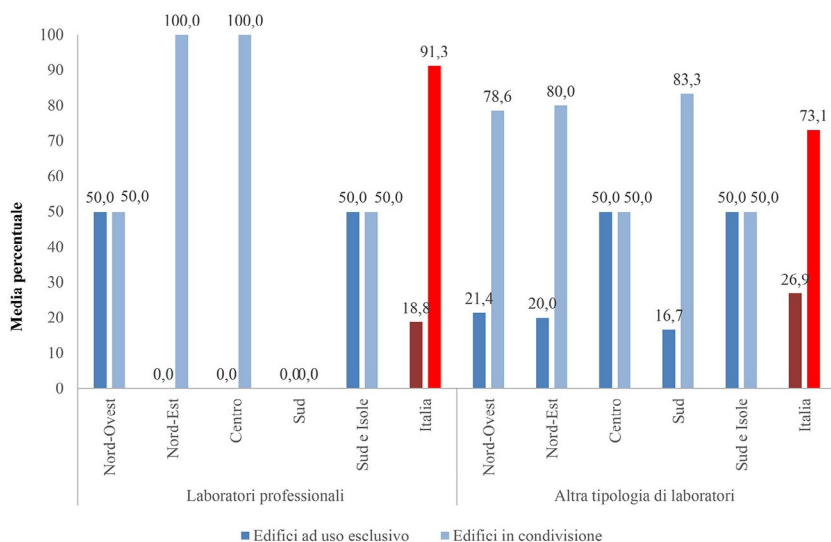


Fig. 8 – Distribuzione percentuale dei laboratori professionali e di altro tipo per tipologia di edificio (le medie percentuali sono calcolate tenendo conto esclusivamente dei CPIA che effettivamente sono in possesso di un laboratorio)



### 3.2. Come sono utilizzati gli spazi e le risorse per l'apprendimento?

Proviamo adesso a descrivere il modo in cui gli spazi e le risorse per l'apprendimento sono utilizzati nei CPIA. I dati presentati riguardano l'utilizzo dei laboratori e delle aule speciali all'interno dei Centri, così come l'accesso a risorse esterne quali le biblioteche.

La valenza dei laboratori e della didattica laboratoriale per l'apprendimento delle competenze è ampiamente riconosciuta dalla letteratura pedagogica. Il laboratorio è visto come una “bottega di metodo”, un'officina di apprendimento in cui si attivano processi di analisi, riflessione e reinvenzione dei saperi, attraverso l'osservazione, la sperimentazione e la scoperta, con il docente che media l'elaborazione e la ricostruzione delle conoscenze pregresse (Frabboni, 2004). Anche con riferimento alla formazione degli adulti «nel laboratorio ha modo di realizzarsi la complementarità tra induzione e deduzione, sistema di idee ed esperienze concrete, ipotesi e loro possibile conferma o disconferma, osservazione e sperimentazione empirica» (Pinto Minerva, 2005, p. 81). I laboratori rappresentano pertanto “uno spazio didattico specializzato per l'attivazione di percorsi di conoscenza-ricerca-formazione di natura integrata e reticolare” (*ibid.*).

L'attivazione di laboratori nei CPIA è stata recentemente sostenuta da specifiche misure di sostegno, tramite i Fondi Strutturali Europei<sup>1</sup>, con finanziamenti mirati per la realizzazione dell'infrastruttura di rete, laboratori mobili, aule aumentate dalla tecnologia, postazioni informatiche per l'accesso dell'utenza e del personale.

Oltre a mappare la presenza dei laboratori nelle sedi dei CPIA, abbiamo provato a comprendere con quale frequenza si utilizzano i laboratori multimediali, guardando a tre tipologie di percorsi di istruzione e formazione erogate:

- i percorsi ordinamentali (apprendimento della lingua italiana e percorsi di primo livello);
- i progetti di ampliamento dell'offerta formativa (come, per esempio, i corsi di informatica o di lingue straniere);
- le sessioni di formazione civica per i cittadini non italiani (la cui frequenza è necessaria ai fini dell'ottenimento del permesso di soggiorno).

Poiché dal punto di vista amministrativo i CPIA si articolano in una sede amministrativa e in sedi associate, e possono essere articolati in ulteriori

<sup>1</sup> Si veda la circolare ministeriale n. 398 del 5/1/2016, Fondi Strutturali Europei – Programma Operativo Nazionale “Per la scuola, competenze e ambienti per l'apprendimento” 2014-2020. Avviso rivolto ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) per la realizzazione delle reti LAN/WLAN e degli ambienti digitali.

punti di erogazione dei servizi, si è voluto indagare se nella fruizione degli ambienti laboratoriali esistono differenze tra queste sedi.

La sede amministrativa è solitamente una sede assegnata al CPIA con spazi propri, anche se non sempre – oltre agli spazi dedicati alla dirigenza e all'amministrazione – sono presenti gli spazi adeguati per lo svolgimento delle attività didattiche.

Come si può vedere dal grafico successivo (fig. 9), l'utilizzo dei laboratori nella sede amministrativa è molto variabile. A fronte di un 43% circa di CPIA che utilizza abitualmente dei laboratori multimediali per la didattica ordinaria, quasi il 38% dei Centri dichiara di non utilizzarli affatto. Un andamento simile è riscontrabile anche per le attività di ampliamento dell'offerta formativa e le sessioni di formazione civica; se da un lato più del 40% dei Centri indica un utilizzo abituale dei laboratori, dall'altro una percentuale quasi analoga non li utilizza affatto. La distribuzione non segue un andamento omogeneo sul territorio nazionale. Mentre nel Nord-Ovest e nel Centro Italia più della metà dei CPIA afferma di utilizzare abitualmente questi laboratori, nel Nord-Est, Sud e Sud Isole crescono decisamente i Centri che dichiarano di non utilizzarli per niente.

Per comprendere appieno questo dato sarebbe necessario un approfondimento sulle caratteristiche fisiche delle sedi amministrative nei diversi contesti territoriali. Infatti, se in alcune aree le sedi amministrative sono sedi in cui viene esercitata anche l'attività didattica, in altre aree si tratta di locali in cui viene svolta esclusivamente l'attività amministrativa.

Passando a esaminare le sedi associate, possiamo osservare come, in generale, vi sia un utilizzo maggiore dei laboratori multimediali – per tutte e tre le tipologie di percorsi – rispetto a quanto avviene nelle sedi amministrative.

Le sedi associate condividono nella quasi totalità gli spazi fisici con le “scuole del mattino” ovvero le scuole primarie e secondarie. I laboratori sono quindi spesso come abbiamo già visto, ambienti condivisi, il cui utilizzo è soggetto ad accordi e negoziazioni con il personale scolastico di queste scuole. D'altra parte, poiché le sedi associate sono espressamente dedicate all'attività didattica, i CPIA frequentemente si trovano a beneficiare di spazi attrezzati e risorse materiali già allestiti dalle scuole primarie e secondarie.

Fig. 9 – Modalità di utilizzo dei laboratori nella sede amministrativa

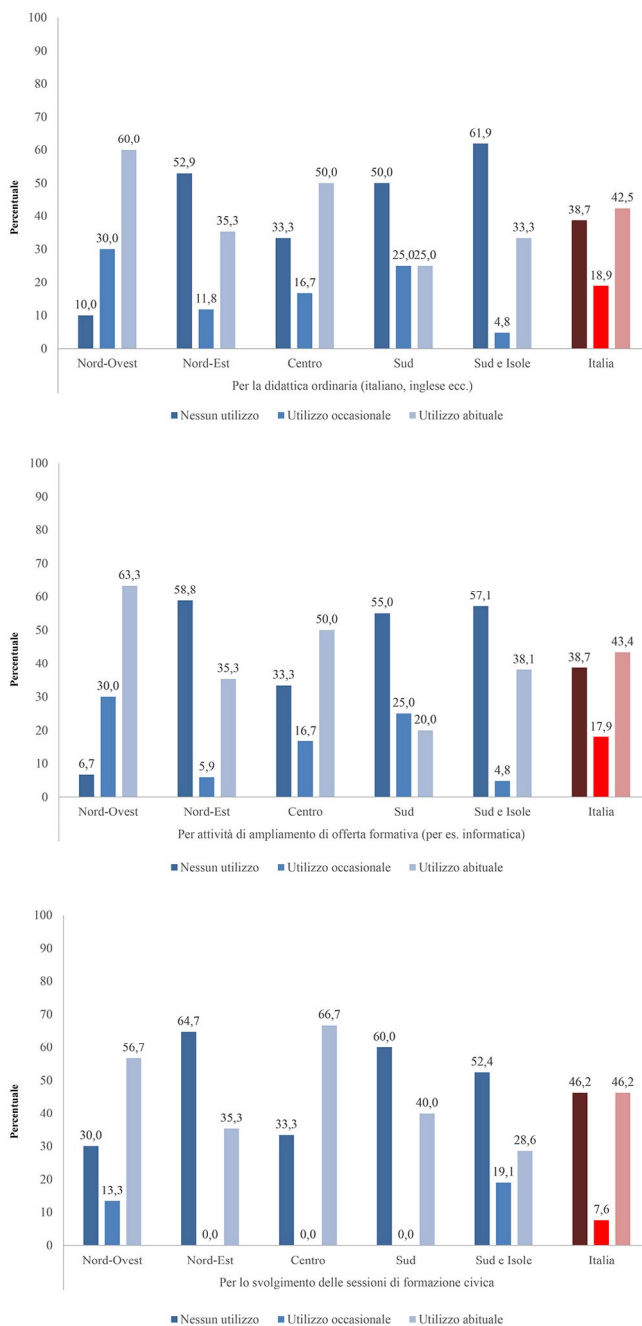
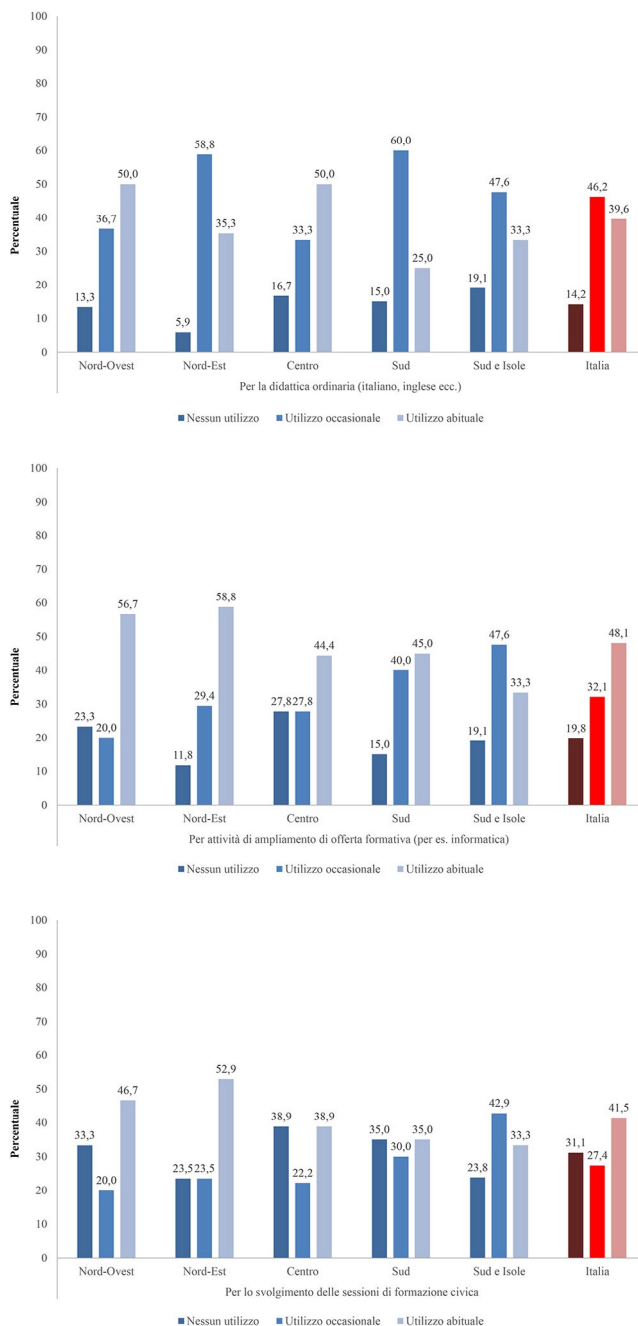


Fig. 10 – Modalità di utilizzo dei laboratori nelle sedi associate



Come si può osservare dal grafico in figura 10, nelle sedi associate i laboratori multimediali sono utilizzati con una frequenza abituale soprattutto per le attività di ampliamento dell'offerta formativa (come dichiara il 49% dei CPIA), ma anche per la didattica ordinaria (in circa il 39% dei CPIA) e per lo svolgimento delle sessioni di formazione civica (nel 42% dei CPIA). Se i Centri che dichiarano di non utilizzare affatto i laboratori per la didattica ordinaria sono inferiori al 14%, va altresì evidenziato che la maggior parte dei CPIA (il 47%) afferma di usarli solo occasionalmente nello svolgimento dei percorsi ordinamentali. La situazione appare migliore per le attività di ampliamento dell'offerta formativa, dove in generale diminuisce l'utilizzo occasionale (dichiarato dal 32% dei CPIA) a vantaggio di un utilizzo abituale dei laboratori (nel 49% dei casi).

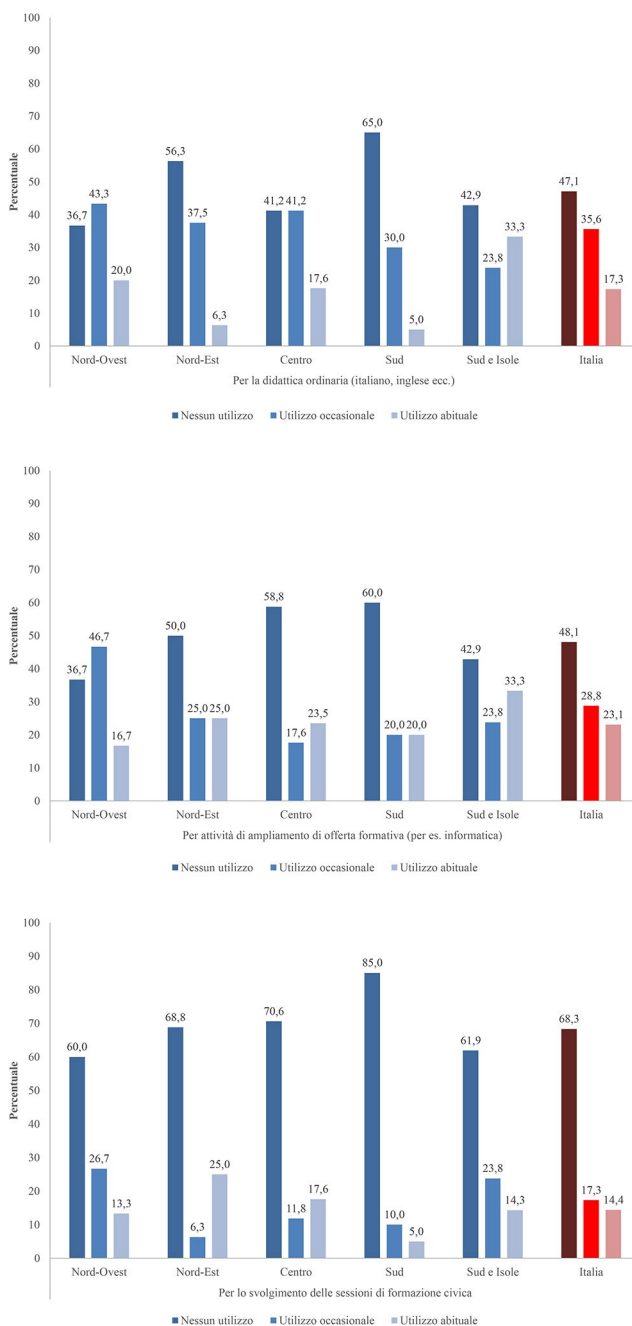
Gli ulteriori punti di erogazione del servizio sono sedi diverse dalle sedi associate in cui si erogano percorsi di istruzione e formazione degli adulti, quali in particolare le sedi carcerarie. Queste sedi presentano un accesso agli spazi didattici spesso problematico e gli eventuali laboratori presenti non sempre sono fruibili in modo regolare.

Nei punti di erogazione del servizio l'utilizzo dei laboratori multimediali decresce sensibilmente rispetto alle sedi associate (fig. 11). La maggior parte dei CPIA afferma di non utilizzare i laboratori né per la didattica ordinaria (47%) né per l'ampliamento dell'offerta formativa (48%). Quanto all'uso dei laboratori per lo svolgimento delle sessioni di formazione civica, prevalgono nettamente i CPIA che non li utilizzano (68%).

In sintesi, la frequenza di utilizzo dei laboratori appare differenziata sia in relazione alla tipologia di sede sia in relazione alle attività erogate. Le sedi associate appaiono essere quelle in cui i laboratori sono utilizzati maggiormente con frequenza abituale, mentre gli ulteriori punti di erogazione del servizio emergono come le realtà in cui più frequentemente i laboratori non si utilizzano affatto. Se guardiamo invece alle tipologie di percorsi formativi, emerge una tendenza ad accedere meno agli spazi laboratoriali nello svolgimento dei percorsi ordinamentali, mentre nei percorsi extra-ordinamentali sembra che i laboratori siano utilizzati con maggiore regolarità, in particolare nelle sedi associate.

Questo aspetto necessiterebbe di ulteriori approfondimenti, poiché presenta implicazioni importanti di carattere didattico. Sarebbe utile comprendere quali insegnamenti siano associati a un utilizzo più frequente dei laboratori multimediali. Mentre per i corsi di alfabetizzazione informatica l'accesso ai laboratori appare vincolante, per l'apprendimento della lingua italiana come L2 o delle lingue straniere i laboratori rappresentano un'opportunità di fare didattica con il supporto delle tecnologie informatiche e di programmi *ad hoc*.

Fig. 11 – Modalità di utilizzo dei laboratori nei punti di erogazione



Per ciò che riguarda l'accesso autonomo a fonti di informazioni esterne affidabili (rilevate nel Questionario CPIA Valu.E attraverso le informazioni che riguardano l'accesso alle biblioteche esterne), sappiamo come, per l'apprendimento permanente, queste ultime giochino un ruolo essenziale.

Come riportato nella piattaforma della Commissione Europea EPALE, dedicata all'apprendimento degli adulti, le biblioteche territoriali pubbliche possono rappresentare una risorsa importante per l'apprendimento della popolazione adulta, poiché presentano alcune caratteristiche, quali la gratuità dell'accesso e la presenza di personale qualificato in grado di supportare e orientare gli utenti, che le rendono presidi territoriali unici<sup>2</sup>. Inoltre le biblioteche pubbliche sono spesso anche presidi digitali gratuiti, in cui è possibile utilizzare postazioni internet per la consultazione e l'accesso a ulteriori informazioni.

Le biblioteche interne alle istituzioni scolastiche sembrano invece meno idonee a rispondere alle esigenze dell'utenza adulta. Se è vero che quasi tutte le scuole primarie e secondarie hanno al loro interno una biblioteca scolastica, non sempre sono in grado di offrire servizi di base quali una sala per la consultazione o un bibliotecario cui chiedere informazioni (INVALSI, 2016). Inoltre le biblioteche scolastiche, per la tipologia dei volumi posseduti, non appaiono sufficientemente adeguate alle specifiche esigenze culturali e formative dell'utenza adulta.

Per questi motivi molti CPIA, piuttosto che investire nell'allestimento di spazi interni e nell'acquisto di un patrimonio librario specifico, si sono orientati a sviluppare percorsi in rete con le risorse presenti nel territorio, sfruttando la ramificata rete delle biblioteche pubbliche esistente nel nostro Paese.

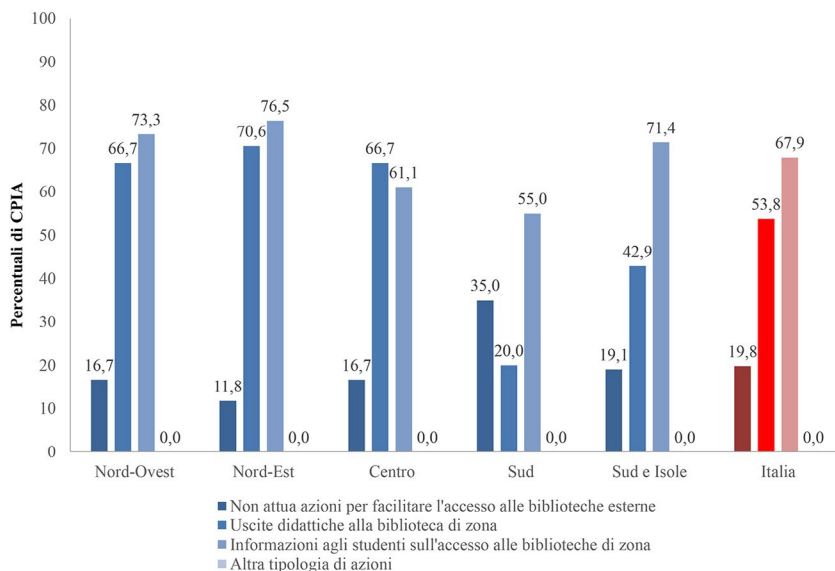
Come emerge dal grafico successivo (fig. 12), molti CPIA (il 68%) dichiarano di fornire informazioni agli studenti sull'accesso alle biblioteche presenti nella zona. Inoltre circa la metà dei CPIA (il 54%) ha realizzato uscite didattiche alle biblioteche di zona con gli studenti. Questa modalità è particolarmente diffusa in alcune regioni, quali Sardegna, Umbria, Emilia-Romagna e Lazio. I Centri che non hanno attuato azioni per facilitare l'accesso alle biblioteche sono circa il 20%, concentrati maggiormente nelle regioni del Sud (35%), in particolare in Abruzzo e Molise.

Questo dato sarebbe da approfondire, per comprendere se in alcune realtà territoriali la collaborazione con gli altri enti erogatori di servizi pubblici sia effettivamente più difficile, oppure se le differenze riscontrate siano da attribuire prevalentemente a orientamenti didattici e metodologici definiti all'interno dei CPIA.

<sup>2</sup> Si veda l'articolo pubblicato sul sito EPALE "What is the role of libraries in adult education?" al seguente link: <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/what-role-libraries-adult-education>.



Fig. 12 – Azioni attuate dai CPIA per facilitare l'accesso alle biblioteche esterne



Venendo alla fruizione delle aule AGORÀ, abbiamo visto come queste aule esterne, tecnologicamente attrezzate e connesse alle sedi dei CPIA con video collegamento internet, non sono però decollate.

Infatti, uno dei due CPIA che ha attivato questo ambiente innovativo ha dichiarato che l'aula AGORÀ non è attualmente utilizzata, mentre l'altro ne ha indicato un uso occasionale.

Se con le Linee guida del 2015 il Ministero dell'Istruzione suggeriva ai CPIA di attivare queste aule, inquadrando la fruizione a distanza come uno tra gli strumenti di flessibilità per i discenti adulti, d'altra parte con la successiva circolare ministeriale del 2016 sembrava voler mettere un argine alla diffusione di tale innovazione, ricordando agli Uffici Scolastici Regionali di verificare con attenzione la documentazione presentata e di adoperare prudenza nel fornire le autorizzazioni<sup>3</sup>. Tra le ragioni della mancata attivazione di questi ambienti potrebbero aver pesato difficoltà di tipo organizzativo, connesse alla complessità di predisposizione del progetto e degli accordi con gli enti esterni.

<sup>3</sup> La Circolare ministeriale n. 1 dell'11 febbraio 2016 recita: "In ogni caso, atteso il carattere di forte innovazione, si rimette al prudente apprezzamento degli UU.SS.RR. l'opportunità di attivare un numero contenuto di aule AGORÀ e comunque di norma non superiore a un'aula AGORÀ per ciascun CPIA".

Lo scarsissimo utilizzo di questa modalità sembrerebbe corrispondere però, più in generale, a una difficoltà dei CPIA ad attivare modalità di formazione a distanza (FAD). Come hanno evidenziato i dati del monitoraggio quantitativo dell'INDIRE<sup>4</sup>, solo il 28% dei Centri nel 2016/17 aveva realizzato delle Unità di apprendimento da svolgere con la FAD. Anche i focus group condotti per esplorare dal punto di vista qualitativo la progettazione per unità di apprendimento e l'e-learning hanno evidenziato una generale difficoltà nella gestione e della FAD, dovuta sia alla mancanza di risorse sia al limitato possesso di conoscenze tecniche specifiche da parte dei docenti (INDIRE, 2018).

Una ragione più specifica per cui le aule AGORÀ non sono state attivate, e quando attivate non sono utilizzate in modo abituale, potrebbe essere da ricercare infine proprio nella fruizione in modalità sincrona. Infatti la presenza fisica in orari prestabiliti potrebbe costituire per il discente adulto un elemento di rigidità, vincolante in termini di tempo e di luogo, che sembrerebbe andare nella direzione contraria rispetto ai motivi che hanno suggerito di introdurre la FAD, ovvero fornire un elemento di flessibilità (assieme al riconoscimento dei crediti e alla personalizzazione dei percorsi formativi) per consentire di raggiungere traguardi formativi anche a coloro che sono impegnati stabilmente in attività lavorative.

<sup>4</sup> L'INDIRE ha condotto un monitoraggio sul funzionamento dei CPIA negli anni 2015/16 e 2016/17. Gli esiti del monitoraggio sono pubblicati al seguente link: [http://www.indire.it/wpcontent/uploads/2018/05/presentazione\\_sintesi\\_monitoraggio\\_CPIA\\_Torino\\_24\\_maggio.pdf](http://www.indire.it/wpcontent/uploads/2018/05/presentazione_sintesi_monitoraggio_CPIA_Torino_24_maggio.pdf).

## *4. Le risorse professionali\**

Le risorse professionali dei CPIA occupano un ruolo centrale nel raggiungimento delle finalità dell'offerta formativa cui sono chiamati a rispondere e forniscono un fondamentale contributo ai Centri provinciali dando impulso e promuovendo attività formative a supporto dell'istruzione degli adulti, definendone l'identità strategica.

Pertanto, per meglio descrivere i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, si è deciso di approfondire alcune tematiche relative alle caratteristiche del personale interno ed esterno che vi opera e ritenute rilevanti ai fini dell'offerta formativa.

### **1. I Dirigenti scolastici**

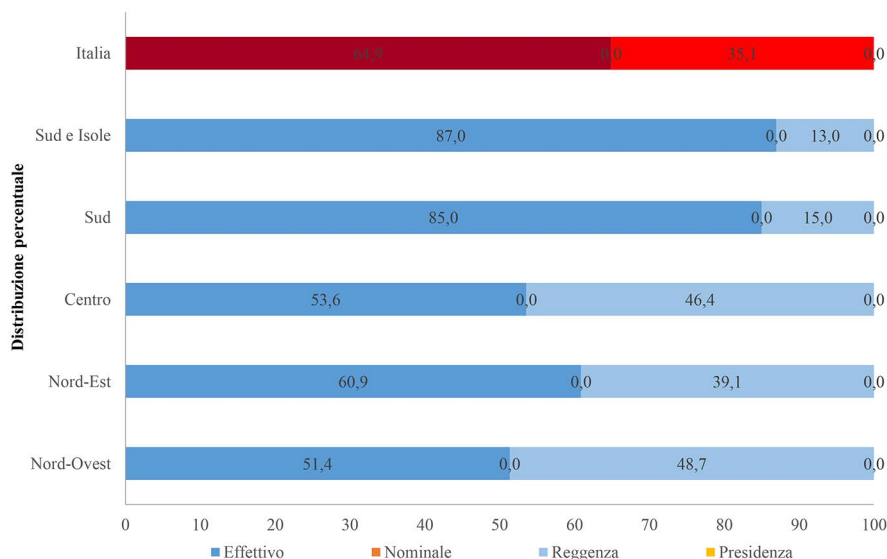
Analizzando, dunque, alcuni descrittori specifici dei Dirigenti scolastici (DS) quali: la tipologia di incarico, gli anni di esperienza alla guida di un'istituzione scolastica e gli anni di servizio prestati specificamente nel CPIA, si è cercato di appurare quanto i Centri provinciali si avvalgano di “dirigenti impegnati in modo stabile ed esclusivo”. Ciò al fine di comprendere quanto i DS riescano ad assicurare nel tempo le attività formative già avviate, mettendo a disposizione una pregressa esperienza nell'educazione degli adulti e un'approfondita conoscenza dell'ordinamento dei CPIA, caratteristiche ritenute necessarie per garantire le relazioni con il territorio e con il personale scolastico.

Dall'analisi del descrittore “tipologia di incarico” emerge che i Dirigenti scolastici dei CPIA, coinvolti nella sperimentazione, hanno prevalentemen-

\* Questo capitolo rappresenta la sintesi dell'elaborazione teorica e delle fasi della sperimentazione condotte dal Gruppo di ricerca del progetto PON Valu.E. Dal punto di vista della stesura, sono da attribuirsi a Francesca Fortini i parr. 1, 2, 3 e 4 e a Stefania Sette i parr. 5, 6 e 7.

te incarichi di tipo effettivo (il 65%, fig. 1), in forma residuale incarichi di reggenza (35% circa) e nessun incarico di tipo nominale o di presidenza. Analizzando il dato per area geografica tale rapporto cambia sensibilmente: nei CPIA del Centro e del Nord, infatti, aumentano gli incarichi in reggenza, soprattutto nell'area del Nord-Ovest (49% circa); al contrario nei CPIA del Sud e Sud e Isole aumentano, rispetto al dato nazionale e di area, gli incarichi di tipo effettivo (rispettivamente 85% e 87%). Ciò significa che la maggior parte dei CPIA del nostro territorio nazionale può disporre, prevalentemente, di dirigenti assegnati in modo esclusivo, soprattutto nell'area meridionale del nostro Paese.

*Fig. 1 – Distribuzione percentuale dei CPIA per tipologia di incarico del dirigente scolastico e macro-area*

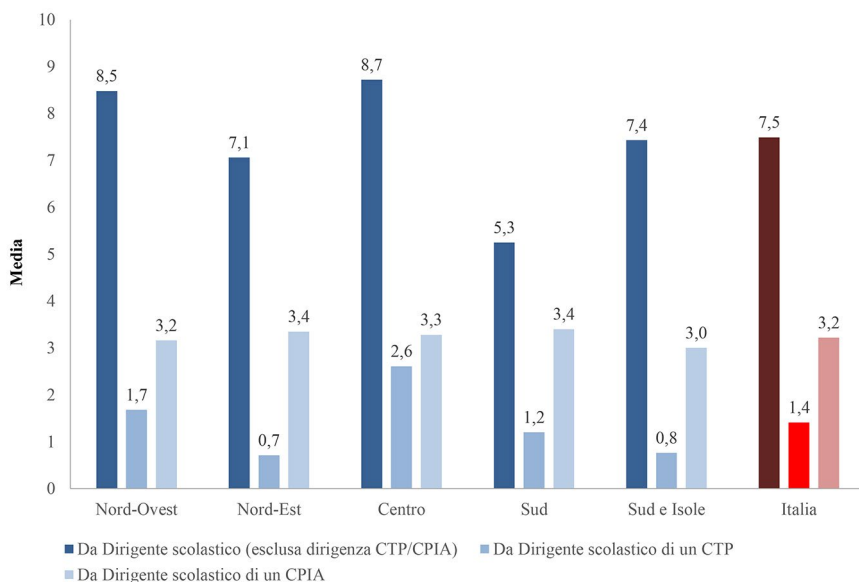


Il descrittore relativo agli “anni di esperienza” restituisce, invece, la professionalità acquisita in qualità di Dirigente scolastico (fig. 2). Analizzando il dato dichiarato dai CPIA rispetto all’esperienza maturata si evince che questa popolazione di Dirigenti scolastici ha, escludendo gli anni di dirigenza di un CTP/CPIA, un’esperienza media pregressa più che settennale con differenze significative al Sud (mediamente 5 anni di esperienza) e al Centro (quasi 9 anni di esperienza).

Analizzando, invece, l’esperienza dei DS maturata esclusivamente all’interno di un CTP (mediamente 1 anno) si evince che i dirigenti del Centro

hanno dichiarato un'esperienza media superiore al dato nazionale (quasi 3 anni di esperienza) mentre nel Nord-Est e nel Sud e Isole decisamente al di sotto (meno di anno); non si riscontrano, a livello territoriale, grandi differenze rispetto all'esperienza maturata come Dirigente scolastico specificatamente di un CPIA (3 anni di esperienza media).

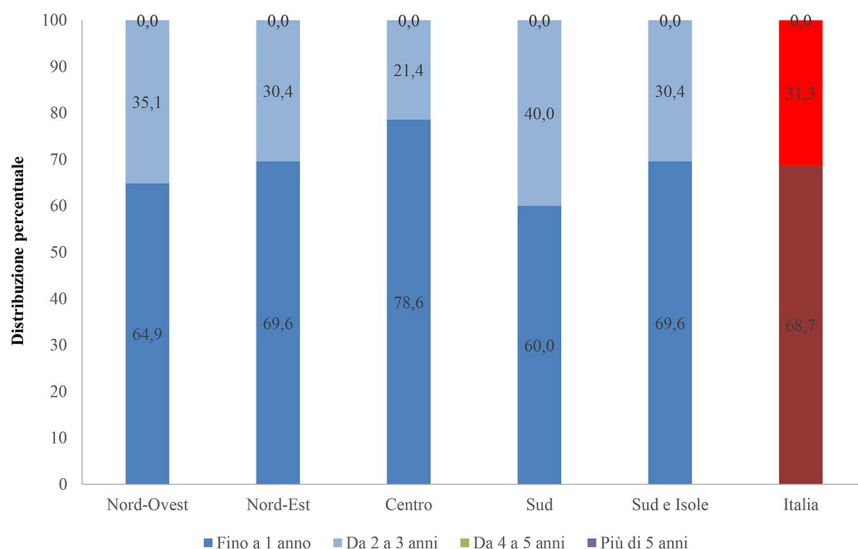
Fig. 2 – Percentuale dei CPIA per la tipologia di incarico del Dirigente scolastico e macro-area



Per esaminare, invece, la stabilità dei DS all'interno del CPIA è stato introdotto il descrittore relativo agli anni di servizio prestati nel CPIA (fig. 3 – Fonte Ministero dell'Istruzione). Il dato è restituito per fasce di anni di servizio (“fino a 1 anno”; “da 2 a 3 anni”; “da 4 a 5 anni” e “più di 5 anni”) ed è esplicativo rispetto alla continuità delle azioni formative. Dalla distribuzione percentuale dei DS per fasce emerge che, nell'anno scolastico 2018/2019, il 70% circa dei dirigenti dei CPIA ha prestato servizio “in quel CPIA” sino a 1 anno, mentre il restante 30% dichiara di aver prestato servizio da almeno due anni (fascia “da 2 a 3 anni”). Analizzando il descrittore per area geografica si evidenzia che, rispetto alla fascia “fino a 1 anno”, la percentuale di DS aumenta sensibilmente nei CPIA del Centro (circa il 79%) e diminuisce di circa 10 punti percentuali nell'area geografica del Sud. Nella fascia “da 2 a 3 anni”, invece, la percentuale aumenta in maniera significativa nei CPIA del

Sud (40%) e diminuisce in quelli del Centro (circa il 21%). Nel complesso non risultano DS con più di 4 anni di servizio nel CPIA.

Fig. 3 – Distribuzione percentuale dei CPIA per anni di servizio del Dirigente scolastico e macro-area



## 2. I docenti

Analogamente alla figura del Dirigente scolastico, al fine di descrivere le principali caratteristiche dei docenti presenti nei CPIA sono stati introdotti nel RAV CPIA Valu.E alcuni descrittori quali: la tipologia di contratto e di incarico, l'età, gli anni di esperienza, gli anni di servizio nel CPIA e i docenti dell'organico potenziato.

La dotazione organica dei CPIA ha carattere funzionale e viene determinata sulla base dei dati comunicati dal DS 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: «L'organico dei corsi di istruzione degli adulti è determinato, nell'ambito e nei limiti degli organici definiti a legislazione vigente, con riferimento al rapporto non superiore a 10 docenti ogni 160 studenti, individuato sulla base dell'organico già previsto dall'articolo 4 dell'ordinanza del Mini-

stro della Pubblica Istruzione 20 luglio 1977, n. 455; le n. 8 risorse docenti previste dalla citata OM sono integrate, ai sensi dell'art. 9, comma 4, del Decreto del ministro della Pubblica Istruzione in data 25 ottobre 2007, da n. 2 risorse di scuola secondaria di 1° grado. Tali risorse sono riferite ciascuna a uno degli assi culturali dei percorsi di primo livello, per insegnamenti scelti nel Piano dell'Offerta Formativa, in relazione alla specificità dell'assetto organizzativo e didattico dei Centri».

La necessità di analizzare le caratteristiche delle risorse professionali nasce dall'esigenza di comprendere in che misura il personale docente riesca a garantire alcuni elementi strategici quali: l'esperienza, intesa come capacità di individuare reali bisogni educativi convertendo vincoli in opportunità; o l'innovazione, intesa come capacità di assolvere a eventuali nuove esigenze formative.

A livello nazionale il 77% dei docenti dei CPIA è a tempo indeterminato. Rispetto all'area geografica si rilevano notevoli differenze percentuali: mentre nei CPIA del Nord la percentuale di docenti a tempo indeterminato è inferiore al dato nazionale (Nord-Est 72,9% e Nord-Ovest 70,2%), nel Sud e Sud e Isole aumenta, notevolmente, la quota di docenti a tempo indeterminato (rispettivamente 90% e 86%). Se si analizza contemporaneamente il dato relativo all'età dei docenti a tempo indeterminato (fig. 4) emerge che circa l'80% dei docenti che opera all'interno dei CPIA ha più di 44 anni (il 35% dei docenti a tempo indeterminato ha un'età compresa tra i 45 e i 54 anni, mentre il 45% ha più di 55 anni, dato nazionale). Solo il 2% dei docenti a tempo indeterminato ha meno di 35 anni e circa il 18% ha un'età compresa tra i 35 e i 44 anni. Analizzando i dati per area geografica si registrano, però, alcune differenze rispetto al dato nazionale: i CPIA del Sud e Isole presentano, in generale, la quota più bassa di docenti con più di 55 anni (circa il 40%), mentre i CPIA del Nord-Ovest e del Sud dispongono di percentuali maggiori di docenti a tempo indeterminato nelle fasce di età più alte.

L'aver analizzato l'età dei docenti esclusivamente a tempo indeterminato ha chiaramente risentito degli effetti di un sistema che vede l'ottenimento del contratto a tempo indeterminato a un'età avanzata, che lega inevitabilmente la stabilità contrattuale agli anni di esperienza lavorativa. Rispetto a quest'ultima, infatti, sempre per i docenti a tempo indeterminato sono stati elaborati specifici descrittori relativi agli "anni di esperienza" e di "servizio nel CPIA". Il 70% circa dei docenti dei CPIA ha più di 5 anni di esperienza (fig. 5) e solo una parte residuale (circa il 4%) fino a 1 anno di esperienza.

Fig. 4 – Percentuale dei docenti a tempo indeterminato e distribuzione dei CPIA per età e macro-area

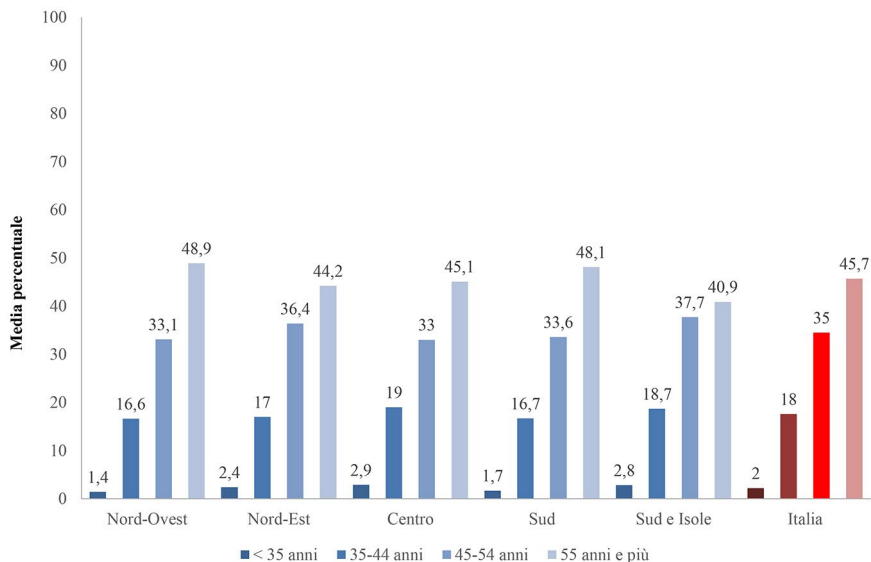
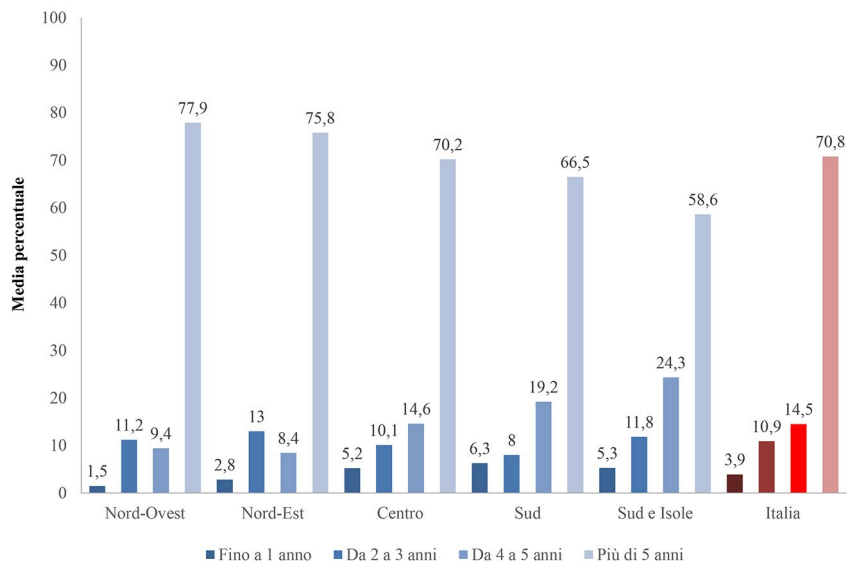


Fig. 5 – Percentuale dei CPIA per tipologia di contratto dei docenti e macro-area

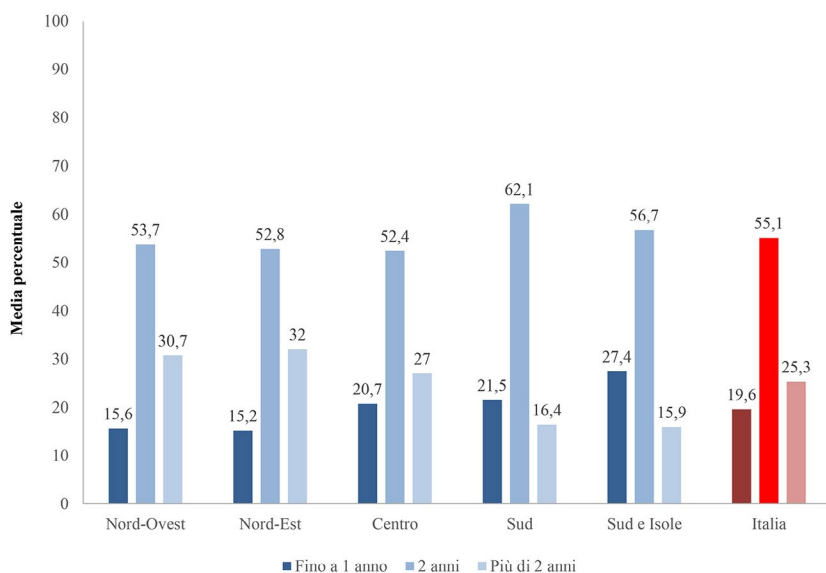




In generale, quindi, nei CPIA operano docenti con più anni di esperienza nel settore, indipendentemente dall'area geografica di appartenenza. Nel merito, però, va sottolineato che nei CPIA del Sud e Sud e Isole la media percentuale di docenti con “più di 5 anni di esperienza” diminuisce (rispettivamente il 66,5% e il 59% circa), mentre nei CPIA del Nord, in particolare nel Nord-Ovest, aumenta di quasi 10 punti percentuali (Nord-Ovest 78%; Nord-Est 76%).

La maggior parte dei docenti ha, inoltre, un'esperienza di almeno due anni di servizio nello stesso CPIA (in maniera più evidente al Sud 62%), mentre circa il 25% dei docenti ha prestato servizio per più di due anni, partecipando, con buone probabilità, alla fase di transizione dai CTP ai CPIA. Analogamente al descrittore “anni di esperienza”, anche rispetto agli “anni di servizio nel CPIA”, nelle regioni del Nord vi è una quota media percentuale maggiore di docenti con “più di 2 anni di servizio” (Nord-Ovest 31% circa; Nord-Est 32%); al contrario nei CPIA del Sud e Sud e Isole tale quota si riduce notevolmente soprattutto nell'area del Sud e Isole (16%), mentre aumenta la quota di docenti fino a un anno di servizio (27% circa) (fig. 6).

Fig. 6 – Percentuale dei CPIA per anni di servizio dei docenti dei CPIA e macro-area



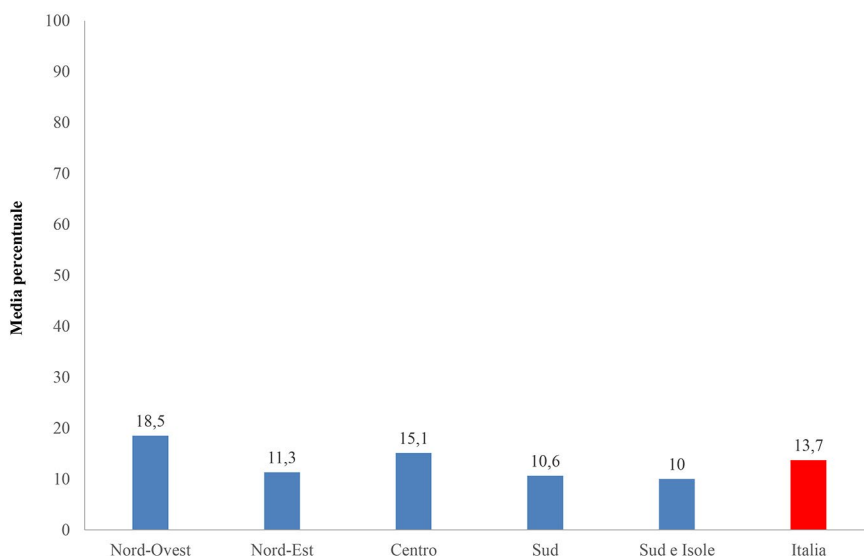
All'organico dell'autonomia, così come definito in precedenza, vanno aggiunti i posti di potenziamento (che includono i 2 posti per la classe di concorso A023) assegnati al CPIA nella sua interezza (nota interministeriale per l'anno scolastico 2019/20).

### **Organico potenziato**

Ai percorsi di istruzione degli adulti, di cui all'art. 4, comma 1, lettere a) e c) di cui al decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263, realizzati dai Centri provinciali per l'istruzione degli adulti, si applicano le disposizioni di cui all'art. 9, comma 2 del medesimo DPR; ai percorsi di istruzione degli adulti, realizzati anche negli istituti di prevenzione e pena, di cui all'art. 4, comma 1, lettera b) del medesimo DPR, realizzati dalle istituzioni scolastiche presso le quali funzionano i percorsi di istruzione tecnica, professionale e artistica, rimanendo in esse incardinati, si applicano le disposizioni di cui all'art. 9, comma 3 del medesimo DPR. Eventuali variazioni conseguenti agli adempimenti previsti dagli Accordi quadro siglati il 10 novembre 2010 e il 7 agosto 2012 dal Ministero dell'Istruzione e dal Ministero dell'Interno e ai compiti attribuiti alle Commissioni di cui all'art. 5, comma 2, del DPR n. 263/2012, sono consentite entro i limiti delle dotazioni organiche assegnate a ciascuna Regione. Per quanto riguarda i percorsi di secondo livello, che rimangono incardinati presso gli istituti secondari di secondo grado, la riduzione dei quadri orari, il cui monte ore è pari al 70% dei corrispondenti corsi "diurni", non comporta riduzione alla dotazione organica e le eventuali economie saranno utilizzate dalle medesime istituzioni scolastiche per l'attivazione nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa delle misure di sistema di cui all'art. 3, comma 4 del DPR 263/12 e dei percorsi di cui all'art. 4, comma 7 del citato DPR 263/12, come richiamati nella Nota del Ministero dell'Istruzione 14659 del 13/11/2017 sulle iscrizioni. I percorsi di secondo livello devono essere attivati a partire dal primo periodo didattico (cfr. nota DGPER n.19400 del 3 luglio 2015). Inoltre, al fine di assicurare lo svolgimento dei corsi di all' art. 4, comma 1, lettera b), del citato decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 2012, e in particolare l'avvio del primo e del secondo periodo didattico per gli indirizzi di studio coerenti con le specifiche esigenze delle diverse realtà territoriali, è possibile derogare dal numero minimo di alunni, purché si adottino assetti didattico – organizzativi che consentano di rientrare nei limiti di spesa previsti, con una più razionale utilizzazione delle risorse umane da realizzare attraverso le "aggregazioni di studenti" disposte con il DI 12 marzo 2015 (cfr. 4.3, LG, p. 29). Il personale che dovesse nell'arco del triennio di adozione risultare in soprannumero in relazione al numero degli alunni esaminati nei rispettivi Esami di Stato viene, a richiesta, riassegnato a detti percorsi all'interno dell'ambito territoriale di riferimento (Nota ministeriale 2019/2020).

A corredo delle informazioni relative alle caratteristiche dei docenti è stato, quindi, introdotto un descrittore specifico sull'organico potenziato (fig. 7).

Fig. 7 – Percentuale di docenti dell'organico potenziato per macro-area



Nei CPIA il 14% circa dei docenti è costituito dall'organico potenziato. A differenza dei precedenti descrittori, per il calcolo dell'organico potenziato sono stati inclusi sia docenti a tempo indeterminato sia a tempo determinato. Analizzando il descrittore per area geografica si evidenzia che la quota di docenti dell'organico potenziato, rispetto al dato nazionale, aumenta esclusivamente nell'area del Nord-Ovest (circa il 19%) e nel Centro (15%), mentre i CPIA delle restanti aree territoriali dispongono di una percentuale di docenti del potenziamento decisamente inferiore.

Il Dirigente scolastico, legale rappresentante dell'istituzione e responsabile della gestione delle risorse finanziarie, strumentali e professionali, nello svolgimento delle sue funzioni può avvalersi di docenti e/o esperti, da lui individuati, ai quali delegare specifici compiti (d.lgs. 165/2001).

**Incarico docenti** (responsabile di sede, componente di commissione, funzione strumentale, altra tipologia).

Il decreto legge n. 112 del 25 giugno 2008 all'articolo 64 comma 4 lettera f ridefinisce l'assetto organizzativo-didattico dei Centri di istruzione per gli adulti, compresi i corsi serali. Il CCNL scuola conferisce ai Dirigenti scolastici (DS) ai sensi del d.lgs. 165/2001 la possibilità di avvalersi di docenti, da lui individuati, ai quali delegare specifici compiti di collaborazione con il Dirigente scolastico. L'attribuzione di incarichi aggiuntivi è vincolata ai finanziamenti a carico del fondo per le attività aggiuntive previste per le collaborazioni con i DS di cui all'art. 88, comma 2, lettera 2 (le collaborazioni sono riferibili a 2 unità di personale docente). Analogamente, in regime di autonomia le istituzioni scolastiche per fini istituzionali possono conferire ai docenti opportunamente selezionati incarichi di funzioni strumentali nel rispetto delle risorse finanziarie spettanti sulla base dell'applicazione dell'art. 37 del CCNI del 99 annualmente assegnate dal Ministero della Pubblica Istruzione (MPI). Il conferimento dell'incarico di componente di commissione avviene attraverso l'individuazione dei docenti più rappresentativi dei vari percorsi formativi "Ciascun Dirigente scolastico individua i docenti referenti sulla base dei seguenti criteri: a) esperienza nell'insegnamento ad adulti; b) esperienza nei processi di riconoscimento crediti; c) formazione specifica. Per gli adulti stranieri la Commissione può eventualmente essere integrata, senza oneri, da esperti e/o mediatori linguistici. La Commissione può, inoltre, avvalersi senza nuovi o maggiori oneri, di esperti esterni provenienti dal mondo del lavoro" (Decreto del 12 marzo 2015 "Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti").

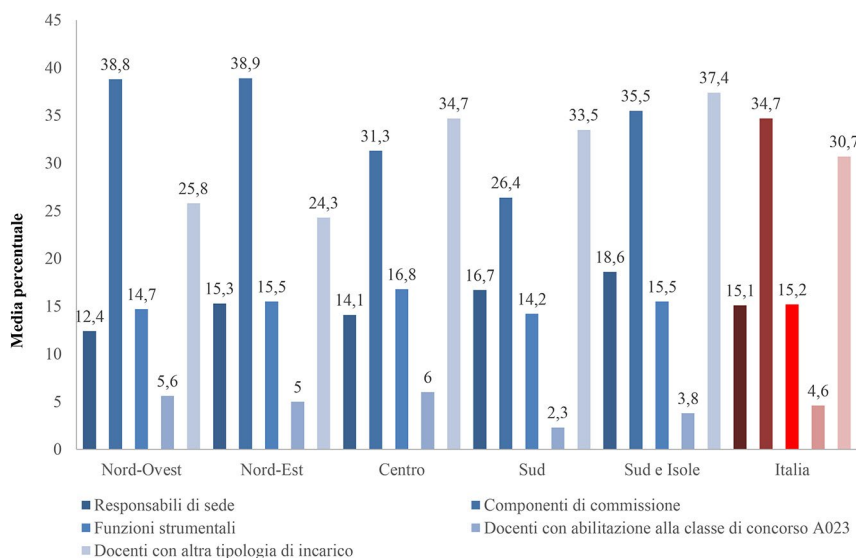
Si è scelto, dunque, di analizzare la "percentuale di docenti per tipologia di incarico" (fig. 8).

All'interno dei CPIA più di un terzo dei docenti è impegnato nelle Commissioni (circa il 35%, fig. 9).

Il CPIA istituisce, infatti, per l'ammissione al periodo didattico cui l'allievo chiede di accedere, apposite Commissioni per la definizione del patto formativo personalizzato. La Commissione, che è presieduta dal Dirigente scolastico del CPIA, è composta dai docenti dei percorsi di cui all'art. 4, (comma 1, lett. *a*, *b* e *c* del DPR 263/12): percorsi di primo e di secondo livello e percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana. I docenti inclusi nella Commissione sono individuati in base a criteri definiti

nell'ambito dell'accordo di rete di cui all'art. 5, comma 2, del DPR 263/12. La composizione della Commissione dovrebbe assicurare la presenza di docenti per ciascuna delle fasi necessarie alla definizione del Patto formativo individuale così come definite dalle Linee guida e costituisce obbligo di servizio per il personale docente incaricato.

Fig. 8 – Percentuale di docenti per tipologia di incarico e macro-area



In misura leggermente inferiore, rispetto all'assunzione di incarico in qualità di componente di commissione, i docenti rientrano nella categoria generica "altra tipologia di incarico" (circa il 31%). Il dato è stato rilevato all'interno di una domanda del questionario che richiedeva esclusivamente le numerosità di docenti per incarico senza approfondire la tipologia dell'incarico ricevuto. Considerata l'elevata quota percentuale di docenti che rientra nella categoria "altra tipologia di incarico" sarebbe opportuno, per le rilevazioni future, prevedere un "campo aperto" ove registrare la tipologia dell'incarico ricevuto. Potrebbero, infatti, rientrare in quest'ultima categoria anche gli incarichi a docenti per attività progettuali PON-FES.

Analizzando il dato per area geografica emerge che nei CPIA del Nord la quota di docenti componenti di Commissione aumenta (il 39% circa di docenti sia al Nord-Est sia al Nord-Ovest), mentre nei CPIA del Centro, Sud e Sud e Isole è preponderante la categoria "altra tipologia di incarico" (rispettivamente 35%, 33% e 37%).

In misura minore, per motivi probabilmente legati sia alla composizione sia al bacino di utenza dei CPIA, vengono attribuiti incarichi di responsabili di sede, di funzione strumentale e di docenti con abilitazione alla classe A023 (rispettivamente 15% responsabili di sede e funzione strumentale; 5% circa docenti con abilitazione A023). Non si riscontrano a livello di area geografica importanti differenze.

### 3. Il personale ATA

Per quel che concerne il personale ATA, come per i docenti, vi è una preponderanza di personale con contratto a tempo indeterminato (circa il 73%, fig. 9) con medie percentuali maggiori nel Sud e Sud e Isole (circa 80%); più della metà del personale ATA del CPIA vanta un'esperienza quinquennale (circa il 65%, fig. 10). A livello di area geografica la percentuale di personale ATA con più di 5 anni di esperienza diminuisce nei CPIA del Sud e Sud e Isole (60% circa), ma aumenta nei CPIA del Nord-Ovest e del Centro (rispettivamente 69% e 68%).

Fig. 9 – Percentuale di personale ATA per tipologia di contratto e macro-area

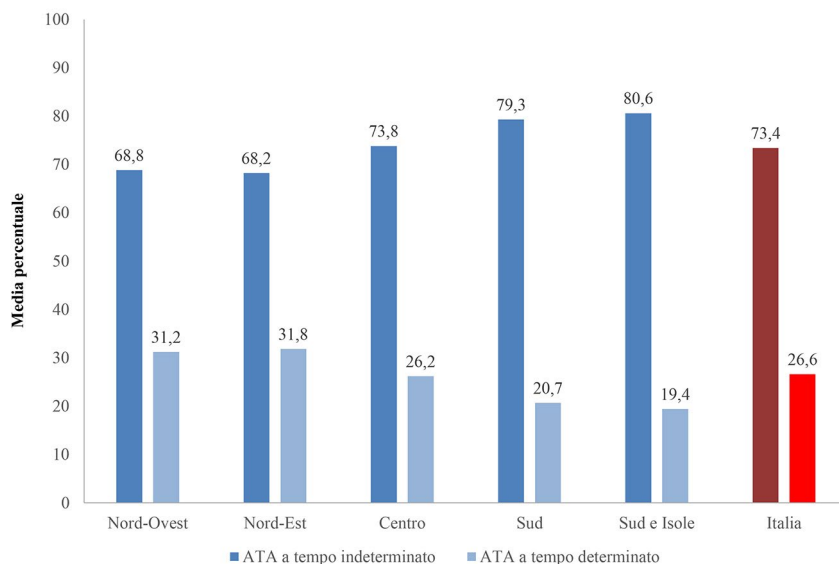


Fig. 10 – Percentuale di CPIA per anni di esperienza del personale ATA e macro-area

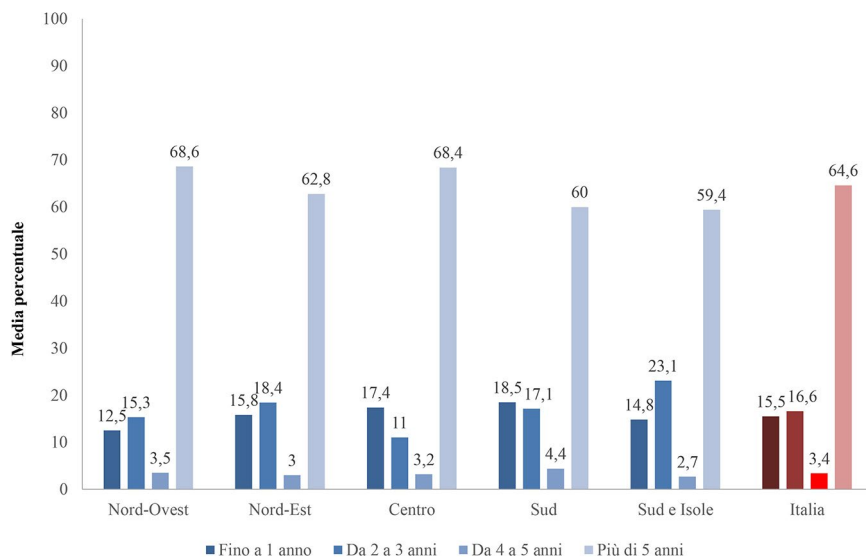
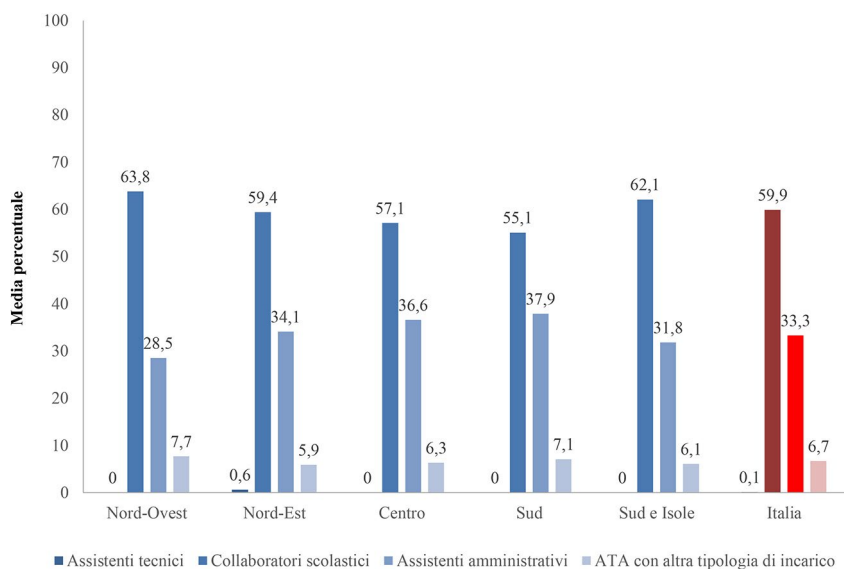


Fig. 11 – Percentuale di personale ATA per incarico per macro-area



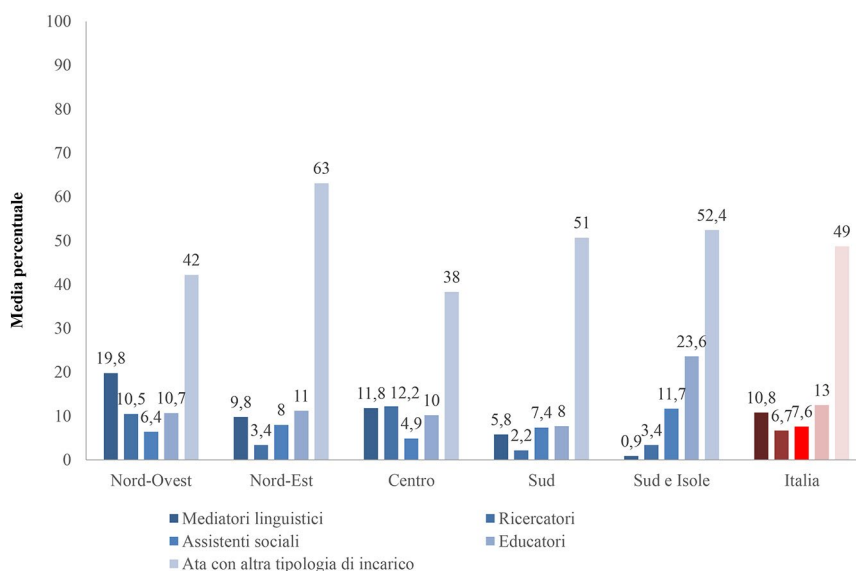
L'ultimo descrittore analizzato rispetto al personale ATA è quello relativo alla "tipologia di incarico ricevuto". Il 93% circa del personale ATA (fig. 11)

riceve un incarico di “collaboratore scolastico” (circa il 60%) o di “assistente amministrativo” (circa il 33%), con qualche piccola differenza per area geografica di appartenenza, mentre esclusivamente al Nord-Est è segnalato qualche “assistente tecnico” (circa l’1%). Solo in modo residuale il personale ATA riceve “altra tipologia di incarico” (circa il 7%). Il dato, come per i docenti, è stato rilevato all’interno di una domanda del Questionario che richiedeva esclusivamente le numerosità pertanto non ci sono informazioni rispetto alla tipologia dell’incarico ricevuto.

## 4. Il personale esterno

Tra le risorse professionali impegnate nell’offerta formativa dei CPIA rientra anche il personale esterno che, spesso, ha la funzione di integrare le professionalità dei docenti già nella disponibilità dei Centri provinciali. Al fine di realizzare progetti educativi più rispondenti all’esigenze formative degli allievi, infatti, il dirigente usufruisce spesso della varietà di risorse professionali presenti sul territorio creando un vero e proprio “micro sistema educativo” in grado di riconoscere e rispondere alle differenti richieste educative.

Fig. 12 – Percentuale di personale esterno per tipologia di incarico per macro-area





Nello specifico risulta che il 60% circa dei CPIA dichiara di aver usufruito di personale esterno. Rispetto alla tipologia di incarico emerge che il 50% degli esperti ottiene “altra tipologia di incarico” (fig. 12); come per i docenti e il personale ATA, il dato è stato rilevato all’interno di una domanda del Questionario senza richiedere specifiche rispetto alla tipologia. A livello nazionale seguono gli “educatori” (13%) e i “mediatori linguistici” (10%), infine e in egual misura i “ricercatori” e gli “assistenti sociali” (rispettivamente circa 7% e 8%).

Analizzando per area geografica il descrittore sul “personale esterno per incarico”, emergono distintamente esigenze formative diverse legate alle differenti caratteristiche territoriali. Nonostante la maggiore contrattualizzazione di esperti con “altra tipologia di incarico”, infatti, nel Nord-Ovest vi è una prevalenza di “mediatori linguistici” (circa il 20%) e “ricercatori (circa l’11%); nel Nord-Est aumenta ulteriormente la quota di esperti con “altra tipologia di incarico” (63%); nel Centro di “ricercatori” (12%), nel Sud e, in particolar modo, nel Sud e Isole di “assistenti sociali” ed “educatori”.

## 5. Lo sviluppo delle risorse professionali

La formazione in servizio dei docenti di ruolo e del personale rientra tra le azioni previste dalla legge 107/2015. Nell’ambito degli adempimenti del docente, la formazione diviene, infatti, *obbligatoria, permanente e strutturale*. Come indicato dalla legge, le attività di formazione vengono definite dalle singole istituzioni scolastiche (tra cui i CPIA) in linea con il piano triennale dell’offerta formativa (PTOF) e i risultati emersi dai piani di miglioramento. L’obiettivo è quello di promuovere e sviluppare le competenze dei docenti e incentivare la capacità delle istituzioni scolastiche di progettare azioni formative rivolte a diversi livelli del sistema scolastico. Oltre al piano di aggiornamento messo in atto dall’istituzione scolastica, viene data importanza anche alle iniziative di formazione dei singoli docenti (e del personale) utili ad arricchire le loro competenze e, quindi, la qualità dell’insegnamento. Al fine di coinvolgere il più ampio numero di docenti (e del personale scolastico) e promuovere la loro formazione su temi ritenuti rilevanti per la realtà del CPIA, tra cui l’insegnamento di italiano L2, la progettazione per UDA o la formazione a distanza, il Ministero dell’Istruzione ha messo a disposizione delle istituzioni scolastiche delle risorse economiche specifiche per la formazione del personale. La formazione e l’aggiornamento del personale della

scuola rappresentano, a loro volta, fattori rilevanti per il successo scolastico degli studenti (Jacob e Lefgren, 2004).

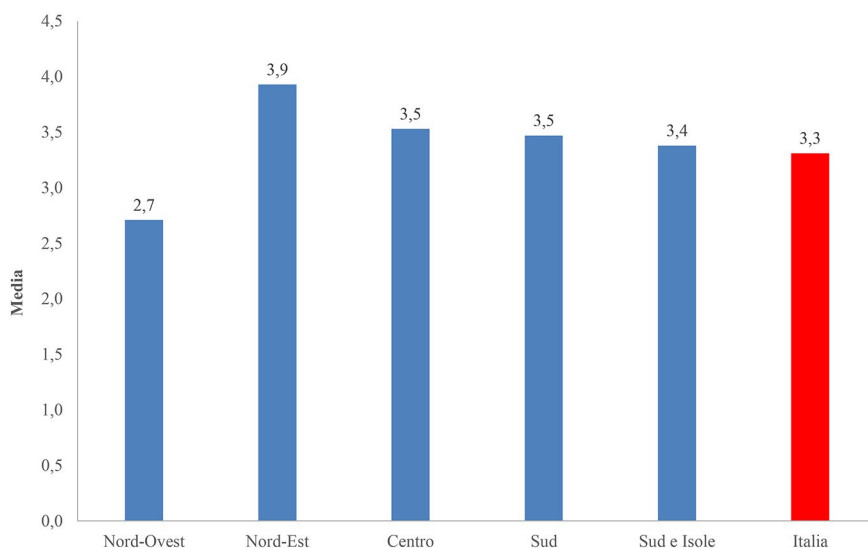
La valorizzazione delle competenze, qui intesa come individuazione e riconoscimento delle stesse, rappresenta, invece, un fattore rilevante per il funzionamento ottimale dell'istituzione scolastica. In altre parole, individuare le competenze e attribuire al personale incarichi, come per esempio, l'essere formatori in corsi di formazione o avere un incarico specifico all'interno del CPIA, rappresentano fattori che promuovono il senso di responsabilità del personale e il suo livello di soddisfazione lavorativa (per un approfondimento rispetto a quanto riscontrato nell'ambito della psicologia del lavoro si veda, per esempio, De Longis, Alessandri e Vecchione, 2018). Potremmo, infatti, sottolineare come l'essere riconosciuto per le proprie competenze e avere un incarico specifico all'interno del CPIA rappresentino fattori che nel corso del tempo potrebbero promuovere lo sviluppo e l'efficienza del CPIA.

### ***5.1. I percorsi formativi per il personale docente***

All'interno del Questionario CPIA Valu.E sono state predisposte una serie di domande volte a comprendere la numerosità media delle attività di formazione e aggiornamento promosse per i docenti dal CPIA, dalla rete di ambito a cui il CPIA partecipa o da altre reti. Ci si chiede, infatti, se il CPIA e/o la rete a cui fa riferimento siano in grado di promuovere attività di formazione e aggiornamento per i propri docenti. Per quanto concerne le attività di formazione promosse dal CPIA, dal grafico in fig. 13, si evince che, nell'anno scolastico 2017/2018, i CPIA hanno realizzato in media circa 3 progetti di formazione muniti di spesa per i propri docenti. Tuttavia, se consideriamo le cinque macro-aree geografiche, è possibile riscontrare alcune lievi differenze. Nello specifico, i risultati evidenziano come al Nord-Est le attività di formazione proposte siano leggermente superiori a quelle della media nazionale (circa 4 progetti di formazione), mentre al Nord-Ovest la numerosità media delle attività di formazione risulta essere la più bassa (mediamente sono stati realizzati tra i 2/3 interventi di formazione). A livello regionale emergono ulteriori differenze rispetto alla numerosità delle attività di formazione promosse all'interno del CPIA. I CPIA che hanno promosso con frequenza media maggiore circa 6 attività di formazione sono quelli della Sardegna, del Molise e del Veneto. Al contrario, il Friuli-Venezia Giulia risulta la regione i cui CPIA hanno realizzato in media un solo intervento di

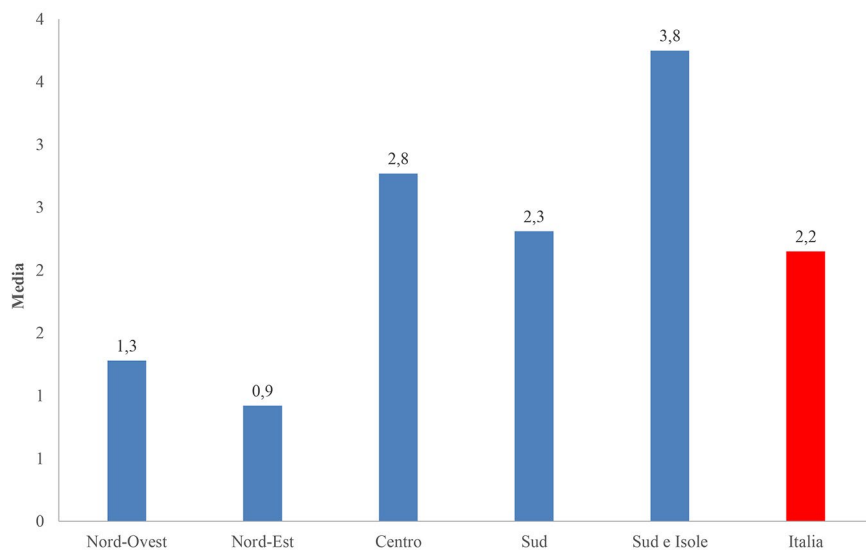
formazione, seguiti dai CPIA della Puglia, Calabria, Liguria e Lombardia che hanno, a loro volta, promosso 2 attività di formazione e aggiornamento.

*Fig. 13 – Numero medio di attività di formazione promosse dal CPIA*

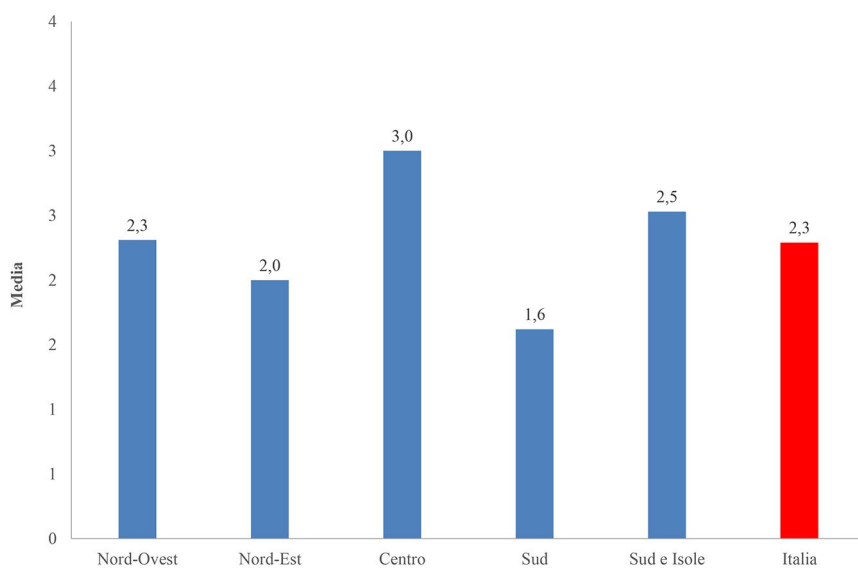


Il grafico in fig. 14 mostra, invece, i percorsi formativi promossi dalla rete di ambito a cui il CPIA partecipa. A livello nazionale i progetti promossi dalla rete di ambito sono stati in media 2. Tuttavia, se si osservano i risultati distinti per macro-area geografica è possibile rilevare alcune differenze. Le reti di ambito dei CPIA del Nord-Est e del Nord-Ovest hanno attivato in media circa 1 attività di formazione nell'anno scolastico 2017/2018 mentre le reti di ambito dei CPIA del Sud e Isole hanno promosso in media 3/4 interventi di formazione per i docenti stessi del CPIA. Le reti di ambito dei CPIA del Centro e del Sud hanno invece realizzato 2/3 interventi di formazione. Se osserviamo il dato regionale è possibile riscontrare alcune differenze. La Calabria, per esempio, risulta essere la regione la cui rete di ambito dei CPIA ha promosso in media circa 11 attività di formazione mentre, al contrario, la rete di ambito dei CPIA delle Marche non ha promosso alcuna attività e iniziativa di formazione per i docenti (anche se è utile ricordare che non tutti i CPIA delle Marche hanno risposto al Questionario CPIA Valu.E).

*Fig. 14 – Numero medio attività di formazione promosse dalla rete di ambito a cui il CPIA partecipa*

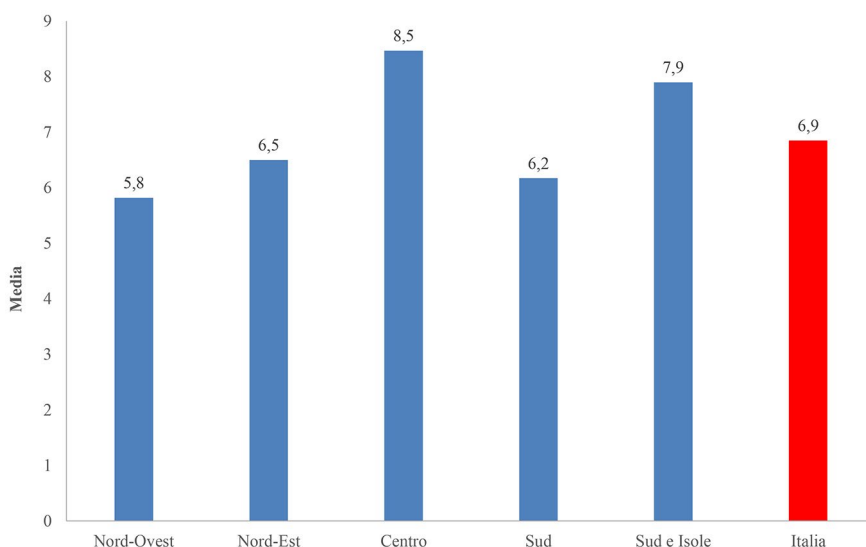


*Fig. 15 – Numero medio di attività di formazione promosse da altre reti*



Infine, rispetto ai progetti promossi da altre reti, a livello nazionale le reti hanno realizzato in media circa 2 attività di formazione. Tuttavia, emergono delle differenze tra le cinque macro-aree. Le reti del Centro, a differenza delle altre quattro macro-aree (con in media tra 1 e 2 attività di formazione), hanno attivato in media 3 attività di formazione (vedi il grafico in fig. 15). Rispetto al dato regionale, le reti di ambito della Toscana, Basilicata e del Friuli-Venezia Giulia hanno attivato un numero di attività di formazione superiore rispetto alla media nazionale (circa 4/5 attività), mentre le reti di ambito dell'Emilia-Romagna, Molise, Puglia, Sardegna e Umbria hanno attivato il minor numero di attività, ossia compreso tra 0 e 1 attività di formazione.

*Fig. 16 – Numero medio di attività di formazione a cui i docenti partecipanti*



Una domanda del Questionario CPIA Valu.E ha riguardato la numerosità dei corsi di formazione a cui i docenti dei CPIA hanno partecipato nell'anno scolastico 2017/2018. A livello nazionale, indipendentemente dall'argomento del corso di formazione, i docenti dei CPIA hanno mediamente partecipato a 7 corsi di formazione (fig. 16). Tuttavia, è possibile rilevare alcune differenze tra le macro-aree geografiche. Al Centro e al Sud e Isole i docenti hanno partecipato mediamente a 7/8 corsi di formazione mentre al Nord-Ovest, Nord-Est e Sud hanno partecipato a 5/6 corsi di formazione. Emergono, inoltre, alcune differenze tra le regioni italiane. Per esempio, Basilicata (mediamente circa 13 progetti), Campania (12 progetti), Calabria (circa 11

progetti) e Toscana (11 progetti) risultano le regioni in cui i docenti hanno complessivamente partecipato al maggior numero di progetti. Al contrario, Puglia e Molise risultano le regioni in cui c'è stata la partecipazione al minor numero di progetti (tra 2 e 3 corsi di formazione).

In questa sezione ci proponiamo invece di comprendere i temi della formazione e dell'aggiornamento attivati dai CPIA, al fine di esaminare gli argomenti maggiormente trattati durante i corsi. A livello nazionale, possiamo riscontrare come i temi maggiormente trattati dai CPIA siano stati gli aspetti normativi (circa il 61% dei CPIA ha attivato almeno un corso di formazione su tale aspetto) e le tecnologie informatiche e la loro applicazione nella didattica (62% dei CPIA). Al contrario, tra le tematiche meno affrontate nei corsi di formazione ritroviamo l'orientamento e la continuità (9%), l'accoglienza (10%) e l'inclusione degli studenti con disabilità e DSA (11%). Per ciò che concerne gli argomenti più vicini alla realtà del CPIA, possiamo osservare come, per esempio, la valutazione degli apprendimenti, le certificazioni delle competenze, il riconoscimento dei crediti formali, informali e non formali siano stati trattati dal 43% dei CPIA. In aggiunta, solo il 27% dei CPIA ha dedicato attenzione sulla formazione a distanza (FAD), il 30% sulla progettazione per UDA, il 44% sull'insegnamento di italiano come L2 e il 27% sull'inclusione degli studenti con cittadinanza non italiana. Da questi primi risultati è possibile evidenziare come i reali bisogni formativi dei docenti dei CPIA vengano solo in parte ascoltati; infatti, nei corsi di formazione attivati, la maggioranza dei CPIA non sembra affrontare queste tematiche che, invece, sono quelle che potrebbero interessare maggiormente i docenti che lavorano nel CPIA.

Se confrontiamo i dati tra le diverse macro-aree possiamo comprendere come al Nord-Est circa il 70% dei CPIA ha trattato maggiormente corsi di formazione riguardanti l'attuazione dell'autonomia didattica, organizzativa e gestionale del CPIA insieme a quelli riguardanti gli aspetti normativi (sicurezza, privacy) mentre nessun CPIA si è concentrato sull'orientamento e la continuità e l'inclusione degli studenti con disabilità e/o DSA. Al Nord-Ovest, invece, circa il 62% dei CPIA ha dedicato particolare attenzione alle tecnologie informatiche e alla loro applicazione nella didattica, mentre solo il 4% dei CPIA ha affrontato l'orientamento e la continuità e l'8% ha dedicato particolare attenzione all'accoglienza. Un simile risultato si può riscontrare anche per i CPIA del Sud (75%) e Sud e Isole (63%) che, complessivamente, hanno affrontato nei corsi di formazione temi riguardanti l'utilizzo delle tecnologie informatiche con applicazione anche nella didattica. Tuttavia l'inclusione degli studenti con disabilità e DSA è stato oggetto di corsi di formazione per il 6% dei CPIA del Sud contro il 29% dei CPIA del

Sud e Isole. L'accoglienza non è stata trattata in nessun corso di formazione attivato dai CPIA del Sud mentre è stata oggetto di interesse per il 14% dei CPIA del Sud e Isole.

Relativamente alle differenze tra le regioni e agli argomenti di formazione riguardanti la realtà dei CPIA, è possibile rilevare come, per esempio, l'insegnamento di italiano L2 sia stato oggetto di interesse per tutti i CPIA dell'Umbria e delle Marche (100% dei CPIA), mentre, al contrario, non è stato oggetto di attenzione nei corsi di formazione attivati dalla Puglia, dal Friuli-Venezia Giulia e dalla Basilicata (0% dei CPIA). Infine, per quanto concerne la progettazione per UDA, è possibile riscontrare come questa attività sia stata oggetto di interesse per tutti i CPIA delle Marche (100%), mentre, al contrario, non è stata trattata come argomento di formazione in Molise, Umbria, Puglia e Friuli-Venezia Giulia.

In questa parte, cercheremo di descrivere quanto emerso rispetto alla partecipazione dei docenti ai progetti di formazione. I risultati evidenziano come, a livello nazionale, i progetti che hanno raggiunto nell'anno scolastico 2017/2018 il più alto grado di partecipazione dei docenti insegnanti siano quelli riguardanti gli aspetti normativi (circa il 39% dei docenti), le tecnologie informatiche e la loro applicazione all'attività didattica (circa 35%). Al contrario, i progetti di formazione che hanno coinvolto il minor numero di docenti sono quelli riguardanti le azioni di accompagnamento per i docenti e tutto il personale neo-arrivato sulla specificità dei CPIA (circa il 4% dei docenti), l'orientamento e la continuità (circa il 4% dei docenti), l'inclusione degli studenti con disabilità e DSA (circa il 2% dei docenti) e la progettazione e pianificazione di percorsi di miglioramento (il 3% di docenti).

Al Nord-Ovest, il coinvolgimento maggiore dei docenti è stato osservato nei progetti formativi riguardanti gli aspetti normativi (38% dei docenti) e quelli sulle tecnologie informatiche e la loro applicazione all'attività didattica (37% dei docenti). Al contrario, è stata coinvolta la più bassa percentuale di docenti nei progetti di formazione relativi l'inclusione degli studenti con disabilità (1% dei docenti), l'orientamento e la continuità (3% dei docenti), la pianificazione e progettazione di percorsi di miglioramento (2%). Una situazione simile si riscontra nel Nord-Est dove dei docenti hanno partecipato maggiormente a progetti di formazione sugli aspetti normativi (33% dei docenti), mentre non hanno preso parte a progetti di formazione sull'orientamento e la continuità (0% dei docenti), sull'inclusione degli studenti con disabilità e DSA (0% dei docenti). Al Centro, come per le altre macro-aree, i docenti sono maggiormente coinvolti in progetti di formazione sugli aspetti normativi (63% di docenti) e le tecnologie informatiche e la loro applicazione all'attività didattica (37% dei docenti). In questa macro-area, i progetti

di formazione sull'accoglienza coinvolgono solo l'1% dei docenti e quelli relativi alle azioni di accompagnamento per i docenti e tutto il personale neo-arrivato sulla specificità dei CPIA vedono, invece, la partecipazione solo di circa il 3% dei docenti. In questa macro-area, i progetti su orientamento e continuità (7%) e l'inclusione degli studenti con disabilità (5%) raggiungono una partecipazione lievemente superiore rispetto alle altre macro-aree geografiche. Per quanto concerne il Sud e Sud e Isole, riscontriamo un risultato simile: la partecipazione più elevata di docenti si osserva nei progetti di formazione sugli aspetti normativi (32% e 29% rispettivamente per il Sud e Sud e Isole) e l'applicazione delle tecnologie informatiche per la didattica (circa il 36% di insegnanti in entrambe le macro-aree) mentre quella più bassa si rileva per i progetti per l'inclusione degli studenti con disabilità e DSA (0% di insegnanti nel Sud e 2% nel Sud e Isole) e le azioni mirate di accompagnamento per i docenti e tutto il personale neo-arrivato sulla specificità dei CPIA (1% nel Sud e 3% nel Sud e Isole).

Relativamente alle diverse regioni e alle tematiche più affini alla realtà del CPIA, è possibile riscontrare delle differenze. L'accoglienza raggiunge una percentuale maggiore di partecipazione dei docenti in Basilicata (50%), l'insegnamento di italiano L2 raggiunge la percentuale più alta di coinvolgimento dei docenti nelle Marche (100%), la progettazione per UDA raggiunge la percentuale più alta di partecipazione dei docenti nel Lazio (40%) e nel Veneto (39%) e, infine, la formazione a distanza vede maggiormente coinvolti i docenti della Campania (32%).

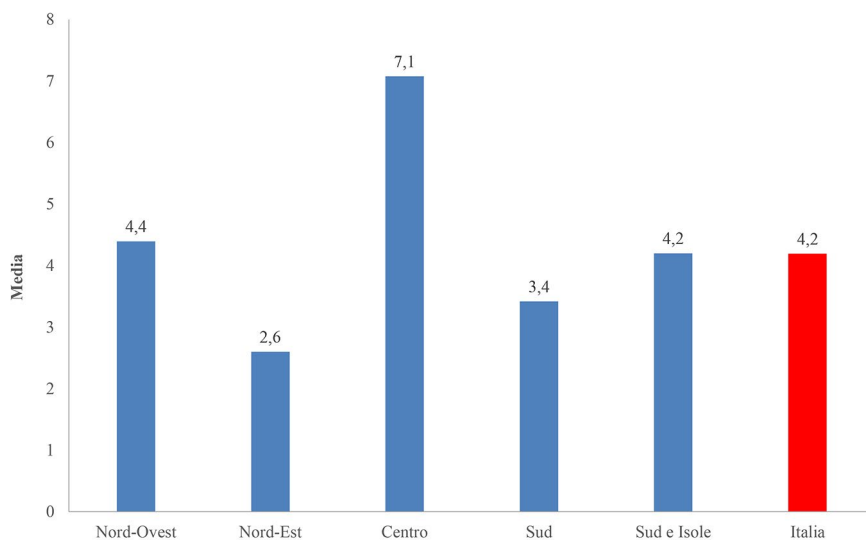
È stato indagato, infine, il numero medio annuo di ore di formazione svolte da ciascun docente del CPIA. Complessivamente, se consideriamo il livello nazionale, ciascun docente ha svolto mediamente 4 ore di formazione (si veda il grafico in fig. 17). Emergono, tuttavia, delle differenze tra le cinque macro-aree geografiche. A tal riguardo, i docenti del Centro Italia hanno effettuato più ore di formazione (circa 7 ore) rispetto a quelli del Nord-Est e del Sud, dove, invece, i docenti hanno svolto in media circa 3 ore di formazione. Il Nord-Ovest e il Sud e Isole si trovano in una posizione intermedia, dove i docenti hanno potuto usufruire in media di 4 ore di formazione. Per quanto concerne il dato regionale, è possibile riscontrare come i docenti della Calabria (11 ore) e della Basilicata (13 ore) abbiano svolto il maggior numero di ore di formazione rispetto ai docenti delle altre regioni. Al contrario, i docenti della Puglia, Sardegna, Sicilia, Veneto, Lombardia e Marche hanno svolto il minor numero di ore di formazione annue (1 o 2 ore di formazione annue).

Sulla base di questi risultati, il numero medio annuo di ore di formazione per docente non sembra essere elevato; anche se sono necessari ulteriori approfondimenti, potremmo ipotizzare che la formazione dei docenti non sem-



pre venga vissuta positivamente dal personale del CPIA. Alcuni docenti potrebbero, infatti, percepire la formazione come un compito aggiuntivo e non come un'azione fondamentale per lo sviluppo della propria professionalità.

Fig. 17 – Numero ore medio annuo di formazione per docente



## 5.2. I percorsi formativi per il personale ATA

Sono stati presi in esame il numero di percorsi di formazione e aggiornamento attivati per il personale ATA dei CPIA nell'anno scolastico 2017/18. Complessivamente, se prendiamo in esame il livello nazionale, possiamo comprendere come, in media, nell'anno scolastico 2017/2018 siano state promosse 2 attività di formazione dai CPIA per il proprio personale ATA (fig. 18). L'andamento risulta piuttosto simile tra le cinque macro-aree geografiche, dove in media sono stati promossi 2 corsi di formazione. Se consideriamo il dato regionale, possiamo riscontrare alcune differenze, ossia: L'Umbria risulta la regione con più attività di formazione promosse per il personale ATA (in media 8 attività di formazione) mentre la Calabria, il Friuli-Venezia Giulia, il Molise, la Toscana e l'Abruzzo hanno, in media, promosso 1 attività di formazione per il personale ATA (il range oscilla tra nessuna e un'attività promossa).

Fig. 18 – Numero medio di attività di formazione per il personale ATA

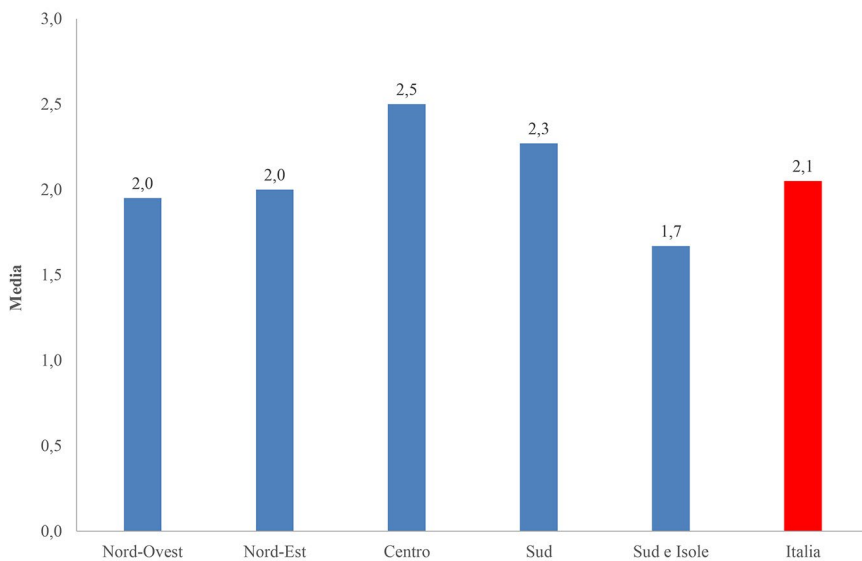
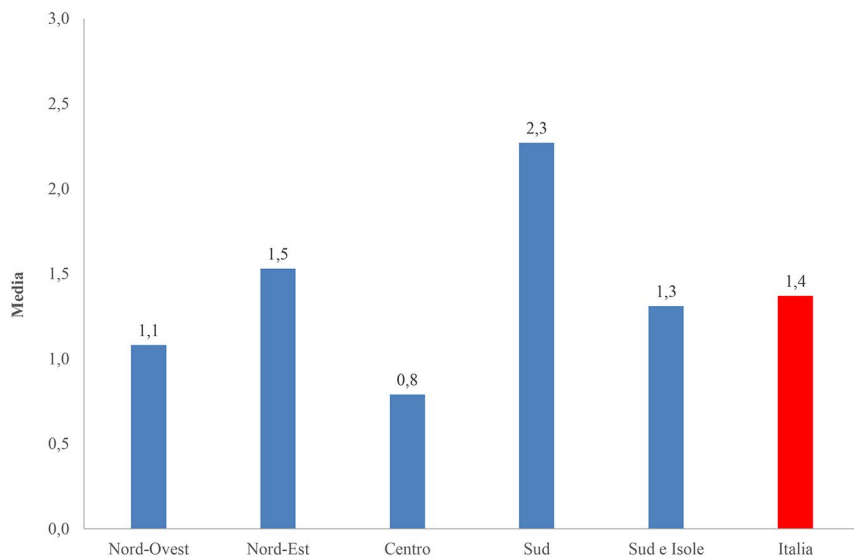


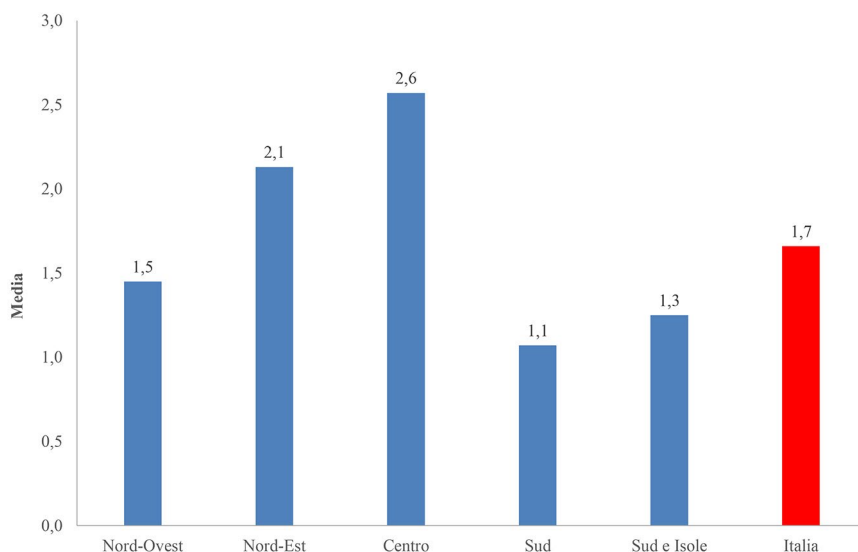
Fig. 19 – Numero medio di attività di formazione promosse dalla rete di ambito



Rispetto alla numerosità di attività di formazione promosse dalla rete di ambito, dai risultati si evince come in media sia stata promossa un'attività di formazione per il personale ATA (fig. 19). Tuttavia, il Sud risulta essere la macro-area dove sono stati attivati più progetti per il personale ATA (in media 2 progetti annui) rispetto alle altre macro-aree (dove in media è stato attivato un solo progetto). Emergono, inoltre, alcune differenze tra le regioni; la Basilicata e il Molise, per esempio, sono le regioni dove è stato promosso il maggior numero di progetti (in media 4) mentre le reti di ambito dell'Abruzzo, delle Marche, della Sardegna e dell'Umbria non hanno attivato alcun progetto di formazione per il personale ATA dei CPIA.

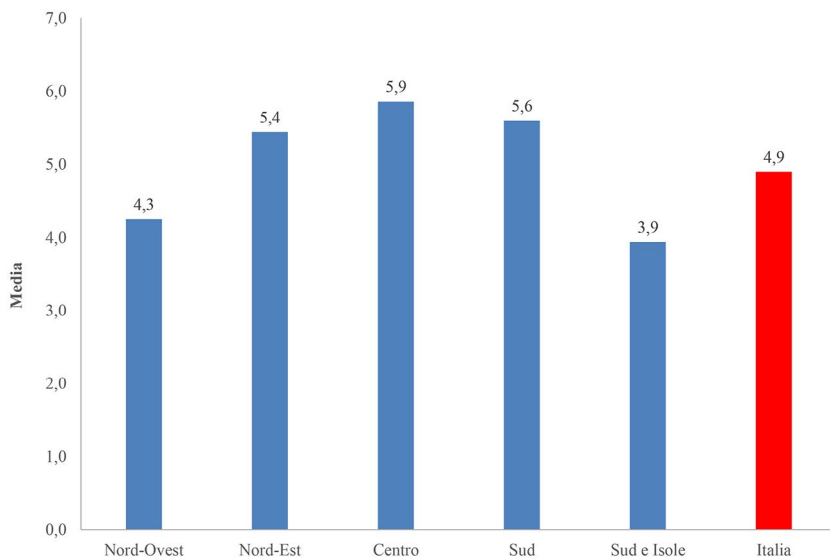
Infine, relativamente alle attività di formazione promosse da altre reti, a livello nazionale è possibile osservare come siano stati realizzati 1/2 interventi di formazione per il personale ATA del CPIA (fig. 20). Un simile andamento è possibile osservarlo anche per le cinque macro-aree, anche se in Centro il dato risulta lievemente superiore (2-3 progetti attivati da altre reti per il personale ATA). Per quanto concerne il dato regionale, possiamo osservare come le reti della Basilicata, del Friuli-Venezia Giulia, del Lazio e della Toscana abbiano attivato in media 3 progetti annui per la formazione del personale ATA. Al contrario, le reti della Calabria, Marche, Sardegna e Umbria non hanno attivato progetti per la formazione del personale ATA nell'anno scolastico 2017/2018.

*Fig. 20 – Numero medio di attività di formazione promosse da altre reti*



Se consideriamo la numerosità dei percorsi di formazione a cui il personale ATA ha partecipato possiamo notare che, a livello nazionale, il numero medio si aggira intorno a 5 (fig. 21). Emergono, tuttavia, alcune differenze tra le macro-aree geografiche; il personale ATA del Sud e Isole e del Nord-Ovest ha partecipato a circa 4 progetti di formazione mentre il personale ATA del Nord-Est, Sud e Centro Italia ha preso parte a 5/6 progetti di formazione. Rispetto al dato regionale, i risultati evidenziano delle differenze.

Fig. 21 – Numero medio di attività di formazione a cui gli ATA partecipano



Il personale ATA che ha preso parte a più di 6 progetti di formazione annui si trova in Basilicata (9 progetti), Campania (7 progetti), Emilia-Romagna (6 progetti), Lazio (7 progetti), Umbria (8 progetti) e Veneto (6 progetti). Al contrario, il personale ATA che ha preso parte a un numero limitato di progetti (meno di 2 progetti) lavora in Abruzzo (1/2 progetti), Calabria (1 progetto) e Sardegna (2 progetti).

In questa parte descriveremo, invece, gli argomenti maggiormente trattati durante i corsi di formazione attivati nell'anno scolastico 2017/2018, sulla base del profilo ricoperto dal personale ATA (ossia collaboratore scolastico, profilo amministrativo, profilo tecnico, DSGA).

Relativamente al profilo di collaboratore scolastico, i risultati evidenziano come a livello nazionale l'argomento maggiormente trattato dai CPIA sia stato la gestione dell'emergenza e del primo soccorso (complessivamente

circa il 38% dei CPIA ha attivato almeno un corso di formazione su tale argomento). Al contrario, l'argomento meno trattato dai CPIA è stato quello dell'assistenza agli studenti con disabilità che è stato attivato da circa l'1% dei CPIA. Se osserviamo i risultati all'interno di ciascuna macro-area è possibile riscontrare come l'argomento della gestione dell'emergenza e del primo soccorso sia stato trattato con più frequenza in tutte le cinque macro-aree geografiche (45% al Nord-Ovest, 43% al Nord-Est, 36% al Centro, 40% al Sud e 25% al Sud e Isole). Emergono, tuttavia, alcune differenze tra le regioni: in Abruzzo, Basilicata, Friuli-Venezia Giulia e Umbria non è stato svolto alcun corso di formazione su questa tematica (0%) mentre, per esempio, in Veneto si registra la più alta percentuale di progetti su questo argomento (80%). Diversamente dalle altre macro-aree, i CPIA del Sud e Isole hanno dedicato particolare attenzione anche all'accoglienza, vigilanza e comunicazione (circa 21%). L'assistenza agli studenti con disabilità risulta essere l'argomento meno trattato dai CPIA anche all'interno di ciascuna macro-area geografica (ad eccezione del Sud e Isole dove si raggiunge l'8%).

Per quanto concerne il profilo amministrativo, i risultati a livello nazionale evidenziano come la maggioranza dei progetti di formazione attivati nell'anno scolastico 2017/2018 abbia trattato come argomenti le procedure digitali sul SIDI (14%) e le ricostruzioni di carriera e i rapporti con le ragionerie territoriali (13%). Al contrario, gli argomenti trattati con minor frequenza nei progetti di formazione fanno riferimento al servizio pubblico (circa 3%) e alla gestione delle relazioni interne ed esterne (circa 4%). Relativamente alle macro-aree geografiche, osserviamo come l'argomento delle procedure digitali sul SIDI ha raggiunto una percentuale più alta nel Sud e Isole (25%) mentre quello riguardante le ricostruzioni di carriera e i rapporti con le ragionerie territoriali è stato affrontato maggiormente nel Centro (21%) e nel Nord-Est (14%). Il Nord-Ovest (14%) e il Sud (20%) hanno dedicato particolare attenzione all'argomento dei contratti e delle procedure amministrativo-contabili. Al contrario, gli argomenti meno trattati sono stati il servizio pubblico a cui, ad eccezione del Sud e Isole (14%), nessuna macro-area geografica ha dedicato particolare attenzione durante i corsi di formazione, e la gestione delle relazioni interne ed esterne, a cui non è stata data particolare attenzione nel Nord-Ovest, Nord-Est e Sud, ad eccezione del Centro (7%) e del Sud e Isole (13%). Rispetto al dato regionale, possiamo riscontrare come, in alcune regioni, sia stata data priorità a specifici argomenti di formazione rispetto ad altri. L'argomento dei contratti e delle procedure amministrativo-contabili è stato maggiormente affrontato in Umbria (100%) e in Lombardia (30%); quest'ultima raggiunge una percentuale elevata anche per quanto concerne l'argomento della gestione delle relazioni interne

ed esterne. L'Umbria, infine, risulta la regione che più di altre ha curato la formazione del personale amministrativo dedicando spazio a una varietà di argomenti, tra cui le procedure digitali sul SIDI, la ricostruzione di carriera e i rapporti con le ragionerie territoriali, la legislazione per l'accesso ai cittadini stranieri.

Rispetto al profilo tecnico, solo alcuni CPIA hanno attivato corsi di formazione su argomenti di interesse a questo profilo; infatti, se osserviamo le differenze tra le macro-aree geografiche è possibile evincere come la macro-area che ha attivato corsi di formazione sui diversi argomenti di interesse per il profilo tecnico (come per esempio, la funzionalità e la sicurezza dei laboratori, il supporto tecnico all'attività didattica, la gestione dei beni nei laboratori) sia stata quella del Sud e Isole (per tutti i corsi è stata raggiunta la percentuale dell'8%) mentre, al contrario, nelle altre macro-aree non sono stati attivati corsi di formazione sugli argomenti di interesse al profilo tecnico. Per quanto riguarda i risultati a livello regionale, possiamo osservare come la Calabria, a differenza delle altre regioni della macro-area Sud e Isole, abbia attivato corsi di formazione focalizzando l'attenzione su differenti argomenti (tra cui, per esempio, la funzionalità e la sicurezza dei laboratori, la gestione dei beni nei laboratori, le azioni mirate di accompagnamento per il personale neo-arrivato sulla specificità dei CPIA).

Infine, per quanto concerne il DSGA, a livello nazionale, emerge come gli argomenti maggiormente affrontati siano stati la gestione del bilancio e della rendicontazione (6%) e la nuova disciplina in materia di appalti pubblici e adempimenti connessi con i progetti PON (6%). Al contrario, gli argomenti meno trattati a livello nazionale sono stati l'autonomia scolastica (circa il 3%), le relazioni sindacali (3%), la disciplina dell'accesso alla luce delle recenti innovazioni normative (3%), la gestione dei conflitti e dei lavori di gruppo (3%), il proprio ruolo nell'organizzazione scolastica, nella collaborazione con insegnanti e con il Dirigente scolastico nei processi d'innovazione (3%), la gestione amministrativa del personale (3%) e le azioni mirate di accompagnamento per il personale neo-arrivato sulla specificità dei CPIA (3%). Rispetto, invece, al dato nazionale, i risultati emersi evidenziano delle differenze; nello specifico, al Sud e Isole (e in particolare in Calabria e Sicilia) gli argomenti maggiormente affrontati sembrano essere quelli dell'autonomia scolastica (14%) e della gestione del bilancio e della rendicontazione (13%) mentre al Sud (nello specifico in Puglia) l'argomento trattato con più frequenza è stato quello riguardante la gestione delle procedure di acquisto con il mercato elettronico (14%). Sebbene l'argomento della gestione del bilancio e della rendicontazione sia stato affrontato nella maggior parte delle macro-aree geografiche, dai risultati si evince come, al contrario, non

sia stato affrontato al Nord-Est (0%). L'autonomia scolastica è stata, invece, trattata come argomento di formazione solo al Sud e Isole e non nelle altre macro-aree geografiche (dove la percentuale ottenuta è dello 0%).

Per approfondire questi aspetti, in questa sezione considereremo la percentuale di personale ATA coinvolto in progetti di formazione per ciascun argomento, facendo riferimento al ruolo ricoperto dal personale ATA (ossia collaboratore scolastico, profilo amministrativo, profilo tecnico e DSGA).

Per quanto concerne il profilo di collaboratore scolastico, i risultati evidenziano come, a livello nazionale, il più alto grado di partecipazione è stato registrato per l'argomento della gestione dell'emergenza e del primo soccorso (in media il 17%) mentre, al contrario, quello che ha coinvolto la percentuale più bassa di collaboratori scolastici è stato l'argomento sull'assistenza agli studenti con disabilità (in media lo 0,5%). La gestione dell'emergenza e del primo soccorso risulta essere l'argomento di formazione che ha coinvolto il numero maggiore di collaboratori scolastici anche se si osservano delle differenze tra le cinque macro-aree geografiche (al Nord-Ovest si registra la percentuale più alta, in media il 24%, mentre al contrario al Sud e Sud e Isole si riscontra la percentuale più bassa, in media il 9%).

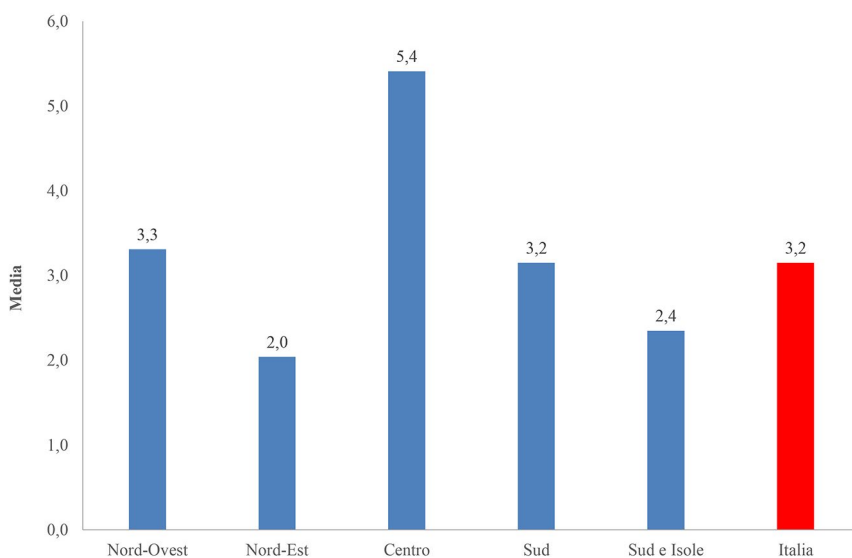
Relativamente al profilo amministrativo, i risultati a livello nazionale evidenziano come il coinvolgimento più alto sia stato osservato per l'argomento riguardante i contratti e le procedure amministrativo-contabili (in media il 6%, anche se emergono delle differenze tra le macro-aree geografiche dove, per esempio, al Sud si registra una media percentuale del 9% mentre, al contrario, al Nord-Est si rileva una media percentuale del 3%) e per quello relativo alle procedure digitali sul SIDI (in media il 6%). Se osserviamo i risultati a livello di macro-area geografica, il coinvolgimento più alto del personale viene registrato al Centro sull'argomento riguardante le azioni mirate di accompagnamento per il personale neo-arrivato sulla specificità dei CPIA (in media il 10%). Viceversa, nelle macro-aree del Nord-Ovest e del Sud, il profilo amministrativo non sembra essere stato coinvolto in progetti di formazione riguardanti il servizio pubblico; in aggiunta, il Nord-Ovest non ha messo in atto corsi di formazione sulla gestione delle relazioni interne ed esterne e il Sud non ha attivato corsi di formazione sulla legislazione per l'accesso ai cittadini stranieri.

Rispetto al profilo tecnico, i risultati evidenziano come in media la percentuale di coinvolgimento del personale sia pari allo 0%. In altre parole, il personale ATA e, nello specifico, il profilo tecnico non è stato coinvolto in nessuno dei progetti che ha trattato temi come la funzionalità e la sicurezza dei laboratori, la gestione dei beni nei laboratori, la gestione tecnica del sito web del CPIA, il supporto tecnico all'attività didattica, la legislazione sul-

l'accesso dei cittadini stranieri e le azioni mirate di accompagnamento per il personale neo-arrivato sulla specificità dei CPIA.

Infine, rispetto al profilo DSGA, a livello nazionale in media la percentuale di coinvolgimento più alta ottenuta è stata quella riguardante come argomento la gestione del bilancio e della rendicontazione (in media il 3%; tra le cinque macro-aree, il Nord-Est ha raggiunto la percentuale più alta ovvero in media l'8%) e la nuova disciplina in materia di appalti pubblici e adempimenti connessi con i progetti PON (3%; anche qui il Nord-Est ha raggiunto la percentuale più alta ossia in media l'11%). Viceversa, gli argomenti che hanno visto la minor frequenza di DSGA sono stati l'autonomia scolastica (in media 0,17%), le relazioni sindacali (0,19%), il ruolo nell'organizzazione scolastica (in media 0,21%), la legislazione sull'accesso dei cittadini stranieri (0,22%) e le azioni mirate di accompagnamento per il personale neo-arrivato sulla specificità dei CPIA (0,30%).

Fig. 22 – Numero medio di ore di formazione annue per il personale



Se si considera, invece, il numero medio annuo di ore di formazione per il personale ATA si osserva dal grafico in fig. 22 che il personale svolge mediamente 3 ore di formazione. Emergono alcune differenze tra le cinque macro-aree geografiche, con il Centro che raggiunge la media più alta (5 ore in media) e il Nord-Est e il Sud e Isole che invece ottengono la percentuale più bassa (in media 2 ore di formazione). Per quanto concerne il dato regionale,



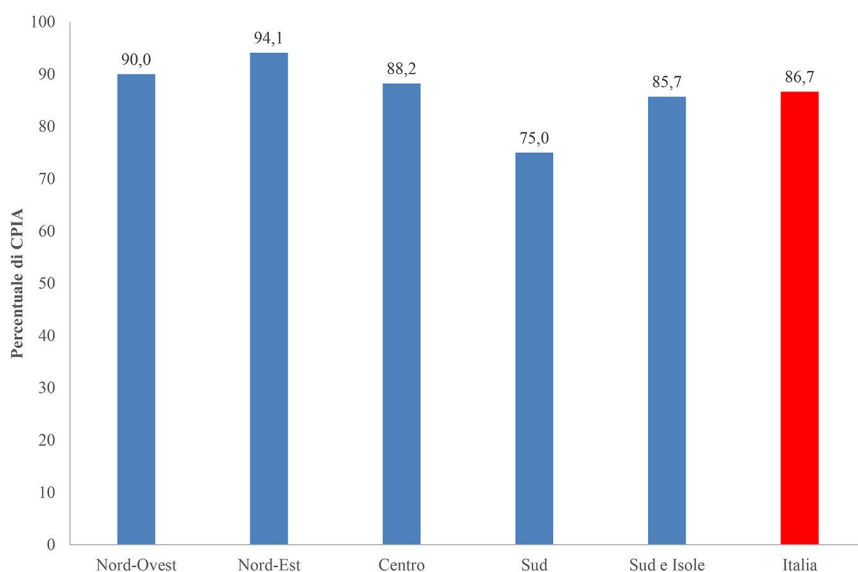
riscontriamo come Basilicata (11 ore), Lazio (circa 9 ore), Molise (8 ore) e Umbria (11 ore) abbiano in media dedicato alla formazione un numero di ore maggiore rispetto a quanto riscontrato in Calabria (0 ore), Marche (circa 2 ore), Abruzzo (1 ora), Sardegna (0 ore), Toscana (2 ore) e Veneto (1 ora).

## 6. La valorizzazione delle competenze del personale

Relativamente alla valorizzazione delle competenze focalizzeremo l'attenzione su due aspetti: da un lato l'individuazione delle competenze e, dall'altro, il riconoscimento delle stesse. Per quanto concerne l'individuazione delle competenze, il Questionario CPIA Valu.E si è proposto di analizzare diversi aspetti e, nello specifico, la presenza di un archivio cartaceo o digitale per la raccolta dei *curricula* e delle esperienze formative e professionali del personale, l'aggiornamento dell'archivio cartaceo e/o digitale e, infine, la presenza di un gruppo di lavoro/commissione per l'individuazione delle competenze ai fini dell'affidamento di incarichi. Rispetto al riconoscimento delle competenze, con il Questionario CPIA Valu.E sono stati valutati diversi aspetti, tra cui la presenza di un organigramma e di un funzionigramma, la numerosità di incarichi attribuiti al personale del CPIA e, infine, la numerosità dei docenti che hanno svolto il ruolo di formatore nei corsi di formazione interni al CPIA.

È possibile individuare come il primo modo per poter comprendere come il CPIA si attiva per l'affidamento degli incarichi sia quello della presenza di un archivio cartaceo o digitale per la raccolta dei *curricula* e delle esperienze formative e professionali del personale. Se osserviamo quanto emerso a livello nazionale (fig. 23), possiamo comprendere come la maggior parte dei CPIA partecipanti (circa il 90%) dispone di un archivio digitale/cartaceo per la raccolta dei *curricula* e/o delle esperienze formative/professionali del personale. Un risultato piuttosto simile si riscontra tra le diverse macro-aree del Paese, sebbene sia possibile rilevare alcune lievi differenze. Per esempio, il Nord-Est risulta essere la macro-area geografica con la maggioranza dei CPIA che dispongono di un archivio digitale/cartaceo (circa il 94% dei CPIA del Nord-Est) mentre, al contrario, i CPIA della macro-area Sud (75%) sembrano disporre in misura inferiore di un archivio digitale/cartaceo per la raccolta di *curricula* e/o delle esperienze formative. Anche se consideriamo il dato regionale, le percentuali restano piuttosto elevate, seppur con piccole differenze tra le regioni. Per esempio, la totalità dei CPIA rispondenti della Basilicata, Friuli-Venezia Giulia, Liguria, Marche, Umbria e Veneto dispone di un archivio cartaceo/digitale mentre, invece, le percentuali più basse si rilevano in Abruzzo (67%), Molise (50%) e Sardegna (67%).

Fig. 23 – Presenza di un archivio cartaceo o digitale per la raccolta delle informazioni



Il Questionario CPIA Valu.E si è, inoltre, proposto di comprendere l'aggiornamento da parte dei CPIA dell'archivio digitale/cartaceo di cui dispongono. Ci si chiede, infatti, se e ogni quanto viene svolto l'aggiornamento dell'archivio digitale/cartaceo. Dai risultati emersi a livello nazionale, possiamo riscontrare come, nella maggior parte dei casi, l'archivio venga aggiornato una volta (35%) o più volte (43%) l'anno, sebbene sia possibile osservare alcune lievi differenze tra le macro-aree geografiche (fig. 24). Infatti, possiamo rilevare come al Nord-Ovest (48%), Nord-Est (44%) e Centro (40%) la maggioranza dei CPIA aggiorni l'archivio più volte l'anno mentre al Sud (40%) e Sud e Isole (50%) la maggior parte dei CPIA lo fa una volta l'anno. Tuttavia, i risultati ci dicono che vi è una parte di CPIA che aggiorna l'archivio digitale/cartaceo una volta ogni due o tre anni (se consideriamo il dato nazionale, sono rispettivamente l'8% e il 14% dei CPIA). Sia a livello nazionale sia di macro-area geografica non si osservano CPIA che non abbiano mai aggiornato l'archivio digitale/cartaceo per l'individuazione delle competenze; questo dato sembra confermare come tale pratica si stia diffondendo e sia ritenuta rilevante all'interno dei Centri.

Fig. 24 – Frequenza di aggiornamento dell'archivio cartaceo o digitale

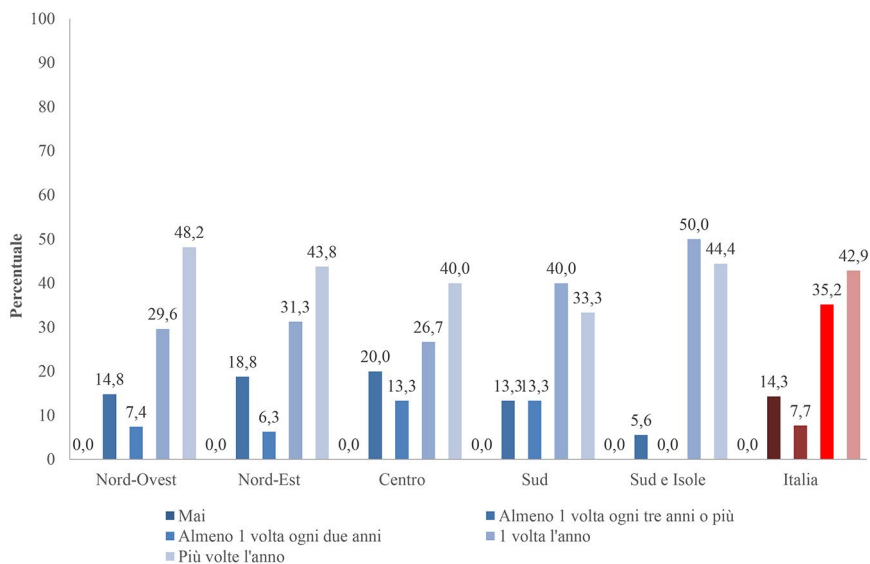
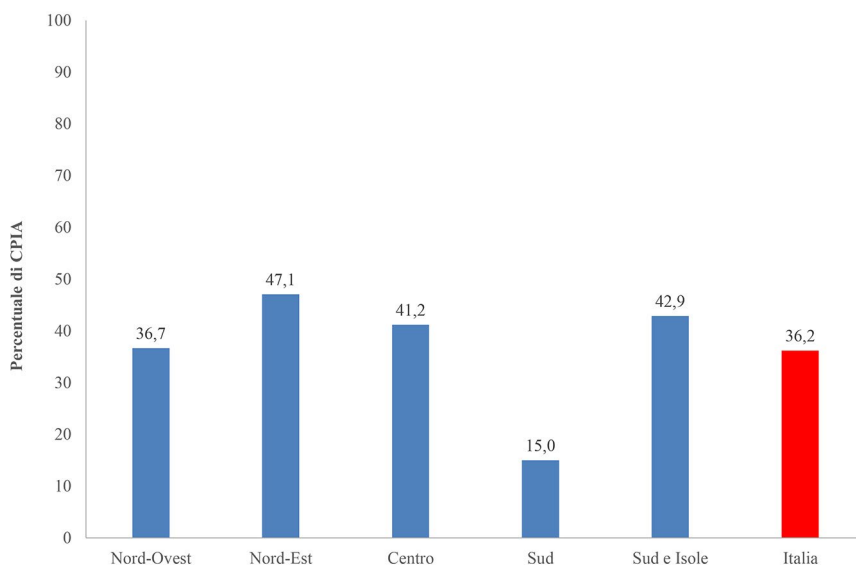


Fig. 25 – Presenza di un gruppo di lavoro per l'individuazione delle competenze



Un'altra modalità per l'individuazione delle competenze all'interno dei Centri è la presenza di un gruppo di lavoro/commissione per l'affidamento di incarichi. A livello nazionale, osserviamo come il 36% dei CPIA abbia costituito un gruppo di lavoro per l'individuazione delle competenze per l'affidamento di incarichi (fig. 25). Tuttavia, è possibile rilevare alcune differenze tra le macro-aree geografiche: al Sud si riscontra la percentuale più bassa di Centri (15%) che ha attivato un gruppo al suo interno per l'affidamento di incarichi mentre al Nord-Est (47%), al Sud e Isole (43%) e al Centro (41%) si raggiungono le percentuali più elevate.

Rispetto al dato regionale possiamo evidenziare come, diversamente dal Friuli-Venezia Giulia, dalle Marche e dall'Umbria dove la totalità dei CPIA (100%) ha attivato un gruppo di lavoro per l'affidamento di incarichi, in Abruzzo, Basilicata, Campania, Liguria, Molise e Sardegna non è stato attivato alcun gruppo di lavoro (0% dei CPIA).

### ***6.1. Il riconoscimento delle competenze del personale***

Cercheremo ora di analizzare le azioni messe in atto dai CPIA per il riconoscimento delle competenze del personale.

Prima di tutto ci chiediamo se nel CPIA sono presenti sia un organigramma (ovvero la rappresentazione grafica della gerarchia organizzativa del CPIA) sia un funzionigramma (ossia le funzioni/le responsabilità svolte dal personale del CPIA) per il riconoscimento delle competenze.

Per ciò che concerne la presenza di un organigramma, il grafico in fig. 26 evidenzia come a livello nazionale la quasi totalità dei CPIA ne disponga (92% dei CPIA), sebbene vi siano delle lievi differenze tra le macro-aree geografiche. Infatti, al Centro e al Sud e Isole tutti i CPIA dichiarano di averne predisposto uno (100%), mentre la percentuale risulta essere leggermente più bassa per le macro-aree del Nord-Est (88%) e del Nord-Ovest (83%). Relativamente al dato regionale, i risultati evidenziamo come gli organigrammi siano presenti nei CPIA della maggior parte delle regioni, anche se con lievi differenze. Per esempio, in Liguria (40% dei CPIA) e in Veneto (67% dei CPIA) emergono le percentuali più basse mentre nelle altre regioni le percentuali superano l'85%.

Fig. 26 – Presenza di un organigramma

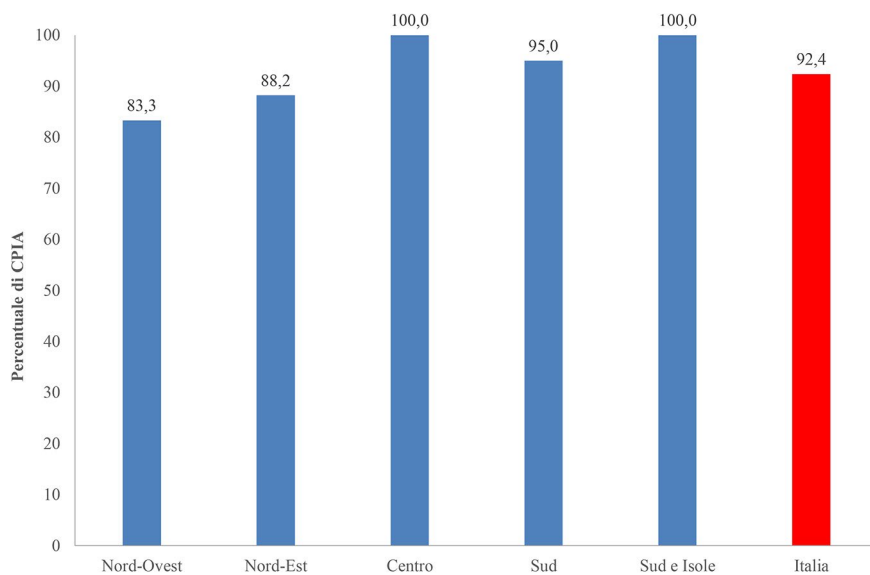
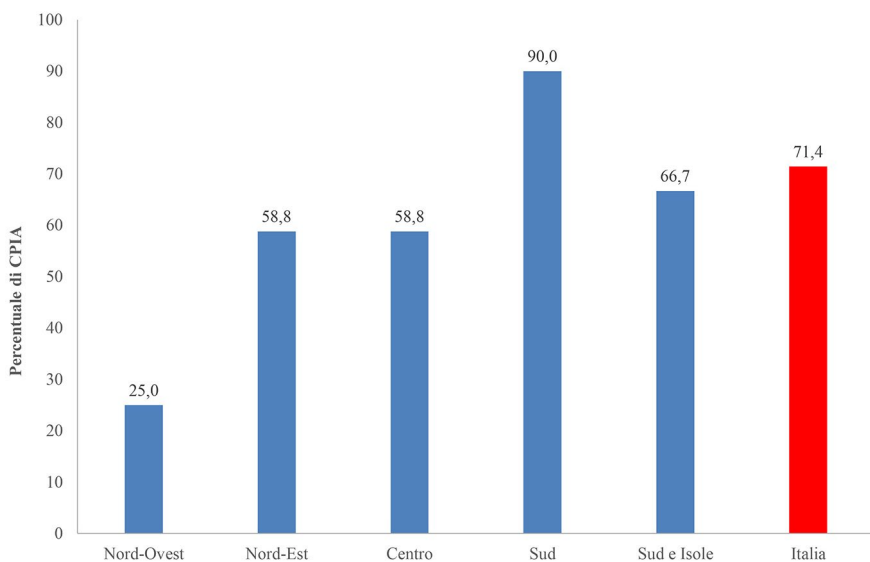


Fig. 27 – Presenza di un funzionigramma



A livello nazionale è possibile osservare come il 71% dei CPIA (indipendentemente dalla macro-area geografica) disponga di un funzionigramma

(fig. 27). Lievi differenze emergono tra le macro-aree geografiche: la quasi totalità dei CPIA del Sud (90%) dispone di un funzionigramma, mentre al Nord-Est e al Centro le percentuali osservate sono leggermente più basse (circa il 59%).

Relativamente al dato regionale, è possibile riscontrare come la totalità dei CPIA dell'Abruzzo, Liguria, Molise e Umbria disponga di un funzionigramma mentre, al contrario, in Friuli-Venezia Giulia, Basilicata e Veneto solo la metà dei CPIA che ha partecipato alla sperimentazione dispone di un funzionigramma (50%). Emerge, infine, come i CPIA delle Marche non ne dispongano (anche se la totalità dei CPIA delle Marche dispone di un organigramma, 100%).

Il riconoscimento delle competenze è stato, inoltre, indagato attraverso una serie di altri aspetti come la numerosità degli incarichi attribuiti al personale (docente e ATA) del CPIA e la numerosità dei docenti che hanno svolto il ruolo del formatore nei corsi di formazione interni al CPIA. Riguardo al numero di incarichi attribuiti al personale del CPIA (fig. 28) possiamo riscontrare come in media siano stati attribuiti 57 incarichi ai docenti del CPIA e 28 al personale ATA del CPIA (indipendentemente dalla sua funzione). Riguardo agli incarichi attribuiti ai docenti possiamo evincere alcune lievi differenze tra le macro-aree geografiche. Gli incarichi attribuiti vanno da un minimo di 37 incarichi (attribuiti in media al Centro Italia) a un massimo di 76 incarichi (assegnati al Nord-Ovest). Emerge, inoltre, una variabilità nei risultati se consideriamo il dato regionale: la numerosità più bassa di incarichi attribuiti si rileva nelle Marche (7 incarichi in media), nel Molise (14 incarichi in media) e in Toscana (19 incarichi in media) mentre la numerosità più elevata di incarichi si osserva in Lombardia e in Sicilia (100 incarichi in media).

Per quanto concerne la numerosità degli incarichi attribuiti al personale ATA, è possibile riscontrare alcune differenze tra le macro-aree geografiche. La macro-area dove si riscontra in media un numero maggiore di incarichi è il Nord-Ovest (56 incarichi in media) mentre le macro-aree dove si registra un numero inferiore di incarichi assegnati risultano il Sud (circa 15 incarichi) e il Centro (15 incarichi). Emerge, infine, una variabilità nei risultati se consideriamo il dato regionale. In alcune regioni il numero degli incarichi attribuiti è più basso (tra 5 e 6 incarichi attribuiti), come per esempio in Basilicata, Friuli-Venezia Giulia, Marche, Molise, Sardegna, Toscana e Umbria, mentre, in altre regioni, la numerosità degli incarichi attribuiti è più elevata (superiore alla media nazionale) come, per esempio, in Emilia-Romagna, Lazio e Lombardia.

Fig. 28 – Numero medio di incarichi attribuiti al personale del CPIA

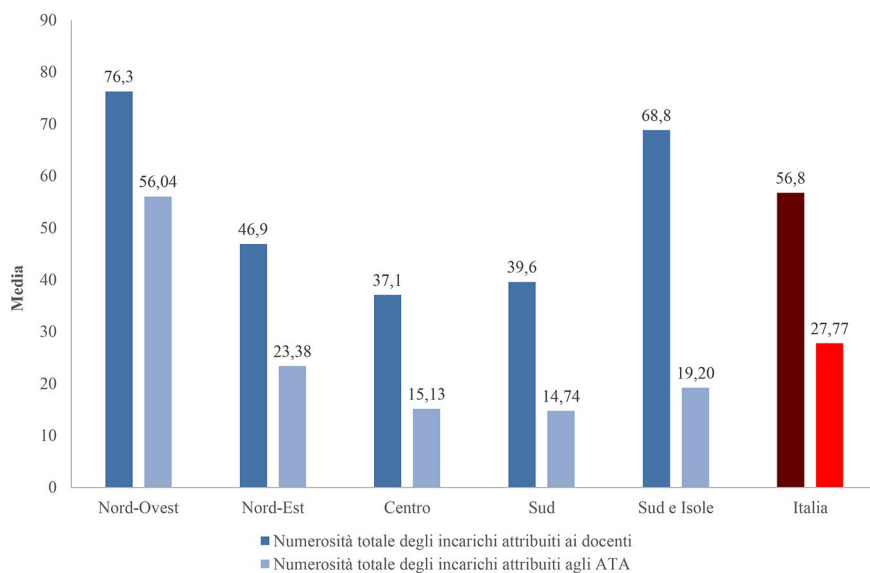
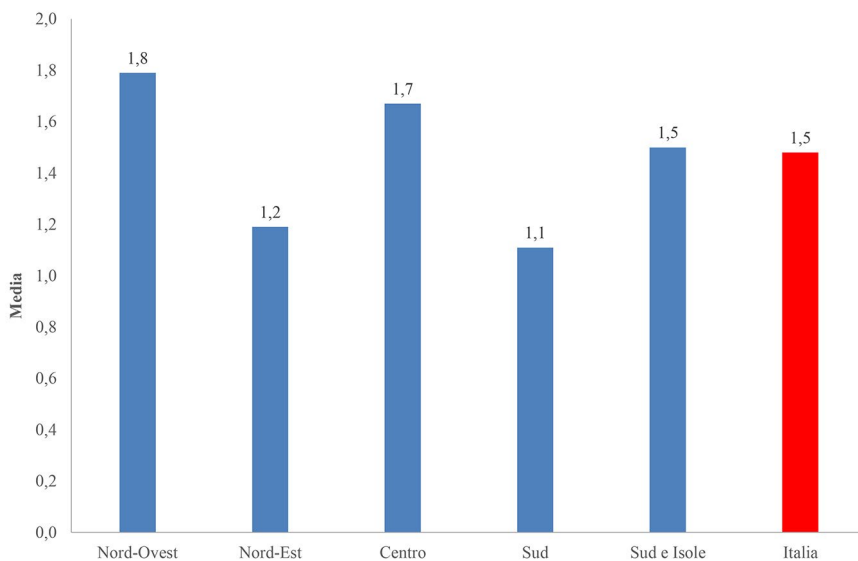


Fig. 29 – Numero medio di docenti che hanno svolto il ruolo di formatore



Infine, un ulteriore aspetto che rimanda al riconoscimento delle competenze del personale riguarda la numerosità dei docenti che hanno svolto il ruolo di formatore nei corsi di formazione interni al CPIA. Se osserviamo il dato nazionale possiamo riscontrare come in media 1-2 docenti hanno fatto formazione (fig. 29). È possibile però riscontrare alcune lievi differenze a livello di macro-area: al Nord-Est e al Sud in media un docente ha svolto formazione, mentre nei CPIA del Nord-Ovest, Centro e Sud e Isole in media 1/2 docenti hanno svolto formazione. Se osserviamo il dato regionale rileviamo come, in alcune regioni, siano stati in media coinvolti per la formazione un numero superiore a due docenti (come per esempio in Umbria, Piemonte, Abruzzo e Marche) mentre in altre nessun docente (o solo uno) è stato coinvolto (come per esempio in Basilicata, Campania, Puglia, Toscana, Veneto).

## **7. La collaborazione tra docenti e la partecipazione alla vita scolastica**

La collaborazione tra docenti e la partecipazione alla vita del CPIA sono qui intese come la partecipazione a gruppi di lavoro formalizzati il cui obiettivo è quello individuare dei percorsi condivisi sui diversi aspetti della vita del CPIA. Gli studi condotti in tale ambito (la maggior parte fanno riferimento alla psicologia del lavoro e dell'educazione) evidenziano come la collaborazione tra docenti possa incidere positivamente non solo sulla loro professionalità ma anche sulle performance scolastiche degli studenti (Vangrieken *et al.*, 2015). A tal riguardo, uno studio condotto da Fulton e Britton (2011) sottolinea come i docenti maggiormente coinvolti in gruppi di discussione sulla matematica e le scienze si sentivano maggiormente preparati a insegnare tali materie, prestavano maggiore attenzione alle abilità di ragionamento e comprensione degli studenti e utilizzavano diverse modalità per rendere impegnati gli studenti in compiti di risoluzione di problemi (problem solving). Inoltre, i docenti maggiormente coinvolti in gruppi di lavoro sembrano anche riportare livelli più elevati sia di soddisfazione lavorativa sia di autoefficacia personale (Vangrieken *et al.*, 2015).

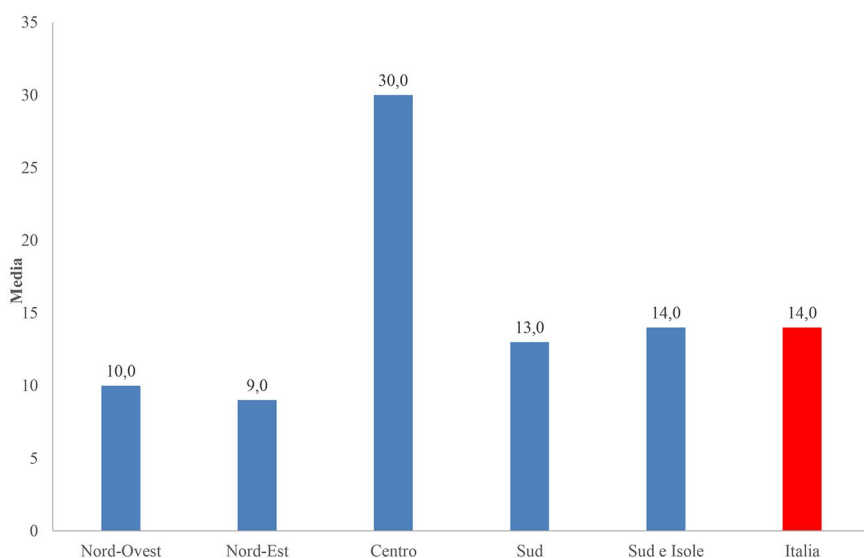
Relativamente al numero di gruppi di lavoro formalizzati, dal grafico in fig. 30 si osserva come, in media, siano stati attivati a livello nazionale 14



gruppi di lavoro. Emergono, però, alcune differenze tra le macro-aree geografiche; il Nord-Est risulta la macro-area geografica dove si registra la presenza del minor numero di gruppi di lavoro formalizzati (in media 9 gruppi di lavoro), mentre, al contrario, il Centro Italia presenta il maggior numero di gruppi di lavoro (in media 30 gruppi di lavoro).

Rispetto ai risultati a livello regionale, è possibile osservare come il dato medio sia superiore a quello nazionale per alcune regioni, come per esempio in Umbria e Toscana, e inferiore alla media nazionale per altre, come per esempio in Abruzzo, Molise, Liguria e Veneto.

*Fig. 30 – Numero di gruppi di lavoro formalizzati attivati*



Se andiamo a osservare quali sono gli argomenti su cui sono attivati dai CPIA i diversi gruppi di lavoro, in generale, i risultati evidenziano come sia stato attivato un maggior numero di gruppi di lavoro (2 gruppi di lavoro attivati) per le tematiche relative la costruzione di prove per gruppi di livello, l'accoglienza degli studenti, la progettazione delle UDA, i temi multidisciplinari/assi culturali e il raccordo con le istituzioni scolastiche/enti/istituzioni. Al contrario, il dato nazionale evidenzia come non sia stato attivato nessun gruppo di lavoro sull'inclusione di persone con disabilità/disturbi evolutivi e l'individuazione delle competenze del personale. È possibile però riscontrare alcune differenze fra le macro-aree; per esempio i Centri della macro-area del Centro hanno attivato un numero maggiore di gruppi di lavoro (tra 7 e

8) per i temi multidisciplinari/assi culturali e il raccordo con le istituzioni scolastiche/enti/istituzioni.

Per ciascun argomento oggetto dei diversi gruppi di lavoro, ci siamo inoltre chiesti quale fosse la numerosità di insegnanti coinvolti. I risultati, a livello nazionale, evidenziano come gli argomenti che hanno visto il maggior coinvolgimento dei docenti (in media poco più del 40%) sono stati la progettazione delle UDA e la costruzione di prove per gruppi di livello. Il coinvolgimento più basso si è, invece, osservato per argomenti come l'inclusione di persone con disabilità e disturbi evoluti specifici (in media il 3% dei docenti) insieme all'analisi dei fabbisogni formativi del territorio (in media il 7% dei docenti) e all'orientamento degli studenti (in media circa il 9% dei docenti). Se, invece, si considera il dato emerso nelle cinque macro-aree geografiche è possibile rilevare come i docenti del Nord-Ovest siano stati maggiormente coinvolti in gruppi di lavoro sull'individuazione delle competenze del personale (circa il 71% dei docenti contro circa il 2/3% delle altre macro-aree geografiche). Il Centro risulta essere la macro-area geografica dove viene coinvolto il maggior numero di insegnanti per argomenti quali il raccordo con le istituzioni scolastiche/enti/istituzioni in rete con il CPIA (27% dei docenti), i temi multidisciplinari/assi culturali (34% dei docenti; una percentuale elevata di coinvolgimento dei docenti si è inoltre registrata al Sud e Isole, ossia in media il 32% dei docenti), l'accoglienza degli studenti (il 51% dei docenti) e l'inclusione di persone con disabilità/disturbi evolutivi specifici (in media circa il 10%).

## 5. *Gestire, organizzare, comunicare*\*

Il DPR 275/1999 considera l'autonomia scolastica come “garanzia di pluralismo culturale che si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti”. Secondo il DPR 275/99 l'attuazione dell'autonomia organizzativa-didattica è un compito demandato totalmente alle istituzioni scolastiche. L'autonomia organizzativa (art. 5 del DPR 275/99) consente di rendere il servizio scolastico flessibile, diversificato, favorisce l'integrazione e il miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, anche attraverso l'introduzione e la diffusione di tecnologie innovative. Per poter garantire un'offerta formativa coerente e rispondente ai bisogni dell'utenza è necessario sviluppare la capacità di saper leggere il contesto e rilevare quelli che sono i fabbisogni formativi del territorio. Questo compito è fondamentale per un CPIA. L'esito dell'analisi dei fabbisogni ha una ricaduta diretta sugli obiettivi strategici del CPIA e sulla sua organizzazione interna. Per un CPIA, dunque, il servizio erogato è di qualità quando l'offerta formativa è coerente e risponde appieno alla domanda di istruzione e formazione in età adulta ovvero quando l'offerta è flessibile, personalizzata, centrata sull'utente e in grado di valorizzare la persona. Per garantire un servizio di qualità è importante conoscere il territorio in cui si opera, stabilire collaborazioni con enti/istituzioni/organizzazioni, creare una rete con i propri stakeholder allo scopo di arricchire, personalizzare e diversificare l'offerta formativa. Conoscere il territorio e farsi conoscere nel territo-

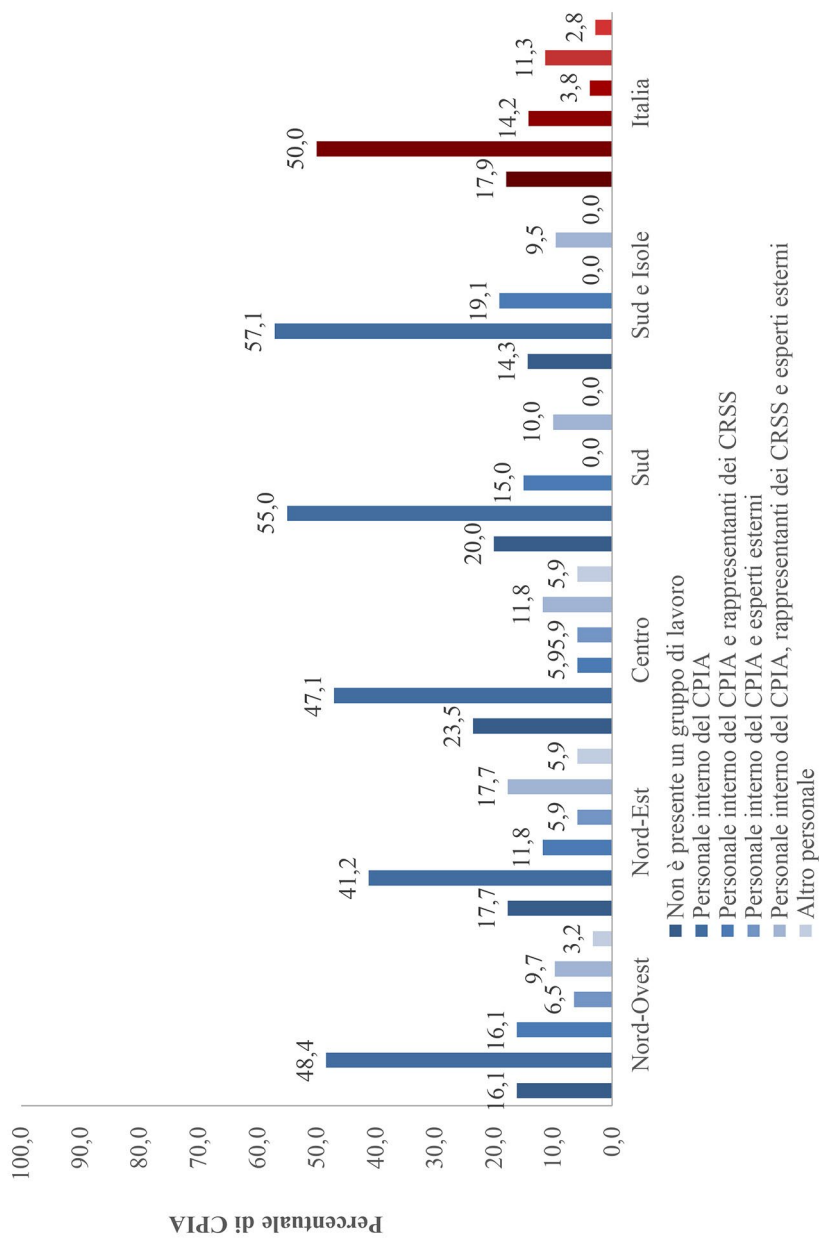
\* Questo capitolo rappresenta la sintesi dell'elaborazione teorica e delle fasi della sperimentazione condotte dal Gruppo di ricerca del progetto PON Valu.E. Dal punto di vista della stesura, sono da attribuirsi a Graziana Epifani i parr. 1, 2, 3, 4 e 5 e a Sara Romiti il par. 6.

rio è, quindi, uno degli obiettivi dei CPIA, che, come Rete Territoriale di Servizio, agiscono proprio come “organismi istituzionali di riferimento per lo sviluppo dell’apprendimento permanente nel territorio”. La collaborazione tra attori del territorio diventa, pertanto, cruciale per diffondere la conoscenza dei servizi, per raggiungere in modo capillare i potenziali utenti e per presentare i servizi offerti. Anche le strategie di comunicazione attivate e l’utilizzo di strumenti mirati, differenziati in funzione dei diversi utenti e partner, rivestono una certa importanza, giocando un ruolo strategico nel diffondere e pubblicizzare le attività del CPIA nel territorio.

## **1. L’analisi dei fabbisogni e il monitoraggio delle attività**

Nel Questionario CPIA Valu.E sono state incluse una serie di domande per indagare le politiche attuate dai CPIA per ciò che riguarda la gestione delle risorse umane ed economiche e in particolare su come il personale interno ed esterno al CPIA è impiegato per attività strategiche e come sono investite le risorse economiche a disposizione. Lo scopo è quello di comprendere quale sia la capacità dei CPIA di indirizzare le proprie risorse per perseguire gli obiettivi ritenuti prioritari. Tra le azioni ritenute strategiche che i CPIA mettono in atto vi è l’analisi dei fabbisogni formativi. L’attività è considerata importante per comprendere i bisogni reali del territorio ed erogare un’offerta formativa il più possibile rispondente alle esigenze dell’utenza. Per tale motivo sono stati presi in considerazione due aspetti: la presenza all’interno dei Centri di un gruppo di lavoro sull’analisi dei fabbisogni formativi e la tipologia di strumenti utilizzati per l’analisi. I dati rilevati offrono alcune prime indicazioni su come i CPIA stanno operando su questo versante. Come si evince dal grafico in fig. 1, non tutti i CPIA del territorio italiano hanno creato un gruppo di lavoro *ad hoc* per l’analisi dei fabbisogni formativi: il 18% dichiara di non aver costituito un gruppo di lavoro.

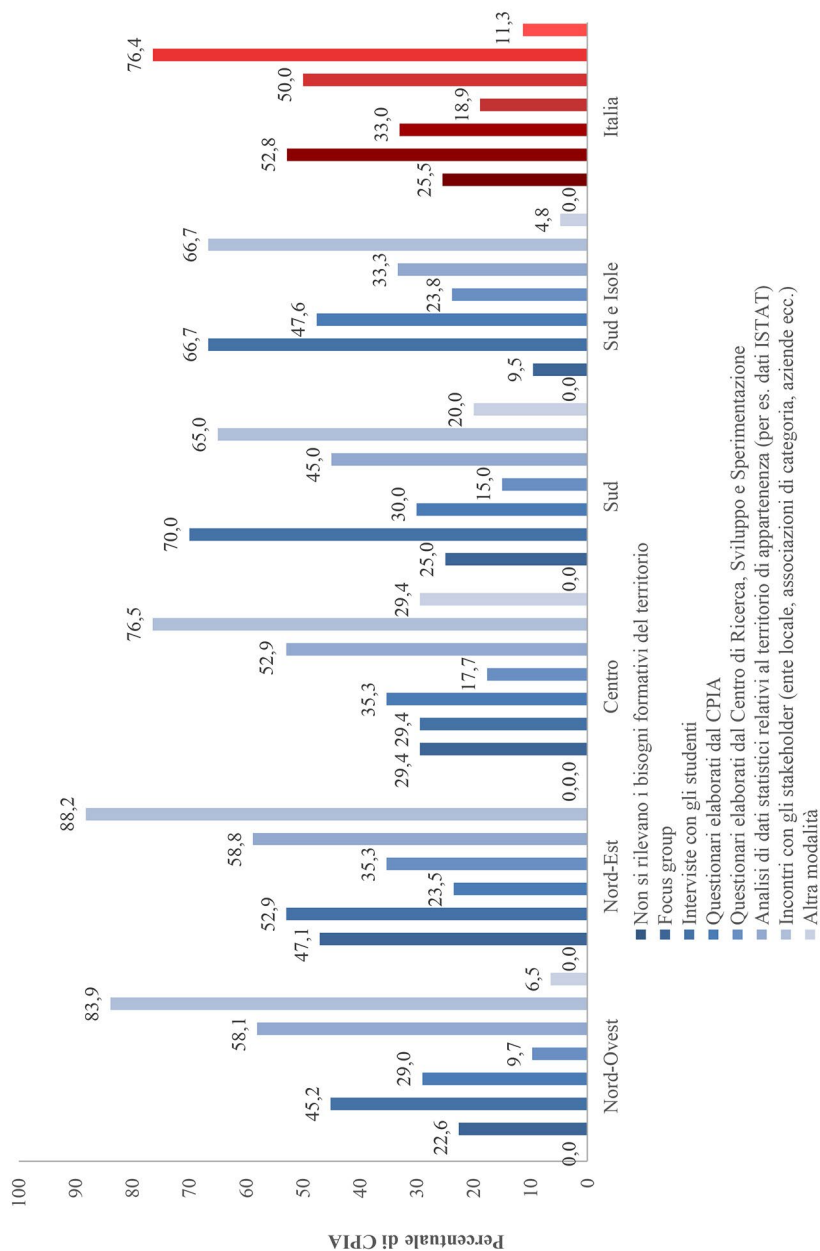
Fig. 1 – Presenza di un gruppo di lavoro per l'analisi dei fabbisogni



Per la metà dei CPIA italiani il gruppo di lavoro sull'analisi dei fabbisogni formativi è costituito esclusivamente da personale interno; il 14% dei Centri, invece, inserisce nel proprio gruppo anche rappresentanti dei Centri Regionali di Ricerca, Sviluppo e Sperimentazione (CRSS). Poco più del 10% dei CPIA a livello nazionale estende il gruppo di lavoro ad altre figure inserendo esperti esterni. Infine, solo in una bassissima percentuale di CPIA (circa il 4%) il gruppo di lavoro è costituito da personale interno ed esperti esterni. I dati mostrano che, nella metà dei casi, i CPIA svolgono l'analisi dei fabbisogni formativi adoperando esclusivamente personale interno. Solo nel 30% dei casi, si cercano forme di collaborazioni esterne per svolgere questo tipo di attività. La situazione è piuttosto omogenea tra le varie macro-aree, dove non si riscontrano differenze.

Un altro aspetto indagato nel Questionario riguarda il tipo di strumenti che i CPIA utilizzano per effettuare l'analisi dei fabbisogni formativi. Tra questi sono stati considerati strumenti che permettono la raccolta di dati sia di tipo qualitativo (interviste con studenti, focus group, incontri con gli stakeholder) sia quantitativo (questionari, analisi di dati statistici relativi al territorio). Osservando i dati (fig. 2), si può notare che tutti i CPIA dichiarano di effettuare l'analisi dei fabbisogni formativi e di utilizzare almeno uno degli strumenti elencati. Gli incontri con gli stakeholder (ente locale, associazioni di categorie ecc.) (76%), le interviste con gli studenti (53% dei CPIA) e l'analisi dei dati statistici (es. dati ISTAT) relativi al territorio di appartenenza (50% dei CPIA) sono gli strumenti usati dalla stragrande maggioranza dei CPIA italiani. Si evidenziano delle differenze territoriali nell'utilizzo degli strumenti. I Centri del Sud (70%) e Sud e Isole (67%) fanno un uso più diffuso di interviste con gli studenti rispetto ad altre macro-aree come il Centro (29%), il Nord-Est (53%) e Nord-Ovest (45%). Si osservano delle differenze anche in relazione all'utilizzo dei dati statistici come elementi di riflessione. A utilizzarli meno sono soprattutto i CPIA del Sud e Isole (33%) e del Sud (45%). Il focus group è, invece, usato in maniera molto eterogenea sul territorio italiano. La macro-area in cui è più diffuso è il Nord-Est (47%), al contrario la macro-area in cui lo è meno è il Sud e Isole (10%). L'uso di strumenti quantitativi come questionari elaborati dai CPIA e/o questionari elaborati dal Centro di Ricerca, sviluppo e sperimentazione è poco diffuso. Nel primo caso solo il 33% dei CPIA dichiara di farne uso e nel secondo, invece, il 19%. I dati mostrano che i CPIA usano prevalentemente strumenti di tipo qualitativo per acquisire informazioni sul territorio, intervistando gli studenti o interloquendo con gli stakeholder. L'uso di strumenti di tipo quantitativo per la rilevazione dei fabbisogni formativi (per esempio questionari) rimane ancora poco diffuso.

Fig. 2 – Modalità di rilevazione dei fabbisogni formativi



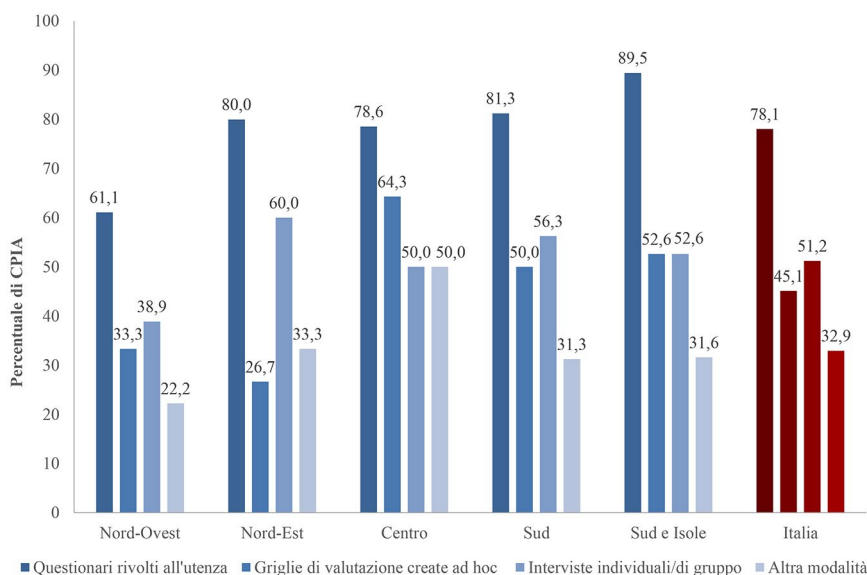
Nel Questionario CPIA Valu.E è stata introdotta una domanda per rilevare se il CPIA svolge attività di monitoraggio e quali sono gli strumenti che utilizza.

Obiettivo del monitoraggio è quello di verificare lo stato di avanzamento dei processi messi in campo e il raggiungimento degli obiettivi previsti. In base agli esiti prodotti dal monitoraggio il CPIA può valutare la possibilità di ri-orientare le azioni e le attività intraprese per renderle più funzionali agli obiettivi individuati.

Quasi l'80% dei CPIA dichiara di svolgere un'attività di monitoraggio, con alcune differenze che riguardano i Centri del Nord-Ovest (60%), che svolgono meno attività di monitoraggio, e quelli del Sud e Isole (90%), dove al contrario le attività di monitoraggio sono più diffuse.

*In primis*, tra gli strumenti adoperati (fig. 3) spiccano i questionari rivolti all'utenza (78% dei CPIA), in seconda battuta interviste individuali/di gruppo (51%) e, come ultima opzione, griglie di valutazione create *ad hoc* (45%).

Fig. 3 – Modalità utilizzate per il monitoraggio delle attività



Analizzando gli spazi aperti compilati dai CPIA, in cui ciascun Centro ha indicato gli aspetti del proprio operato posti sotto osservazione, si evince che il monitoraggio viene svolto su: l'apprendimento degli studenti, il clima scolastico, la valutazione dell'operato del Dirigente scolastico e di altre figure di riferimento, il grado di soddisfazione degli utenti, l'andamento dei corsi



ordinamentali, l'organizzazione oraria, l'andamento delle attività progettuali, la frequenza scolastica, l'abbandono ecc.

## 2. La gestione delle risorse umane

Ogni istituzione scolastica riceve annualmente un fondo per il Miglioramento dell'Offerta Formativa (MOF) che comprende diverse voci quali: il FIS, l'indennità bilinguismo e trilinguismo, l'indennità sostituto del DSGA, i turni festivi/notturni ATA, le funzioni strumentali, gli incarichi specifici ATA, le ore eccedenti per la sostituzione e la valorizzazione docente. L'assegnazione del fondo è calcolato sulla base di alcuni parametri tra cui il numero dei punti di erogazione, il numero di personale docente e ATA, il numero di studenti. All'interno del MOF una parte delle risorse è destinata alla retribuzione delle funzioni strumentali. Le funzioni strumentali sono individuate dal collegio docenti, il cui compito è quello di individuare le aree di pertinenza e identificare i docenti, tra coloro che ne hanno fatto richiesta scritta, che ricopriranno questo ruolo in base ai criteri di attribuzione stabiliti a monte. Le funzioni strumentali svolgono incarichi aggiuntivi rispetto a quelli didattici. L'art. 33 del CNL scuola 2006/2009 definisce il ruolo attribuito alle funzioni strumentali, stabilendo che «per la realizzazione delle finalità istituzionali della scuola in regime di autonomia, la risorsa fondamentale è costituita dal patrimonio professionale dei docenti, da valorizzare per la realizzazione e la gestione del Piano dell'Offerta Formativa dell'istituto e per la realizzazione di progetti formativi d'intesa con enti e istituzioni esterni alla scuola». Le risorse economiche utilizzabili per retribuire le funzioni strumentali sono definite tramite contrattazione d'istituto in base alle risorse assegnate dal Ministero dell'Istruzione (art. 37, CNL del 1999). Ciascun CPIA in propria autonomia definisce il numero di insegnanti che ricoprono la funzione, l'argomento/area di ciascuna funzione, nonché la retribuzione da assegnare a ciascun docente.

Parte di questi aspetti sono stati indagati nel Questionario CPIA Valu.E, con l'obiettivo di comprendere quali sono le politiche implementate dai CPIA relative alla gestione delle risorse economiche. Considerando le risorse destinate alle funzioni strumentali, si osserva (fig. 4) che una buona parte dei CPIA (64%) in Italia investe più di 1000 euro pro-capite annuale per ciascuna funzione strumentale. All'interno delle varie macro-aree si osservano delle differenze anche piuttosto notevoli. Al Sud l'85% dei CPIA attribuisce più di 1.000 euro per funzione strumentale, mentre la percentuale di CPIA che attribuisce la stessa somma è decisamente inferiore nel Centro (44%).

Fig. 4 – Modalità di distribuzione delle risorse per le funzioni strumentali

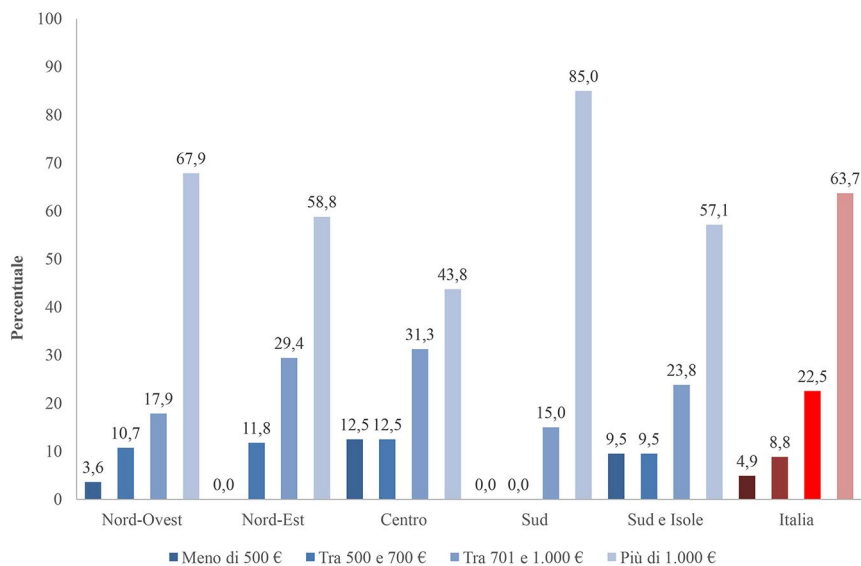
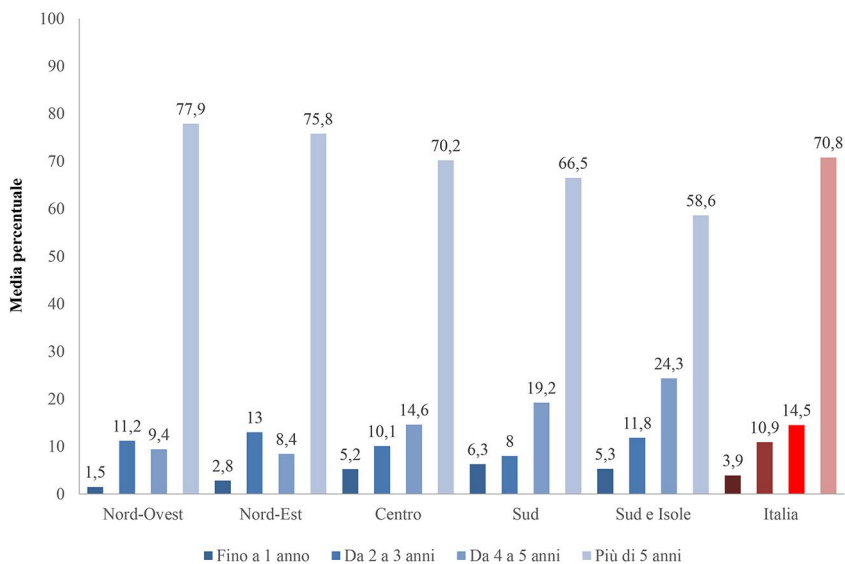


Fig. 5 – Modalità di distribuzione delle risorse per gli incarichi specifici degli ATA



Il restante 36% dei CPIA assegna somme inferiori a 1.000 euro così ripartite: il 22% dei CPIA assegna una somma pro-capite compresa tra 700 e 1.000, il 9% attribuisce una somma compresa tra 500 e 700 euro e, infine, solo una piccola percentuale di CPIA (5%) retribuisce le funzioni strumentali con una somma pro-capite inferiore a 500 euro.

Complessivamente la tendenza nazionale sembra essere maggiormente orientata verso una retribuzione pro-capite più alta con l'assegnazione di importi superiori a 1.000 euro, scegliendo probabilmente di concentrare le risorse su un numero ridotto di docenti e di riconoscere ad alcune figure, anche in termini economici, un ruolo strategico.

Nel MOF è compresa anche una parte di risorse da assegnare per la retribuzione degli incarichi specifici degli ATA. Nel Questionario CPIA è stata inserita una domanda che indaga proprio questo particolare aspetto. Osservando i dati (fig. 5) si evince che, in generale, le quote assegnate agli ATA per gli incarichi specifici sono variabili e cambiano in funzione delle macro-aree. In Italia più della metà dei CPIA (57%) retribuisce gli ATA con quote comprese tra i 150 euro e i 500 euro. In alcune macro-aree, tra cui il Sud e Isole (67%) e Centro (75%) vi è un numero maggiore di CPIA che tendono ad attribuire agli ATA una quota compresa nella fascia media (tra i 150 e 500 euro).

A retribuire con una quota più bassa (meno di 150 euro) è, invece, solo il 23% dei CPIA italiani, quota quest'ultima che si abbassa ulteriormente per i CPIA del Centro (6%). Un andamento simile si riscontra anche per l'assegnazione di quote più elevate (più di 500 euro): il 21% dei Centri italiani retribuisce gli incarichi specifici degli ATA con questa quota. È soprattutto al Sud (35%) che si tende a retribuire gli ATA con una quota più elevata. In generale, i CPIA tendono a retribuire gli incarichi specifici degli ATA con somme medio-basse (comprese tra i 150 e i 500 euro), assegnando probabilmente in maniera più diffusa tra il personale ATA questa tipologia di incarico.

Altra voce inclusa nel MOF, oggetto di indagine nel Questionario, è il FIS (Fondo di istituto). Il FIS è l'insieme delle risorse finanziarie assegnate dal Ministero dell'Istruzione destinato a retribuire le prestazioni del personale docente e del personale ATA in relazione ad attività connesse alla realizzazione del PTOF e all'organizzazione complessiva dell'istituzione scolastica. L'ammontare totale è proporzionale al personale docente e ATA e al numero di sedi di cui l'istituzione è composta. Le somme relative al FIS possono essere utilizzate esclusivamente per remunerare il personale interno del CPIA e non finanziare esperti esterni, beni o servizi. È stata inserita nel Questionario CPIA Valu.E una serie di domande volte a indagare le modalità di gestione del FIS da parte di ciascun Centro. Così come accade per le scuole del mat-

tino, il 70% del FIS viene utilizzato per retribuire i docenti e il 30%, invece, per retribuire il personale ATA. La distribuzione delle quote del FIS è abbastanza uniforme in tutte le macro-aree. Per quanto riguarda, invece, la quota di insegnanti e di personale ATA che usufruisce del FIS, si osserva che nel primo caso è mediamente il 67% dei docenti a usufruirne, con oscillazioni che variano dal 65% nel Nord-Ovest al 73% nel Sud e Isole; nel secondo caso, invece, è l'80% del personale ATA a usufruirne, con oscillazioni che vanno da un minimo di 74% di CPIA nel Sud a un massimo di 85% dei CPIA nel Centro e nel Nord-Est. Si può constatare, dunque, che i CPIA tendono a usare anche per il FIS una modalità diffusa di assegnazione delle risorse rivolta sia al personale docente sia al personale ATA. Se si osservano, invece, le somme attribuite con il FIS ai docenti si può notare che, tra coloro che usufruiscono del FIS, mediamente solo il 26% riceve più di 500 euro. In questo caso, si registrano delle differenze tra macro-aree e, in particolare, il Sud è quella dove si attribuisce una somma di denaro maggiore a un numero più alto di insegnanti (33%) e, al contrario, il Sud e Isole è quella dove si attribuisce la stessa quota al minor numero di insegnanti (21%). Tendenza analoga si osserva per il personale ATA: mediamente il 25% del personale ATA percepisce più di 500 euro di FIS. Anche in questo caso è al Sud che si attribuiscono più di 500 euro di FIS a un numero maggiore di personale ATA (33%), mentre al Nord-Est (18%) e al Sud e Isole (20%) la stessa quota viene attribuita a meno personale ATA. Per entrambe le situazioni (insegnanti e personale ATA) sembra che la tendenza dei CPIA sia quella di adottare una politica mirata ad attribuire una somma di denaro maggiore (più di 500 euro) solo a un numero ristretto di persone, riconoscendo loro probabilmente un ruolo più strategico per l'organizzazione del Centro.

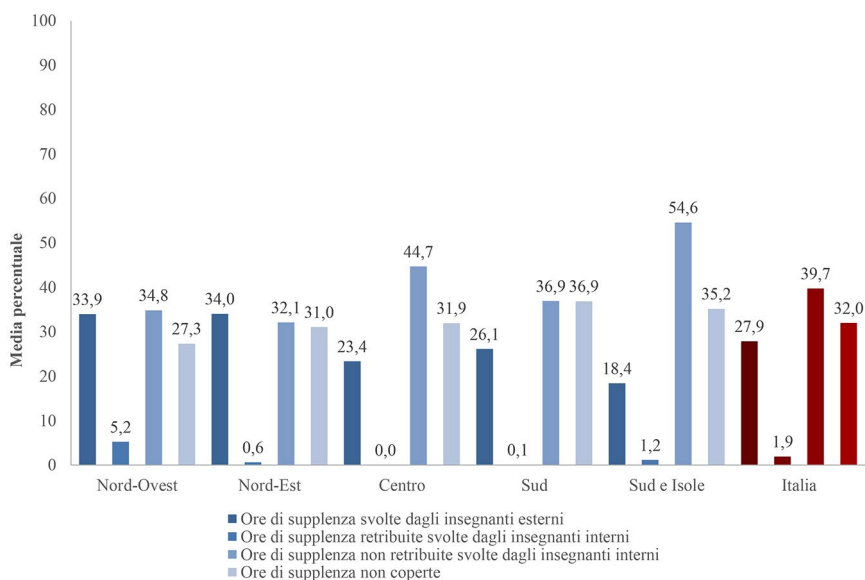
### **3. La gestione delle ore di assenza dei docenti**

La legge 107/2015 (art. 21) ha introdotto una novità sulla gestione delle assenze dei docenti. La legge ribadisce che «Il Dirigente scolastico può effettuare le sostituzioni dei docenti assunti per la copertura di supplenze temporanee fino a dieci giorni con personale dell'organico dell'autonomia che, ove impiegato in gradi di istruzioni inferiore, conserva il trattamento stipendiale del grado di istruzione di appartenenza». Con questa legge si supera uno dei limiti posti dalla legge 190/2014 che stabiliva, invece, che «i dirigenti non possono conferire supplenze brevi al personale docente per il primo giorno di assenza» e riconoscere la possibilità di coprire le assenze attingendo dall'organico dell'autonomia. Secondo la legge, l'organico dell'autonomia (costitui-

to da posti comuni, dai posti per il sostegno e per il potenziamento dell'offerta formativa) ha lo scopo, oltre che di soddisfare le necessità didattiche e formative della comunità scolastica e territoriale, di ampliare le possibilità progettuali della scuola stessa. Con la legge 107/2015 si riconosce, dunque, piena autonomia alle istituzioni scolastiche a tutela e garanzia dell'offerta formativa e semplifica la gestione delle assenze, limitando di fatto le possibili difficoltà organizzative poste dalla precedente legge (190/2014).

Per comprendere come i CPIA gestiscono le ore di lezione scoperte sono state rilevate le ore di assenza dei docenti effettuate in un mese specifico (novembre 2018). È stato calcolato in che modo le ore di assenza dei docenti in un mese sono coperte da supplenti esterni, da insegnanti interni non retribuiti, da insegnanti interni retribuiti e in che parte le ore di assenza non sono coperte. Osservando il grafico in fig. 6 si nota che in Italia mediamente circa il 40% delle ore di assenza viene coperta da insegnanti interni non retribuiti. Una buona parte del monte ore di assenze (mediamente il 32% di ore), invece, non viene per niente coperto. Il 28% delle ore è mediamente coperto da insegnanti esterni e, infine, solo una piccolissima percentuale (mediamente poco meno del 2%) è coperta da insegnanti interni retribuiti. Quest'ultima opzione sembrerebbe incontrare poco il favore dei docenti che potrebbero essere stati, in questo caso, meno disponibili a svolgere tale attività. Il dato più sconcertante risulta essere quello relativo alla percentuale di ore non coperte (32%), che risulta più accentuato in alcune macro-aree come il Sud (quasi il 37%) e Sud e Isole (35%). Tuttavia, il Sud e Isole è anche la macro-area che copre una maggiore percentuale di ore di assenza (mediamente il 55% di ore) con insegnanti interni non retribuiti, a cui segue il Centro con circa il 45% di ore di assenza coperte da insegnanti retribuiti. Parte delle ore di supplenze svolte dal personale interno è coperto, solo nel 10% dei casi, dal personale di potenziamento. Nel Nord-Est (17%) e Nord-Ovest (13%) questa tendenza è più accentuata, mentre al Sud (6%) e Sud e Isole (7%) si osserva una situazione opposta. Si ricorda che la legge 107/2015 ha offerto la possibilità al Dirigente scolastico di effettuare le sostituzioni dei docenti assenti, per la copertura di supplenze temporanee fino a dieci giorni, con personale dell'organico dell'autonomia a condizione che tale personale sia destinato per lo svolgimento di attività di ampliamento dell'offerta formativa. Non è possibile destinare un docente, impiegato su potenziamento, esclusivamente per lo svolgimento delle supplenze. Inoltre, la circolare sulle supplenze a.s. 2019/20 ha regolamentato ulteriormente la gestione delle supplenze, indicando che il Dirigente scolastico può effettuare sostituzioni di docenti assenti per la copertura di supplenze temporanee fino a 10 giorni con personale dell'organico dell'autonomia, solo ed esclusivamente se è in possesso del titolo di studio di accesso previsto.

Fig. 6 – Gestione delle ore di assenza dei docenti



## 4. I progetti

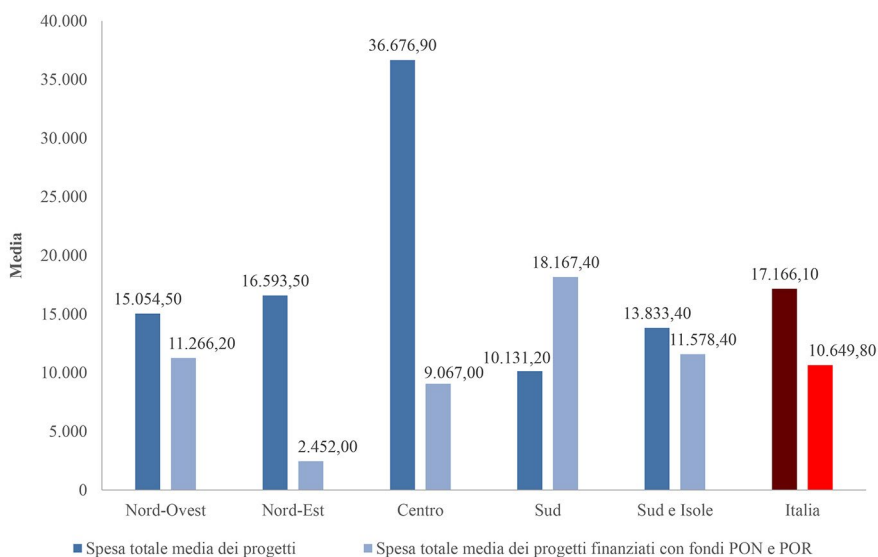
I CPIA, come qualsiasi istituzione scolastica, sono tenuti all'elaborazione del Piano dell'Offerta Formativa (DPR 275/1999, art. 3), oggi denominato PTOF con l'introduzione della legge 107/2015. Il Piano dell'Offerta Formativa «è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extra-curricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia» (DPR 275/1999, art. 3). La legge indica che le attività progettuali devono essere funzionali agli obiettivi formativi individuati dalle istituzioni scolastiche e rivedibili annualmente (legge 107/2015, art. 1). Il piano prevede anche la programmazione delle attività formative rivolte al personale docente e amministrativo, tecnico e ausiliario, nonché la definizione delle risorse occorrenti (comma 12 della legge 107/2015).

La capacità progettuale dei CPIA è stata indagata attraverso la raccolta di una serie di informazioni sui progetti realizzati e sulle modalità di gestione finanziaria a essi connessi. La numerosità dei progetti attivati non può essere riconosciuta come un elemento di qualità in sé; per tale motivo si è deciso di elaborare un descrittore sul numero medio dei progetti e di associarlo a un in-

dice di spesa media investita per ciascuno di loro. L'obiettivo è di comprendere se i CPIA investono le risorse economiche a disposizione "a pioggia" su un numero ampio di progetti o se, invece, prediligono investire le risorse su un numero più contenuto di progetti ritenuti strategici. Sono state raccolte informazioni riguardanti i progetti realizzati nell'anno scolastico 2017/18 per avere stabilità del dato. Nel complesso, le informazioni in nostro possesso evidenziano che i CPIA a livello nazionale attivano mediamente 10 progetti e che, fra i progetti realizzati, almeno uno è finanziato con fondi PON o POR. Non ci sono differenze nel numero di progetti realizzati mediamente a livello di macro-aree. Da questo punto di vista sembra che la strategia dei CPIA sia quella di non concentrare le risorse su un numero ristretto di progetti, ma di distribuire le risorse su un'offerta più ampia.

La spesa media totale per tutti i progetti è di 17.166 euro, dei quali una buona parte (10.650 euro circa) è finanziata da fondi POR e PON. Si ricorda che i progetti non finanziati da fondi POR e PON sono finanziati dal FIS (fig. 7).

Fig. 7 – Spesa media dei progetti

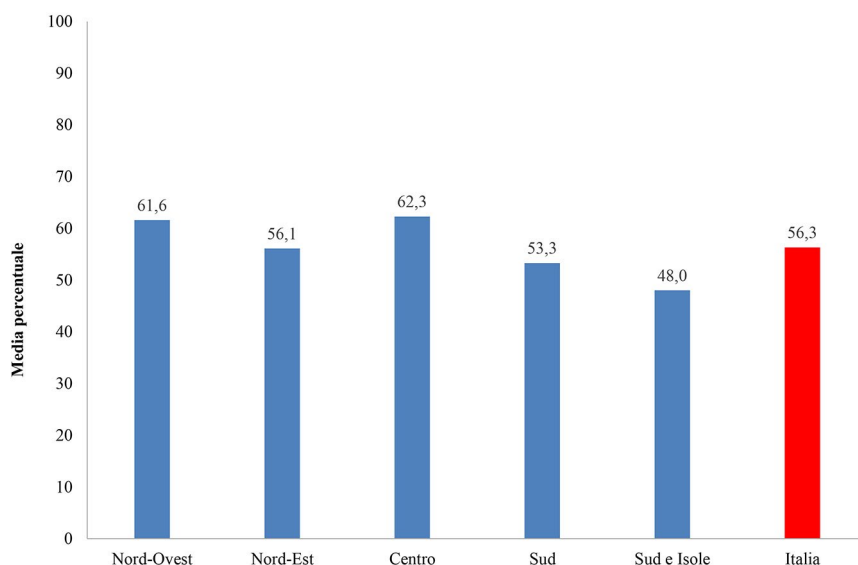


Per quanto riguarda la spesa media totale dei progetti, l'investimento delle risorse economiche cambia però in funzione delle macro-aree del Paese. Nel Centro i CPIA tendono a investire mediamente di più che in altre aree del Paese (circa 36.677 euro), mentre al Sud si registra una tendenza inversa con una spesa media totale decisamente più bassa (circa 10.131 euro). Per quanto

riguarda, invece, la spesa media dei progetti PON e POR la situazione è esattamente opposta: al Centro (9.067 euro) e al Nord-Est (2.452 euro) si investe una cifra minore, mentre al Sud (18.167 euro circa) si investe una cifra maggiore.

Una buona parte delle risorse economiche (fig. 8) dei progetti (circa il 56%) viene impiegata per il pagamento del personale interno coinvolto. Il Centro (62%) e il Nord-Ovest (62%) utilizzano mediamente una quota maggiore per la retribuzione del personale interno, mentre i Centri del Sud (53%) e Sud e Isole (48%) usano meno i fondi dei progetti per retribuire il personale interno.

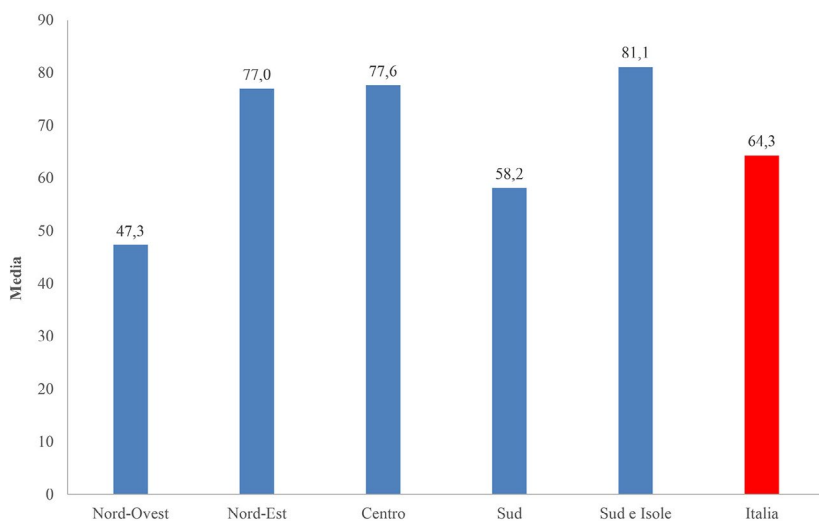
Fig. 8 – Spesa per la retribuzione del personale nei progetti



L'indice di spesa media per i progetti attivati (fig. 9) è stato rapportato al singolo studente. In particolare, l'indice di spesa per studente fornisce informazioni sulla quota parte di spesa complessiva per i progetti destinata a ciascun studente del CPIA, indipendentemente dai contenuti dei progetti. A livello nazionale la spesa media per studente risulta essere circa di 64 euro. Si osservano delle differenze tra macro-aree: al Nord-Est (77 euro circa), al Centro (78 euro), al Sud e Isole (81 euro) la spesa rapportata a ciascuno studente è mediamente maggiore; al Nord-Ovest (47 euro) e al Sud (58 euro) è, invece, decisamente inferiore rispetto al resto del Paese.

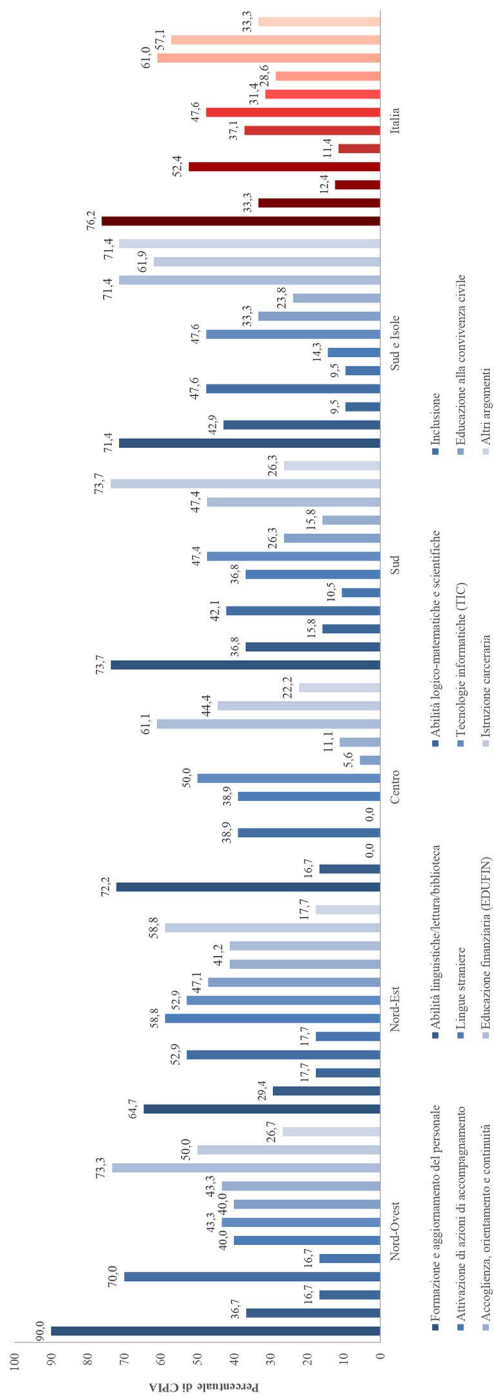


Fig. 9 – Spesa dei progetti per studente



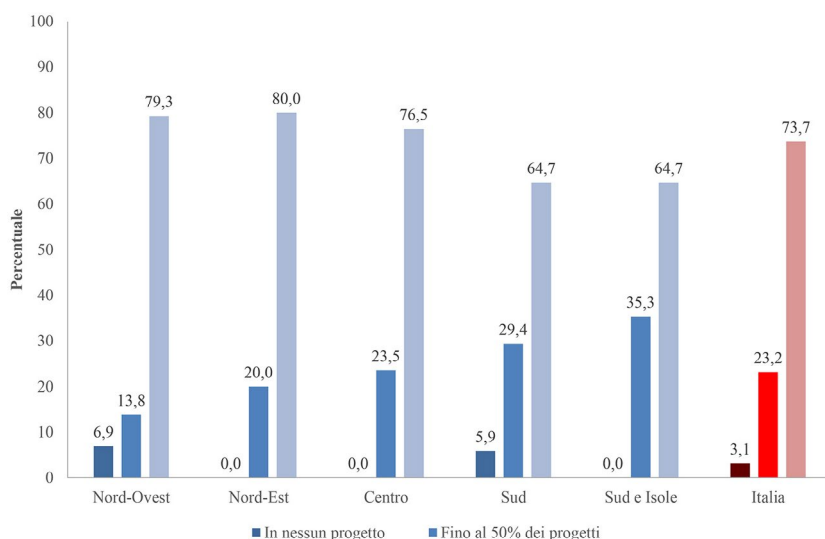
Sono stati indagati anche gli argomenti trattati nei progetti realizzati. Come si può osservare dal grafico in fig. 10, il quadro è piuttosto variegato e diversificato. Tra gli argomenti che incontrano un maggiore interesse da parte dei CPIA vi sono: la formazione e l'aggiornamento del personale (76%), l'educazione finanziaria – EDUFIN (61%), l'inclusione (52%), l'istruzione carceraria (57%) e le tecnologie informatiche – TIC (48%). Una percentuale più bassa di CPIA, invece, attiva progetti su altri argomenti quali: lingue straniere (37%), abilità linguistiche/lettura/biblioteca (33%), educazione alla convivenza civile (31%), accoglienza, orientamento e continuità (29%). Le abilità logico-matematiche e scientifiche (12%) e l'attivazione di azioni di accompagnamento (11%) sono, invece, argomenti rispetto ai quali solo un numero esiguo di Centri attiva dei progetti. Se si osservano i dati relativi alle macro-aree notiamo delle differenze in termini di progetti attivati. Nel Nord-Ovest si registrano dati ben al di sopra della media nazionale. La quasi totalità dei CPIA del Nord-Ovest (90%), per esempio, attiva progetti per la formazione e l'aggiornamento del personale. Inoltre, sempre in questa macro-area il 70% dei CPIA lavora sull'inclusione e oltre il 73% sulle TIC. Al contrario, nel Centro la percentuale di CPIA che attiva progetti su abilità linguistiche/lettura/biblioteca (17%), inclusione (39%), educazione alla convivenza civile (6%), accoglienza, orientamento e continuità (11%), è più bassa rispetto al resto del Paese. Il Centro, infine, è l'unica macro-area in cui non si attivano progetti riguardanti le abilità logico-matematiche e scientifiche e quelli relativi alle azioni di accompagnamento.

Fig. 10 – Argomento dei progetti realizzati



Per quanto riguarda, invece, il coinvolgimento di personale esterno nella realizzazione dei progetti attivati dal CPIA possiamo notare che l'andamento è piuttosto simile in tutte le macro-aree. Come si può osservare dal grafico in fig. 11 una buona parte dei CPIA (circa il 74%) coinvolge gli esperti esterni in più della metà dei progetti. Una piccola quota di CPIA (23%) coinvolge esperti esterni fino al 50% dei progetti e, infine, una percentuale esigua di Centri (poco più del 3%) non coinvolge alcun esperto nella realizzazione dei progetti. Le macro-aree in cui i CPIA scelgono di non coinvolgere esperti esterni nella realizzazione dei progetti sono il Nord-Ovest (7%) e il Sud (6%).

Fig. 11 – Coinvolgimento di esperti esterni nei progetti realizzati



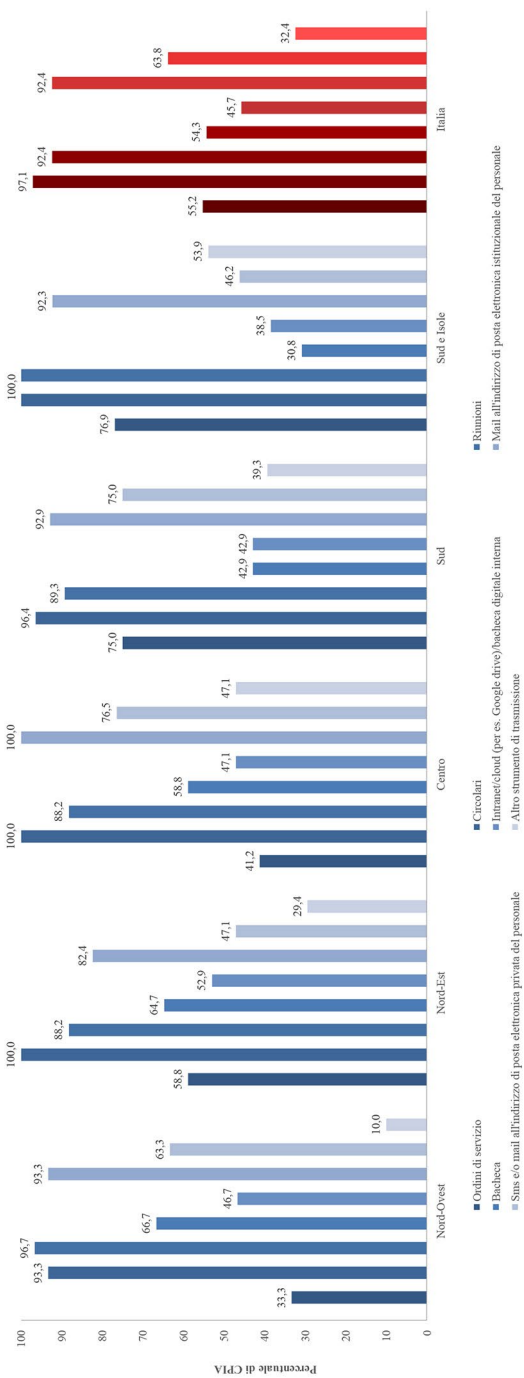
## 5. La comunicazione

La comunicazione gioca un ruolo importante in qualsiasi organizzazione e ciò è fondamentale soprattutto per i CPIA che, come Rete di Servizio, operano nel territorio con altri soggetti, istituzionali e non. È possibile distinguere due forme di comunicazione: quella interna e quella esterna. La comunicazione interna è utile quando l'organizzazione opera con sedi sparse in luoghi anche distanti tra di loro, presenta una struttura gerarchica in cui sono affidate deleghe/responsabilità e/o vive una fase di cambiamento/ristrutturazione interna (Cantoro, 2012). Perché si possa

parlare di comunicazione interna è necessario sviluppare un codice comune tra tutti i lavoratori, in cui vengono definite delle regole e dei significati condivisi. In alcuni casi nelle organizzazioni la comunicazione interna è formalizzata attraverso la definizione di un vero e proprio piano della comunicazione in cui vengono stabiliti obiettivi, target e strumenti da utilizzare. Gli strumenti che è possibile utilizzare sono molteplici; nel caso specifico di un CPIA – o di un’istituzione scolastica – quelli più comunemente usati sono le circolari, le mail, i regolamenti interni ecc. L’obiettivo della comunicazione interna è quello di informare e facilitare lo scambio di informazioni tra i lavoratori su aspetti organizzativi o altri ritenuti rilevanti. Il ruolo della comunicazione interna è, anche, quello di affermare i valori e le regole comportamentali interne, accrescendo il senso di appartenenza e di identità dei lavoratori all’organizzazione (Morelli, 2002). Accanto alla comunicazione interna esiste un’altra forma di comunicazione rivolta verso l’esterno. In questo caso si parla, appunto, di comunicazione esterna il cui obiettivo principale è quello di promuovere l’immagine dell’organizzazione, pubblicizzare le attività, rendersi visibili e farsi conoscere sul territorio. Anche per la comunicazione esterna gli strumenti da utilizzare potrebbero essere molteplici e modulati in funzione del target cui la comunicazione è diretta. Per un CPIA la comunicazione esterna è importante per due motivi: 1) raggiungere i potenziali utenti (adulti, stranieri) per offrire loro informazioni sulle attività dei CPIA; 2) raggiungere i potenziali stakeholder con cui stabilire delle collaborazioni e creare delle reti. Questo tipo di comunicazione, dunque, non va sottovalutata in quanto è il mezzo attraverso cui far conoscere al territorio cosa è un CPIA, quali sono i servizi che eroga e chi sono i potenziali fruitori. È importante che i CPIA investano nella comunicazione in modo da poter raggiungere tutti i potenziali utenti e stakeholder presenti sul territorio.

Nel Questionario CPIA Valu.E sono state inserite alcune domande per indagare quali strumenti i CPIA usano per poter comunicare internamente ed esternamente.

Fig. 12 – Strumenti utilizzati per la trasmissione delle informazioni interne



Se si osserva il grafico in fig. 12 relativo agli strumenti di comunicazione interna notiamo che nella quasi totalità dei CPIA italiani è diffuso l'uso di tre tipi di strumenti: le circolari (97%), le mail inviate all'indirizzo di posta elettronica istituzionale del personale (92%) e le riunioni (92%). Una percentuale più bassa di CPIA (64%) trasmette le informazioni interne al personale, utilizzando delle modalità meno formali, attraverso l'invio di sms o mail all'indirizzo di posta elettronica privata del personale. Più della metà dei Centri (55%) utilizza gli ordini di servizio come strumento di comunicazione interna, che risulta particolarmente diffuso tra i CPIA del Sud (75%) e Sud e Isole (77%). Un'altra modalità di trasmissione delle informazioni interne, seppur un po' meno diffusa, è l'uso della bacheca (circa il 54%) e del cloud/intranet/bacheca digitale (meno del 46%).

Un altro aspetto che è stato oggetto di indagine è la condivisione, all'interno del CPIA, delle regole di tipo organizzativo. La condivisione delle regole organizzative è un aspetto molto importante per i Centri perché, come già più volte ricordato, essi hanno un'organizzazione interna molto complessa, caratterizzata dalla presenza di numerose sedi, lontane tra di loro, dislocate sul territorio. In questo caso condividere delle regole significa stabilire delle procedure nel modo di lavorare, comuni al personale, indipendentemente dall'effettiva sede lavorativa. L'altro aspetto che caratterizza i CPIA è quello di lavorare in rete con altre istituzioni/organizzazioni del territorio, motivo per cui è importante che le informazioni, soprattutto di tipo organizzativo, siano diffuse e condivise non solo tra le varie sedi ma anche con le istituzioni/organizzazioni con cui collabora.

Il grafico in fig. 13 mostra come meno del 4% dei Centri dichiarati di non mettere in atto alcun tipo di azione in questo senso. Tra le modalità che i CPIA attuano per condividere le regole di tipo organizzativo vi sono: l'elaborazione di un regolamento interno (74%), lo svolgimento di sessioni di formazione del personale sulle regole di comportamento interno (47%) e, infine, l'elaborazione di un vademecum per le informazioni di tipo organizzativo, condiviso tra le sedi e le istituzioni coinvolte (46%).

Fig. 13 – Modalità di condivisione delle regole di tipo organizzativo

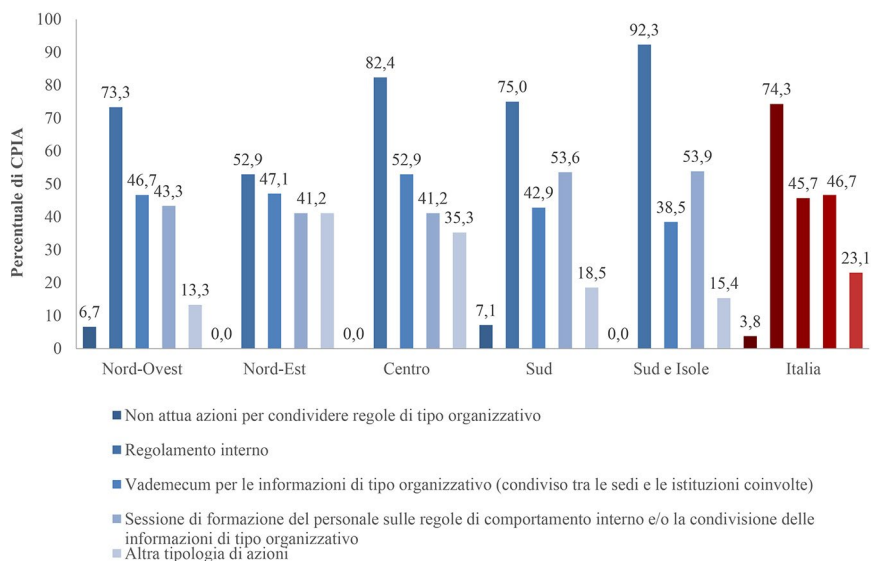
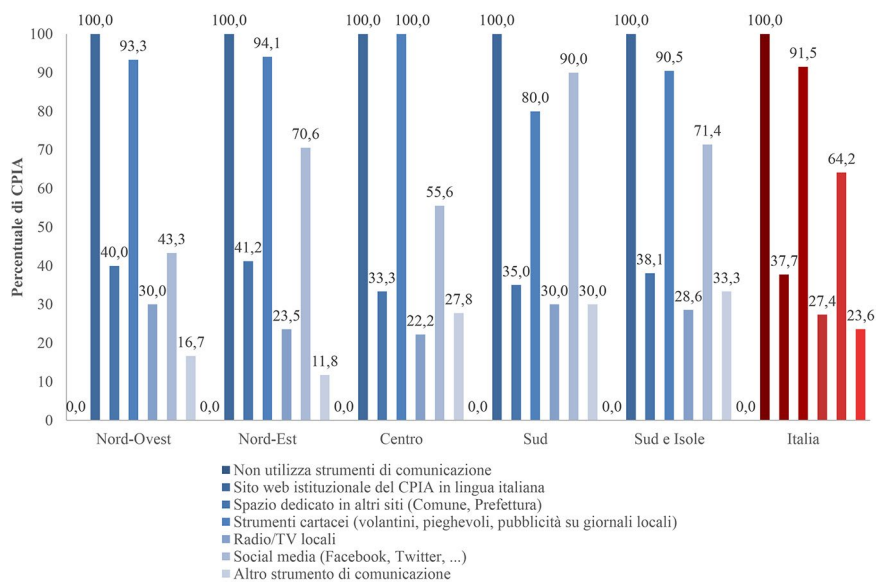
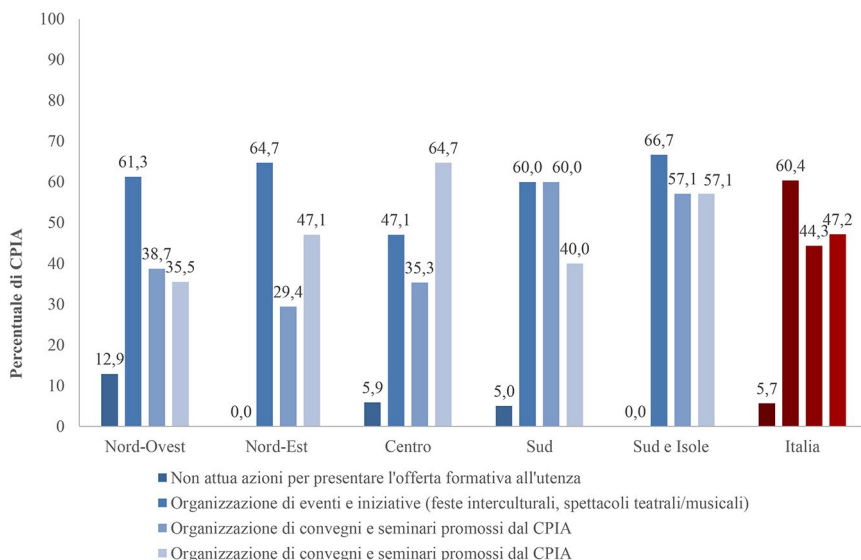


Fig. 14 – Strumenti di comunicazione interna in lingua italiana



Un focus particolare ha riguardato l'analisi degli strumenti di comunicazione utilizzati dai CPIA per pubblicizzare le attività all'esterno. Sono state inserite delle domande nel Questionario CPIA Valu.E per comprendere quanto i Centri usino strumenti di comunicazione in lingua italiana e in lingua straniera. Come si può osservare dal grafico in fig. 14 tutti i CPIA dichiarano di utilizzare almeno uno fra gli strumenti di comunicazione esterna in lingua italiana. Fra questi, quelli più diffusi sono sia il sito web istituzionale (100%) e i volantini/pieghevoli/pubblicità sui giornali (92%), sia i social media (Facebook, Twitter – 64%). Meno del 38% dei Centri utilizza uno spazio dedicato in altri siti (Comune, Prefettura) e pubblica le proprie attività attraverso la radio/TV locale (poco più del 27%).

Fig. 15 – Azioni attuate per la presentazione dell'offerta formativa all'utenza



La situazione è, invece, diversa per quanto riguarda l'utilizzo di strumenti in lingua straniera. Il loro utilizzo non è ancora realmente diffuso tra i CPIA, infatti, il 21% dei Centri dichiara di non utilizzare strumenti in lingua straniera. Se si considerano le macro-aree si osserva che al Nord-Ovest (30%) e al Sud (30%) è ancora meno diffuso l'uso di strumenti in lingua straniera, mentre nel Nord-Est (12%) e nel Sud e Isole (9%) i CPIA che utilizzano strumenti in lingua straniera sono più numerosi. Tra gli strumenti più utilizzati troviamo: i volantini/pieghevoli/pubblicità sui giornali (53%), il sito web istituzionale in lingua straniera (29%) e i social media (14%). Lo spazio



dedicato in altri siti (6%) e la pubblicità in radio e TV locali (3%) sono utilizzati solo da un numero esiguo di CPIA. In generale, è da evidenziare che il Sud fa un uso meno diffuso di tutti gli strumenti in lingua straniera, con l'eccezione dell'utilizzo dei social media (20%).

Sono state, infine, indagate quali azioni i CPIA attuano per presentare l'offerta formativa all'utenza (fig. 15). Solo il 5,7% dei Centri dichiara di non attuare azioni per presentare l'offerta formativa (6%). Il 60% dei CPIA, invece, organizza eventi e iniziative (feste interculturali, spettacoli teatrali/musicali), organizza dei convegni e seminari (44%) e dichiara di attuare altre iniziative (circa il 47%), tra cui incontri con le associazioni/scuole del territorio, open day, sportelli informativi ecc.

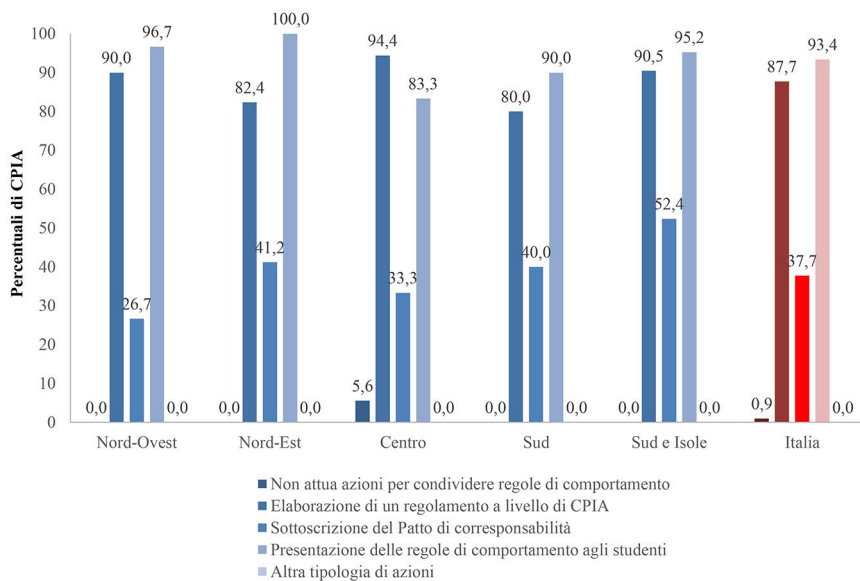
## 6. La condivisione delle regole di comportamento

Il segmento dell'istruzione per gli adulti è caratterizzato da un'utenza eterogenea, con età anagrafiche, titoli di studio e provenienze geografiche molto diverse tra loro, come testimoniano i dati disponibili sull'utenza dei corsi per adulti (INDIRE, 2013). Tale eterogeneità comporta la presenza di valori e codici di comportamento altrettanto eterogenei. La presenza di minori, spesso in condizioni di svantaggio e con percorsi scolastici pregressi non lineari, pone inoltre questioni di responsabilità aggiuntive ai CPIA. Per questi motivi la condivisione di regole comuni relative al comportamento da tenere all'interno dei Centri rappresenta un punto rilevante.

In quanto istituzioni scolastiche autonome, i CPIA possono adottare propri regolamenti interni, che definiscono tra gli altri aspetti anche i comportamenti attesi dell'utenza. Come si può vedere dal grafico in fig. 16 sotto riportato, circa l'88% dei CPIA ha elaborato un regolamento interno, e ben il 93% circa ha presentato agli studenti le regole di comportamento attese. Si tratta quindi di modalità diffuse e consolidate.

La sottoscrizione da parte degli utenti di un *Patto educativo di corresponsabilità* risulta l'opzione meno praticata (38% dei CPIA). Mentre la scuola secondaria è tenuta a far sottoscrivere alle famiglie e agli studenti il *Patto educativo di corresponsabilità, come previsto dal Regolamento recante lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria* (cfr. il DPR n. 249 del 1998 e il successivo DPR n. 235 del 2007), per i CPIA non sussistono gli stessi vincoli normativi. Si tratta quindi di una scelta che un consistente numero di CPIA ha stabilito di introdurre autonomamente, in particolare nel Sud e Isole (52,4% dei Centri).

Fig. 16 – Modalità di condivisione delle regole di comportamento



## 6. *I percorsi di istruzione e la valutazione\**

Il Decreto 12/2015 – “Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell’autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l’istruzione degli adulti” offre delle indicazioni operative sugli aspetti organizzativi e didattici dei CPIA (ex CTP) nel passaggio al nuovo ordinamento. Dal punto di vista didattico il nuovo ordinamento prevede la presenza di percorsi di istruzione di primo livello (articolati in due periodi), percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana e percorsi di istruzione di secondo livello (articolati in tre periodi didattici). La mission dei CPIA è quella di «offrire agli adulti con un basso livello di competenze, abilità e conoscenze (per esempio coloro che hanno abbandonato l’istruzione e la formazione senza completare il ciclo di istruzione secondaria superiore o equivalente), l’accesso a percorsi di miglioramento del livello delle competenze», così come ribadito nell’art. 1 delle Raccomandazioni del Consiglio del 19 dicembre 2016 (2016/C). Il principio base è che venga garantito a ogni persona un ampio bagaglio di abilità, conoscenze e competenze necessarie per poter sviluppare il proprio potenziale e svolgere un ruolo attivo nella società. L’acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze sono importanti anche per favorire l’inserimento dell’adulto nel mercato del lavoro e/o favorire l’accesso all’istruzione e formazione terziaria. A questo scopo l’art. 3 del 2016/C raccomanda che si strutturino percorsi di miglioramento del livello delle competenze seguendo tre passaggi fondamentali: 1) offrire agli adulti la possibilità di sottoporsi a una valutazione per individuare le

\* Questo capitolo rappresenta la sintesi dell’elaborazione teorica e delle fasi della sperimentazione condotte dal Gruppo di ricerca del progetto PON Valu.E. Dal punto di vista della stesura, sono da attribuirsi a Graziana Epifani i parr. 1, 2 e 4 e a Sara Romiti il par. 3.

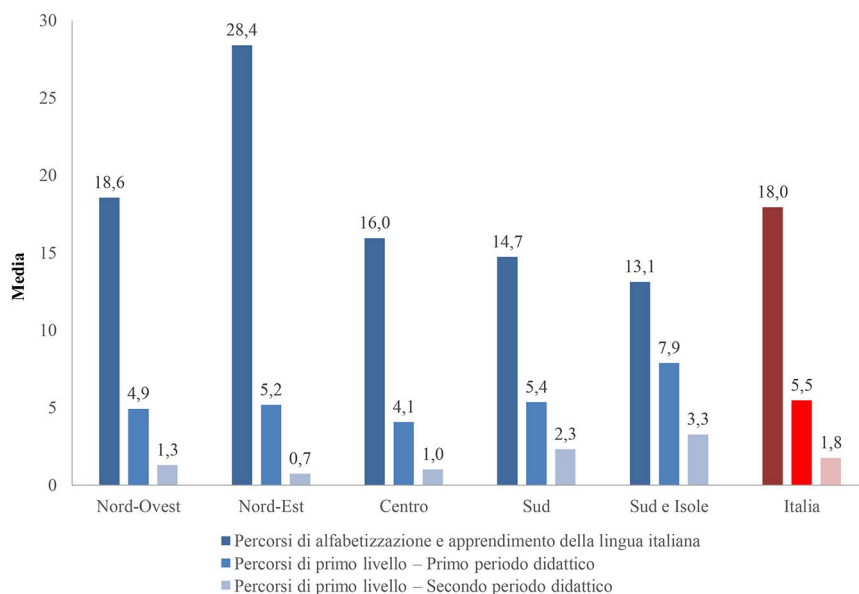
competenze possedute e le esigenze di miglioramento, 2) fornire un'offerta formativa su misura, flessibile e di qualità, che consenta di soddisfare le esigenze dell'adulto individuate sulla base della valutazione delle proprie competenze e, infine, 3) riconoscere competenze acquisite al termine del percorso intrapreso. Inoltre, i CPIA possono ampliare l'offerta formativa, nell'ambito della loro autonomia, «tramite accordi con Enti locali, con soggetti pubblici e privati, con particolare riferimento alle strutture formative accreditate dalle Regioni» (DPR 263/12, art. 2 comma 5) allo scopo di realizzare iniziative tese ad arricchire e integrare i percorsi di istruzione degli adulti e/o favorire il raccordo con altre tipologie di percorsi di istruzione e formazione (percorsi IeFP, percorsi in apprendistato ecc.). Lo scopo dell'integrazione con i percorsi professionalizzanti è quello di integrare le attività curricolari con occasioni di apprendimento che favoriscano l'acquisizione di competenze professionali spendibili nel mercato del lavoro.

## **1. L'offerta formativa ordinamentale e ampliata**

Con il termine offerta formativa ordinamentale si indicano i percorsi di istruzione degli adulti che ciascun CPIA eroga al suo interno secondo la normativa vigente, ossia i percorsi di istruzione di primo e secondo livello e quelli di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana. I percorsi di primo livello sono articolati in due periodi didattici: 1) il primo periodo è finalizzato al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione; 2) il secondo periodo è finalizzato al conseguimento della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base previste dal DM 137/2007 relative agli insegnamenti comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e degli istituti tecnici (DPR 88/2010, art. 4, comma 2). I percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana, destinati agli adulti stranieri, sono finalizzati, invece, al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue elaborato dal Consiglio Europeo. In questo Rapporto sono state rilevate esclusivamente informazioni riguardanti i percorsi di primo livello e di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana; pertanto, non sono disponibili dati sui percorsi di secondo livello. I dati rilevati nel Questionario CPIA Valu.E fanno riferimento all'anno scolastico 2017/18. In generale, dai dati emerge chiaramente che, a livello nazionale, i percorsi più attivati sono

quelli di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (in media 18 percorsi), con una numerosità più elevata nel Nord-Est (28 percorsi medi attivati con una numerosità massima di 53 percorsi attivati nella regione Veneto), seguito dal Nord-Ovest (19 percorsi). Nel Sud (15 percorsi) e Sud e Isole (13 percorsi), invece, si registra un numero decisamente inferiore di percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana attivati. Le differenze registrate tra le varie macro-aree sono probabilmente riconducibili alla differente presenza, all'interno della popolazione studentesca, di adulti stranieri nel Nord-Est e Nord-Ovest rispetto alle restanti macro-aree del Paese. In queste macro-aree, infatti, la numerosità degli stranieri è più alta. I dati mostrano come l'offerta formativa ordinamentale sia prevalentemente concentrata sull'erogazione dei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana. In generale, l'utenza dei CPIA risulta essere prevalentemente straniera. Sono pochi i percorsi di primo livello (primo e secondo periodo didattico), generalmente rivolti agli adulti italiani e/o stranieri con un livello base di competenze, che vengono attivati. Se consideriamo il grafico in fig. 1 si può notare che in Italia si attivano circa 5/6 percorsi di primo livello (primo periodo didattico) e solo 1/2 percorsi di primo livello (secondo periodo didattico). Anche in questo caso si registrano delle differenze tra le macro-aree del Paese, con una tendenza inversa rispetto a quanto rilevato per i percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana. Si osserva una situazione diversa tra Nord e Sud. In particolare, nel Sud e Isole si attivano fino a 8 percorsi di primo livello (primo periodo didattico) e 3 percorsi di primo livello (secondo periodo didattico), mentre nel Nord-Est si attivano mediamente 5 percorsi di primo livello (primo periodo didattico) e al massimo un solo percorso di primo livello (secondo periodo didattico). Al Sud vi è una presenza maggiore di adulti italiani nella popolazione studentesca rispetto ad altre parti del Paese. Si può affermare, dunque, che l'offerta formativa sia articolata sulla base delle richieste dell'utenza che a oggi, in tutta Italia, è costituita prevalentemente da stranieri. Si riscontra, inoltre, a livello nazionale una difficoltà a far entrare a pieno regime l'attivazione dei percorsi di primo livello (secondo periodo didattico). Il dato dovrebbe spingere a interrogarsi sulle possibili cause e sul perché l'accesso a questa tipologia di percorso da parte degli adulti italiani sia ancora molto limitato. Questa difficoltà potrebbe essere imputata anche a una mancanza di conoscenza e consapevolezza da parte della popolazione locale sulle attività di un CPIA e sui servizi che eroga. Da questo punto di vista bisognerebbe investire di più, non solo a livello locale ma anche a livello nazionale, nell'informare la popolazione sulle attività svolte dai CPIA in modo da ampliare la platea dei potenziali fruitori.

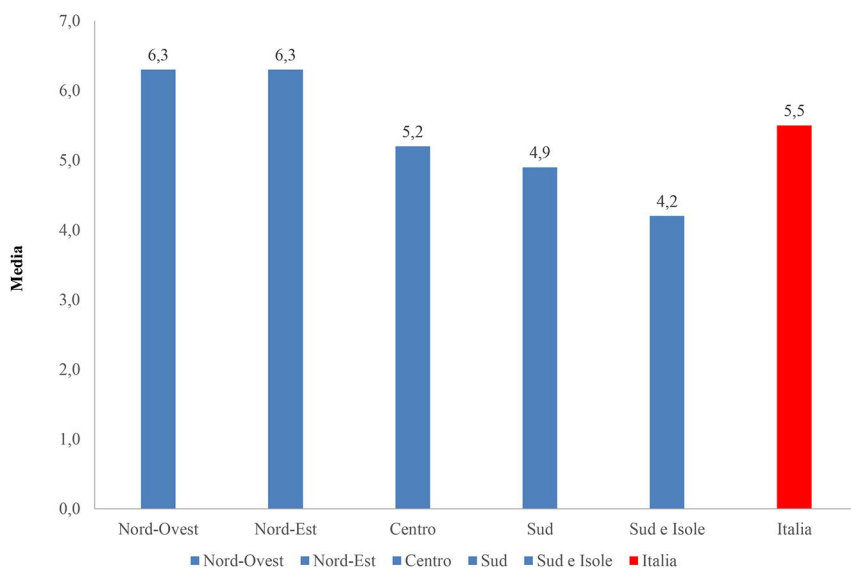
Fig. 1 – Numero medio di percorsi dell’offerta formativa ordinamentale



Oltre ai percorsi ordinamentali i CPIA possono ampliare la propria offerta formativa attivando, in autonomia o in collaborazione con altri soggetti istituzionali e non, attività e/o corsi per: innalzare il numero di soggetti che accedono ai servizi dei CPIA, rispondere in modo sempre più mirato ai bisogni degli adulti ancorando il percorso a interessi e propensioni individuali, recuperare livelli bassi di istruzione con corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana inferiore al livello A2, potenziare le competenze già acquisite con corsi di apprendimento della lingua italiana superiore al livello A2, favorire l’acquisizione di competenze professionali spendibili nel mercato del lavoro attraverso percorsi di istruzione realizzati in raccordo con i percorsi professionali/IeFP. In generale, a livello nazionale si attivano mediamente 5/6 tipologie diverse di attività di ampliamento dell’offerta formativa (fig. 2) tra cui: sessioni di formazione civica e di informazione, corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana inferiore al livello A2 per analfabeti e/o persone a basso livello di scolarizzazione, corsi di apprendimento della lingua italiana superiore al livello A2, percorsi di istruzione realizzati in raccordo con i percorsi di formazione professionale/IeFP, corsi di informatica, corsi di lingue straniere, interventi finalizzati al recupero, all’integrazione e al sostegno dei soggetti sottoposti a provvedimenti penali dopo la loro uscita dal circuito detentivo, altre iniziative. Non si osservano

rilevanti differenze nella numerosità delle tipologie di percorsi attivati tra le varie macro-aree del Paese.

Fig. 2 – Numero medio di percorsi dell'offerta formativa ampliata



Se si considera, invece, la tipologia delle diverse attività, possiamo rilevare un andamento differente tra le macro-aree. Le attività maggiormente realizzate a livello nazionale (mediamente 22 corsi) riguardano le *sessioni di formazione civica e di informazione e i corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana inferiore al livello A2 per analfabeti e/o persone a basso livello di scolarizzazione* (anche in questo secondo caso, il numero medio dei corsi è lo stesso). Per queste due tipologie di attività si riscontrano delle differenze territoriali circa il numero di corsi attivati. È soprattutto nel Centro che si attivano il maggior numero di *sessioni di formazione civica e di informazione* (77 corsi medi), seguito dal Nord-Est (20 corsi medi) e dal Nord-Ovest (15 corsi medi). Si ricorda che le sessioni di formazione civica e di informazione sono organizzate per far acquisire al cittadino non italiano «una sufficiente conoscenza dei principi fondamentali della Costituzione della Repubblica e dell'organizzazione e funzionamento delle organizzazioni pubbliche in Italia» e far acquisire «una sufficiente conoscenza della vita civile in Italia con particolare riferimento ai settori della sanità, della scuola, dei servizi sociali, del lavoro e agli obblighi fiscali» (DPR 179/2011, art. 2). Un andamento simile si osserva per quanto riguarda l'attivazione dei *Corsi di alfabetizzazione e*

*apprendimento della lingua italiana inferiore al livello A2 per analfabeti e/o persone a basso livello di scolarizzazione.* In particolare, è nel Nord-Est che si realizzano, in media, il maggior numero di *Corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana inferiore al livello A2 per analfabeti e/o persone a basso livello di scolarizzazione* (36 corsi medi) e nel Nord-Ovest (29 corsi), macro-aree queste ultime con la più alta percentuale di popolazione studentesca con cittadinanza non italiana. Al Sud (15 corsi medi) e Sud Isole (11 corsi), invece, si osserva una situazione diametralmente opposta.

I *Corsi di lingua straniera* sono l'altra attività più diffusa nel Paese (14 corsi medi attivati). In linea con quanto già evidenziato, questa tipologia di corsi è molto presente nei CPIA del Nord-Est (41 corsi medi) e poco al Sud (4/5 corsi medi) e Sud e Isole (3 corsi medi). In generale, dai dati si evince che anche l'ampliamento dell'offerta formativa sembra essere prevalentemente orientato a offrire corsi/attività rivolti a un'utenza perlopiù straniera. Possiamo ipotizzare che la difficoltà di alcuni CPIA di ampliare l'offerta attraverso altri corsi/attività, maggiormente attraenti anche per altre tipologia d'utenza, possa essere imputata a una dotazione organica, ancora oggi, insufficiente per venire incontro a tutti gli eventuali bisogni formativi espressi dal territorio.

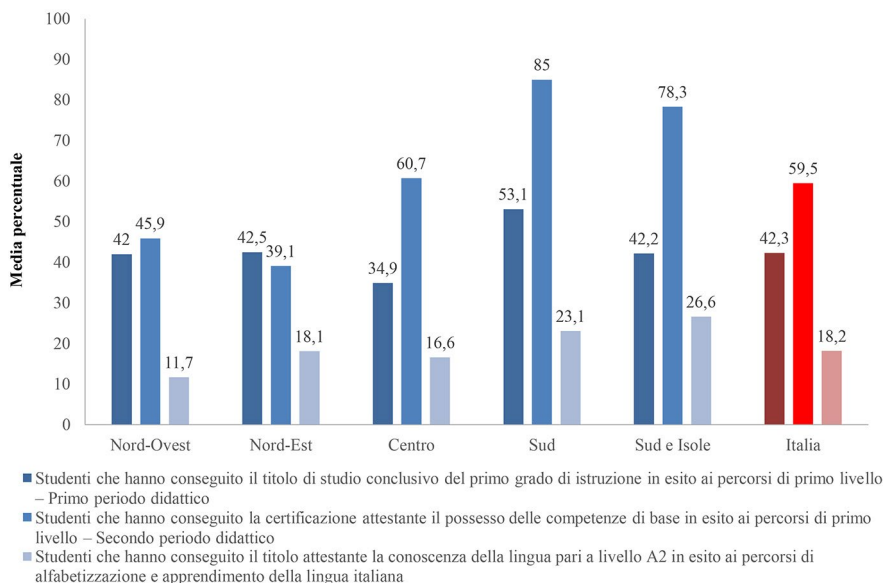
È da notare, infine, che i *Percorsi di istruzione realizzati in raccordo con i percorsi di formazione professionale/IeFP e gli Interventi finalizzati al recupero, all'integrazione e al sostegno dei soggetti sottoposti a provvedimenti penali dopo la loro uscita dal circuito detentivo* sono le attività meno realizzate nel nostro Paese. In entrambi casi, i CPIA dichiarano di aver attivato al massimo un solo corso/percorso nell'anno scolastico considerato. Anche in questo caso, le informazioni in nostro possesso possono segnalare una certa difficoltà nell'attivare ulteriori percorsi. Le ragioni potrebbero essere diverse, come per esempio una mancata richiesta da parte dell'utenza, o bassi livelli di collaborazione e assenza di accordi con le strutture deputate a questa tipologia di percorsi presenti sul territorio ecc. I dati sottolineano l'importanza di investire ulteriormente, su più fronti, nel raccordo con i percorsi di formazione professionale/IeFP, anche per rispondere alle Raccomandazioni del Consiglio Europeo, che prescrivono di adottare tutte le misure necessarie per favorire l'inclusione attiva delle persone nel mercato del lavoro. Sembra necessario quindi mettere i CPIA nella condizione reale di rendere esigibile tale mandato.

Un altro rilevante aspetto in grado di cogliere alcuni aspetti di efficacia dell'azione dei CPIA sui territori riguarda l'effettivo conseguimento di titoli/certificazioni/attestazioni da parte degli studenti al termine sia dei percorsi ordinamentali sia dei corsi/attività di ampliamento dell'offerta formativa, analizzando i dati a livello nazionale e a livello di macro-area. Come si evince dal grafico fig. 3, la situazione appare molto variegata. A livello nazionale,



infatti, solo il 18% di coloro che frequentano un percorso di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana consegue il titolo finale attestante la conoscenza della lingua pari al livello A2. Si registrano peraltro delle differenze legate alle macro-aree. Nel Sud e Isole (27%) e nel Sud (23%) si osservano le percentuali più alte, mentre al Nord-Ovest (12%) la situazione è totalmente diversa. È interessante notare che proprio nelle macro-aree con la più alta percentuale di stranieri, il numero di cittadini non italiani che consegue un titolo è drasticamente più basso. È un fenomeno che merita degli approfondimenti per comprenderne le cause che, con le informazioni attuali possiamo solo presupporre. È possibile però, considerata la tipologia d'utenza, che la mobilità di questi studenti sia molto ampia e che molti fra questi abbandonino il percorso o perché si trasferiscono in un'altra città, o addirittura in un altro stato, o perché riescono a trovare lavoro. Dal punto di vista organizzativo, comunque, il transito in un CPIA di un'elevata percentuale di studenti con cittadinanza non italiana impatta profondamente sull'assetto dell'istituzione in un modo che non dovrebbe essere sottovalutato data la richiesta istituzionale di esigibilità e assolvimento di tali compiti. Diventa ovviamente più complesso costituire per esempio i gruppi di livello o avere un organico effettivamente rispondente a tali numerosità.

Fig. 3 – *Studenti che hanno conseguito titoli/attestazioni/certificazioni*



La percentuale di studenti che consegue il titolo conclusivo al termine dei percorsi di istruzione di primo livello, primo e secondo periodo didattico, sono, invece, differenti.

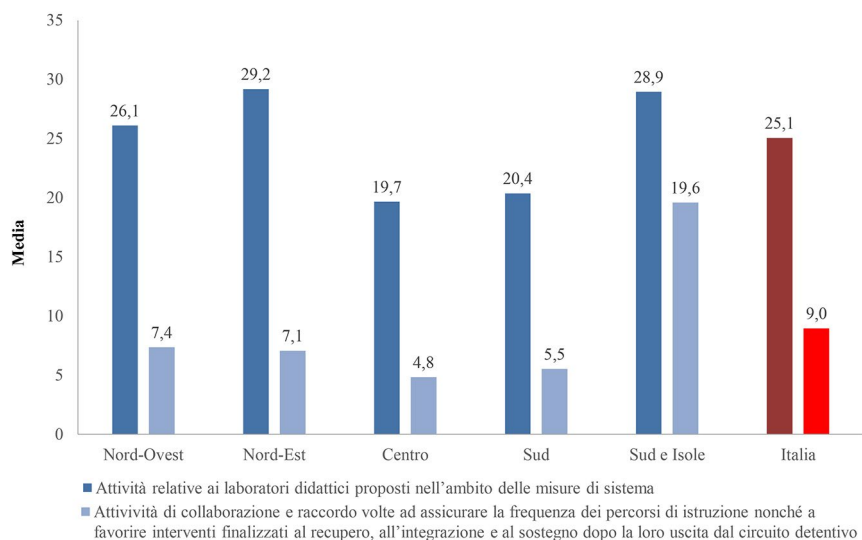
Per quanto riguarda i percorsi di primo livello – primo periodo didattico, in media il 42% degli studenti consegue un titolo/certificazione. Anche in questo caso si osservano percentuali maggiori al Sud (53%), rispetto alle altre macro-aree del Paese. Se si considerano, infine, i percorsi di primo livello – secondo periodo didattico la percentuale di coloro che consegue una certificazione aumenta ulteriormente. Nello specifico, il 60% circa degli studenti consegue la certificazione al termine del percorso. Al Nord-Est (39%) e Nord-Ovest (46%) la percentuale di studenti è decisamente più bassa rispetto al Sud (85%), Sud e Isole (78%) e Centro (61%). Per quanto riguarda i percorsi di primo livello (primo e secondo periodo didattico) è possibile che la differenza nel numero di titoli conseguiti, rispetto ai percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, possa dipendere dalla differente tipologia di utenza. È molto probabile che i percorsi di primo livello (I e II periodo didattico) siano prevalentemente frequentati da adulti che risiedono nel posto e che hanno una motivazione o esprimono necessità diversa e più stringenti nel conseguire il titolo, come per esempio, per adempiere all'obbligo di istruzione, per conseguire un titolo e inserirsi nel mondo del lavoro, o per migliorare la propria posizione lavorativa ecc.

Se si osserva, invece, il conseguimento di attestazioni ricevute al termine dei corsi/attività di ampliamento dell'offerta formativa la situazione appare ancora diversa rispetto a quanto rilevato per i percorsi ordinamentali. In particolare, sono stati presi in considerazione: le attività finalizzate al rinforzo/messa a livello destinate all'adulto con cittadinanza non italiana, i corsi preparatori al conseguimento di certificazioni della conoscenza della lingua italiana superiore all'A2, i corsi finalizzati al conseguimento delle competenze informatiche e altre tipologie di iniziative. In generale, più del 40% degli studenti consegue un'attestazione in ciascun corso/attività considerata. Si osservano delle differenze fra le aree geografiche. Per esempio, al Sud e Isole solo il 24% degli studenti consegue la certificazione della lingua italiana superiore all'A2, mentre in altre aree del Paese si registrano percentuali più alte, come al Centro (59%), al Sud (52%), al Nord-Est (43%), al Nord-Ovest (43%). Per quanto riguarda, invece, le attività finalizzate al rinforzo delle competenze destinate all'adulto con cittadinanza non italiana si osserva un andamento simile. Al Sud e Isole (50%) si rileva la percentuale più alta di studenti che consegue un'attestazione, mentre al Nord-Ovest la percentuale più bassa (33%). Le restanti macro-aree del Paese si attestano su un valore medio percentuale pari a 40. Infine, anche il conseguimento di certificazio-

ni informatiche interessa circa il 43% degli studenti a livello nazionale. In questo caso, a differenza di quanto rilevato in precedenza, è nel Nord-Ovest (55%) che si registra la maggiore percentuale di studenti che consegue una certificazione informatica, cui segue il Sud (53%), il Nord-Est (37%), il Sud e Isole (32%) e il Centro (28%).

Abbiamo posto un'attenzione particolare agli studenti detenuti che, nell'ambito degli istituti di prevenzione e pena, hanno svolto attività di collaborazione finalizzati al recupero, all'integrazione e al sostegno dopo la loro uscita dal circuito detentivo e/o che hanno svolto attività relative ai laboratori didattici proposti nell'ambito delle misure di sistema. Osservando il grafico in fig. 4, si può notare che solo il 25% di questa tipologia di studenti frequenta con successo le attività relative ai laboratori didattici, con valori percentuali che oscillano dal 20% nel Sud al 29% nel Nord-Est. Invece, la percentuale nazionale si riduce notevolmente (9%) per quegli studenti che frequentano con successo attività di collaborazione finalizzati al recupero, all'integrazione e al sostegno dopo la loro uscita dal circuito detentivo. Tuttavia, anche in questo caso, si osservano delle variazioni in funzione delle aree geografiche; il Sud e Isole (20%) registra il dato percentuale più alto, a cui segue il Nord-Ovest (7%), il Nord-Est (7%), il Sud (6%) e il Centro (5%).

*Fig. 4 – Studenti che hanno frequentato con successo le attività di collaborazione previste negli istituti di prevenzione e pena*



## 2. La progettazione didattica

Tra i compiti previsti per legge, che tutte le istituzioni scolastiche sono chiamate a compiere, vi è l'elaborazione di un Piano dell'Offerta Formativa (POF), introdotto con il DPR 275/1999 e ripreso dalla legge 107/2015, che ne stabilisce la triennialità (PTOF). Con il PTOF ciascun'istituzione scolastica elabora un Piano dell'Offerta Formativa coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi indirizzi di studi, determinati a livello nazionale, che riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale in cui opera. La legge 107, pur lasciando invariato in alcune parti l'art. 3 del DPR 275/1999, propone una serie di obiettivi formativi nel comma 7, che le scuole devono seguire per determinare la programmazione didattica. La legge, inoltre, indica che per poter raggiungere gli obiettivi formativi le azioni devono essere progettate e attuate attraverso: 1) l'articolazione modulare del monte orario annuale di ciascuna disciplina, ivi compresi attività e insegnamenti interdisciplinari; 2) il potenziamento del tempo scolastico anche oltre i modelli e i quadri orari, nei limiti della dotazione organica dell'autonomia, tenuto conto delle scelte degli studenti e delle famiglie; 3) la programmazione plurisettimanale e flessibile dell'orario complessivo del curriculum e di quello destinato alle singole discipline, anche mediante l'articolazione del gruppo classe. Un aspetto che contraddistingue in modo particolare i CPIA è la progettazione didattica per Unità di Apprendimento (UDA). I percorsi di istruzione si articolano in unità di apprendimento, in base a quanto previsto dal DPR 263/2012 e dalle relative Linee guida del 2015. Le UDA sono da intendersi come un insieme autonomamente significativo di conoscenze, abilità, e competenze, correlate ai livelli e ai periodi didattici, da erogare anche a distanza, che rappresentano il riferimento per il riconoscimento dei crediti per la personalizzazione del percorso sulla base del patto formativo individuale. Le UDA non sono solo uno strumento metodologico, ma anche un vero e proprio strumento di organizzazione di un percorso attraverso cui è possibile: 1) declinare i risultati di apprendimento in competenze, conoscenze e abilità; 2) assegnare una quota oraria per ciascuna competenza nell'ambito del quadro orario definito dagli ordinamenti; 3) definire i criteri e le modalità di valutazione dei percorsi. Un aspetto innovativo del nuovo sistema di istruzione degli adulti riguarda la possibilità da parte dell'utente di poter fruire a distanza di parte del percorso di istruzione, in misura di regola non superiore al 20% del monte ore complessivo del periodo didattico previsto. La fruizione a distanza (FAD) viene introdotta per venire incontro

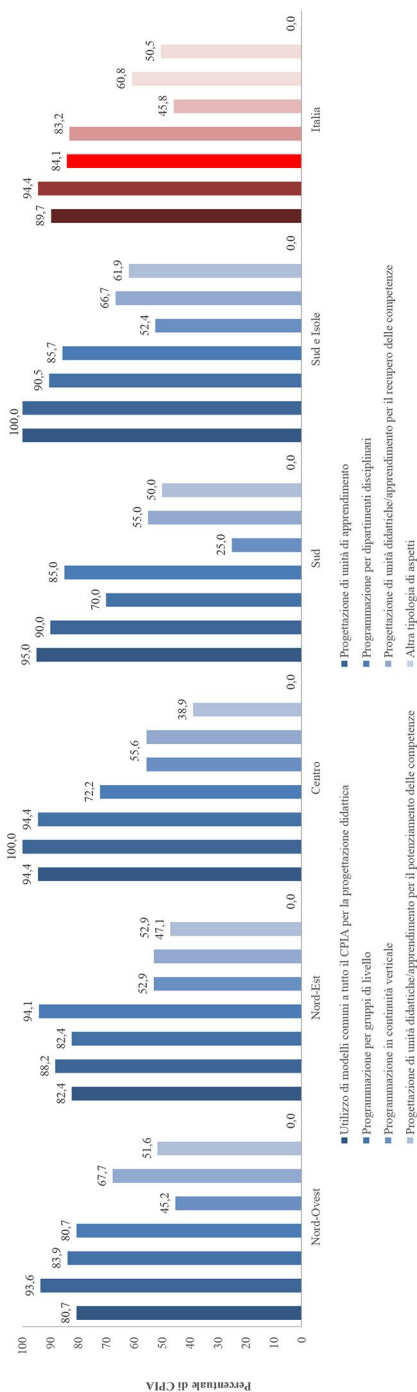
a particolari esigenze dell'utenza che, per motivi di tempo o di distanza geografica, non può raggiungere la sede scolastica. La caratteristica fondamentale della progettazione per UDA è, dunque, quella di porre al Centro del processo di apprendimento gli allievi/adulti con le loro esigenze e i loro bisogni. Attraverso la progettazione per UDA si definiscono i risultati di apprendimento attesi, le strategie, i mezzi, i tempi, gli strumenti e i criteri di valutazione di un percorso di istruzione. Inoltre, le attività didattiche sono organizzate per gruppi di livello. Una tale organizzazione può consentire la personalizzazione dei percorsi in rapporto sia agli interessi e ai bisogni dei singoli utenti, sia alle competenze e capacità di apprendimento.

Le varie modalità di programmazione didattica concorrono a definire la qualità dell'azione educativa messa in campo. A questo proposito, grazie ai dati del Questionario CPIA Valu.E, sono state rilevate le diverse modalità di progettazione didattica dei CPIA: l'utilizzo di modelli comuni a tutto il CPIA per la progettazione didattica; la progettazione di unità di apprendimento; la programmazione per gruppi di livello; la programmazione per dipartimenti disciplinari; la programmazione in continuità verticale; la progettazione di unità didattiche/apprendimento per il recupero delle competenze; la progettazione di unità didattiche/apprendimento per il potenziamento delle competenze. In generale, a livello nazionale, i CPIA in media attuano circa cinque fra le modalità di progettazione indicate in precedenza. Nello specifico, quasi la totalità dei CPIA (oltre il 94%) dichiara di progettare unità di apprendimento e utilizzare modelli comuni per la progettazione didattica (89,7% dei CPIA) (fig. 5).

La progettazione per UDA, che caratterizza in particolar modo i CPIA, è la modalità di progettazione didattica più diffusa. Si osservano delle variazioni minime a livello di macro-area: solo nel Nord-Est si osserva una percentuale minore di CPIA che progetta unità di apprendimento (88,2%) e utilizza modelli comuni per la progettazione didattica (82,4%).

Anche la programmazione per gruppi di livello e la programmazione per dipartimenti disciplinari sono molto diffuse tra i CPIA a livello nazionale (circa l'84% dei CPIA in entrambi i casi). Per quanto riguarda la programmazione per gruppo di livello si osserva che nel Sud solo il 70% dei CPIA dichiara di utilizzarla. Tra le modalità di progettazione meno utilizzate dai CPIA vi sono: la programmazione per continuità verticale (46% circa dei CPIA in Italia dichiara di effettuarla), la progettazione di unità didattiche/apprendimento per il potenziamento delle competenze (50% dei CPIA) e la progettazione di unità didattiche/apprendimento per il recupero delle competenze (circa il 61% dei CPIA).

Fig. 5 – Modalità di progettazione didattica

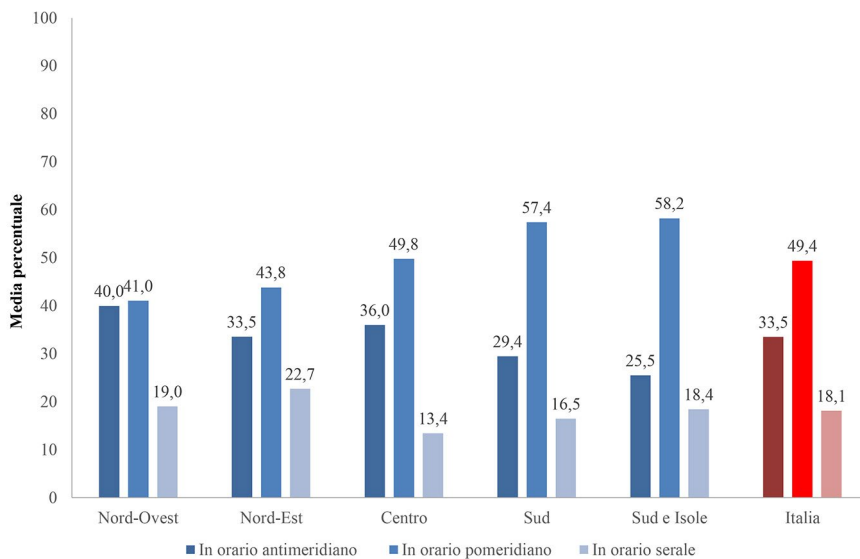


### 3. L'articolazione oraria dell'offerta formativa

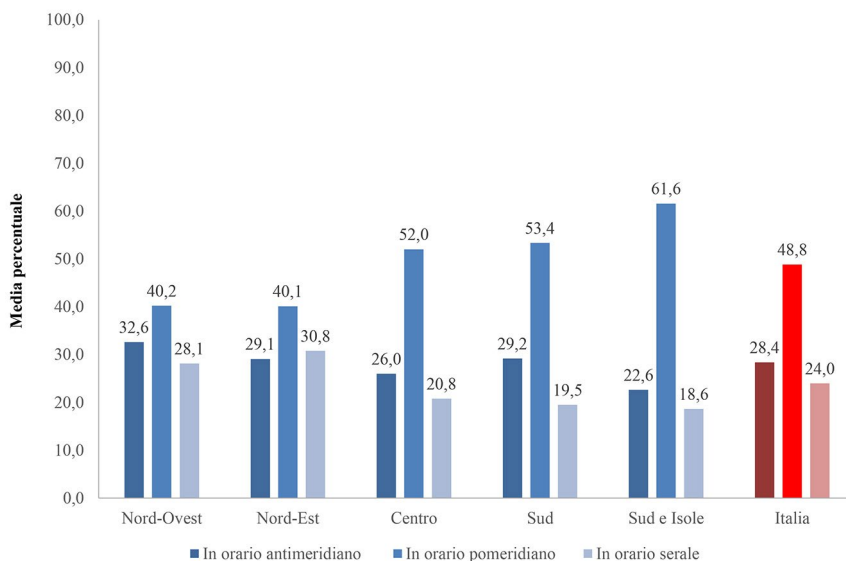
L'offerta formativa rivolta agli adulti dovrebbe essere disegnata tenendo conto dei bisogni dei destinatari. Tra questi vanno sicuramente considerate le esigenze di conciliare il percorso di formazione con gli impegni lavorativi e familiari. Se in passato l'istruzione degli adulti era principalmente connotata come istruzione dei lavoratori e la richiesta era quindi in prevalenza quella di corsi serali, ora le mutate e diversificate esigenze dei potenziali utenti richiedono ai CPIA di disegnare percorsi di durata variabile e che possano essere fruiti in momenti diversi della giornata. Come è emerso nei gruppi di lavoro coordinati dall'INVALSI con i docenti dei CPIA, accanto all'utenza che ha un lavoro a tempo pieno, e che dunque può frequentare i corsi solo in orario serale, ci sono donne straniere con bambini piccoli che, data la peculiare situazione in cui si trovano, preferiscono, per esigenze di conciliazione, seguire i corsi di lingua italiana la mattina, quando i figli sono a scuola, oppure giovani in cerca di occupazione e adulti con cittadinanza non italiana da poco in Italia che hanno ampia disponibilità di tempo ma ricercano corsi intensivi in modo da potersi inserire il più rapidamente possibile nel contesto lavorativo del nostro Paese, o ancora pensionati italiani che, avendo tempo libero a disposizione, sono interessati a frequentare corsi di durata annuale.

Dall'insieme dei dati raccolti appare evidente come i CPIA provino a rispondere positivamente ai bisogni sopra esposti, offrendo all'utenza una gamma di percorsi di istruzione e formazione differenziata sia per quanto riguarda la fruizione nell'arco della giornata sia per quanto attiene alla durata. Se consideriamo infatti il totale dei corsi di alfabetizzazione e apprendimento di lingua italiana erogati dai CPIA, possiamo osservare come circa il 50%, di essi sul territorio nazionale, si svolga nel pomeriggio, il 34% nella mattinata e il restante 18% la sera (fig. 6). Nel Centro e nel Sud Italia notiamo una maggiore propensione a erogare corsi in orario pomeridiano rispetto al Nord. Sarebbe interessante approfondire se la fascia oraria pomeridiana abbia un maggior numero di corsi in quanto richiesta diretta degli utenti di quei specifici contesti territoriali, oppure se concorrano a queste scelte anche necessità organizzative interne ai diversi CPIA.

*Fig. 6 – Modalità di erogazione dei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana*



*Fig. 7 – Modalità di erogazione dei percorsi di primo livello – Primo periodo didattico*

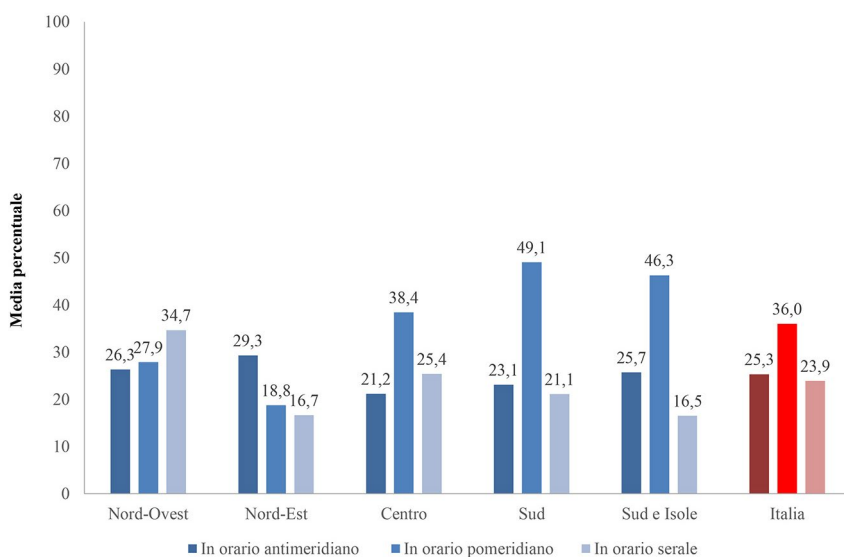




I percorsi di primo livello finalizzati al conseguimento del diploma conclusivo del I ciclo di istruzione, come illustrato nel grafico di fig. 7, si svolgono per quasi il 50% in orario pomeridiano, ma una buona parte di essi è svolta anche in orario antimeridiano (28%) e serale (24%). Anche in questo caso possiamo osservare una tendenza a bilanciare l’offerta di corsi tra mattina, pomeriggio e sera più accentuata nel Nord-Ovest e nel Nord-Est rispetto alle altre aree geografiche.

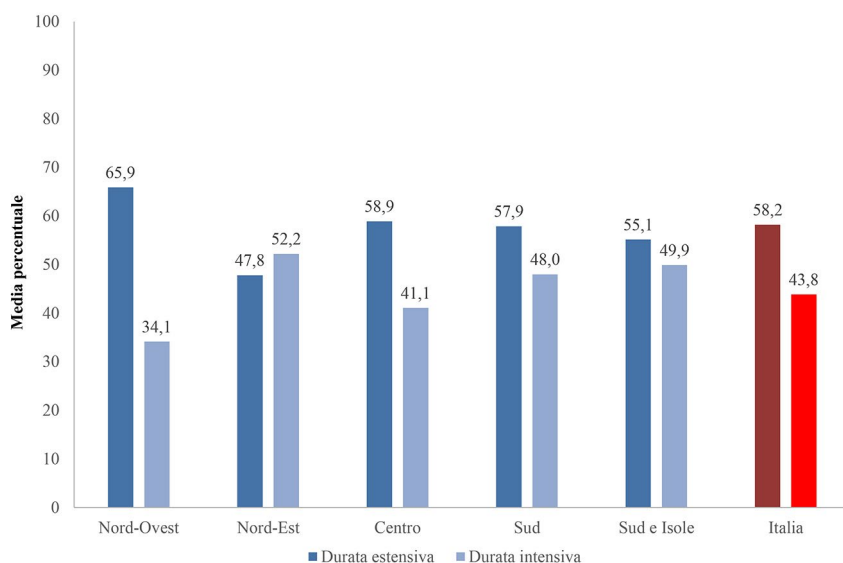
Venendo ai percorsi per ottenere la certificazione delle competenze di base corrispondenti al primo biennio di scuola superiore (ovvero i Corsi di primo livello – secondo periodo didattico) possiamo osservare (fig. 8) come essi siano erogati dai CPIA in modo più o meno uniforme fra i diversi momenti della giornata, ossia: nel pomeriggio in media sono erogati il 36% dei percorsi, la mattina il 25% e la sera il 24%. Anche per questa tipologia di corsi si riscontrano delle differenze tra le aree geografiche, con una tendenza a svolgere i corsi nel pomeriggio più spiccata nel Centro e nel Sud rispetto al Nord-Ovest, dove l’offerta dei corsi appare più bilanciata nell’arco della giornata, e il Nord-Est, dove prevalgono i corsi erogati la mattina.

*Fig. 8 – Modalità di erogazione dei percorsi di primo livello – Secondo periodo didattico*



Anche la possibilità di scegliere la durata dei percorsi, intensiva o estensiva, può assumere un certo rilievo per i discenti adulti. Secondo i dati a nostra disposizione (fig. 9) i corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana si svolgono sia con frequenza annuale (in media il 58,2% dei corsi erogati), ossia in modalità estensiva, sia in modalità intensiva, con moduli di durata semestrale o di durata inferiore (43,8% in media dei corsi). Va evidenziato che nel Nord-Ovest mediamente la percentuale di corsi di durata estensiva è maggiore rispetto alle altre aree territoriali. Nei CPIA del Nord-Est si può invece osservare la situazione di maggiore equilibrio nell'offerta di corsi con durata estensiva e intensiva.

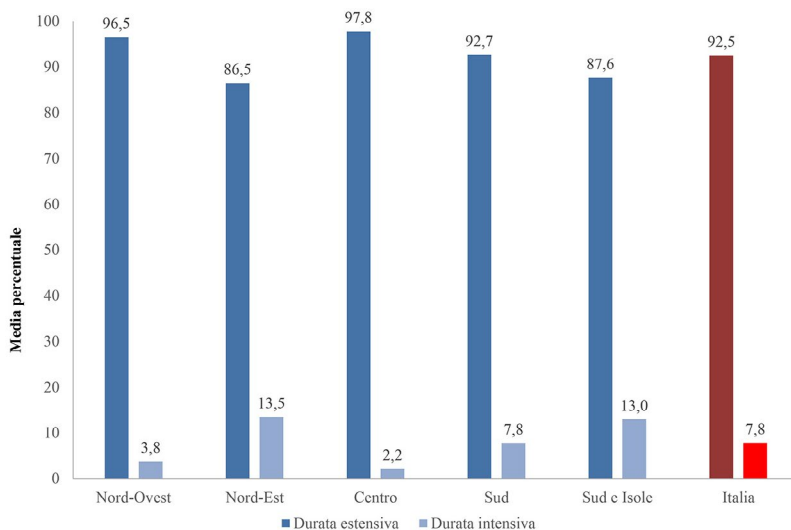
Fig. 9 – Modalità di erogazione dei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana nell'arco dell'anno



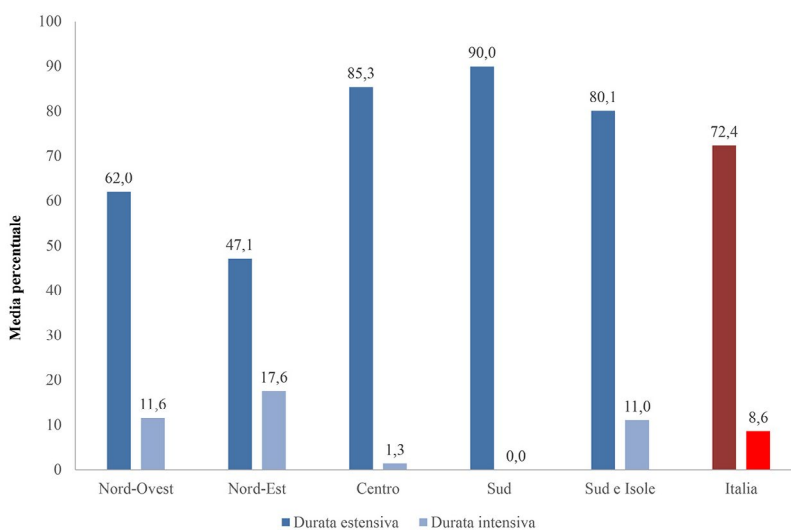
Passando ai percorsi di primo livello, si osserva un andamento molto diverso. I corsi per il conseguimento del diploma del I ciclo sono erogati quasi esclusivamente con una durata estensiva; in media il 93% dei corsi ha una durata annuale (fig. 10). Una tendenza analoga hanno i corsi volti alla certificazione delle competenze di base (fig. 11); si tratta evidentemente di tipologie di percorsi che, per la numerosità delle discipline coinvolte e per l'estensione del curriculum proposto, richiedono di essere assimilate dai discenti in un tempo disteso. Sarebbe comunque utile esplorare, attraverso indagini *ad hoc*, in che modo, dal punto di vista organizzativo, e con quali

risultati per quanto riguarda i titoli conseguiti alcuni CPIA realizzano corsi di primo livello con durata intensiva.

*Fig. 10 – Modalità di erogazione dei percorsi di primo livello – Primo periodo didattico nell'arco dell'anno*



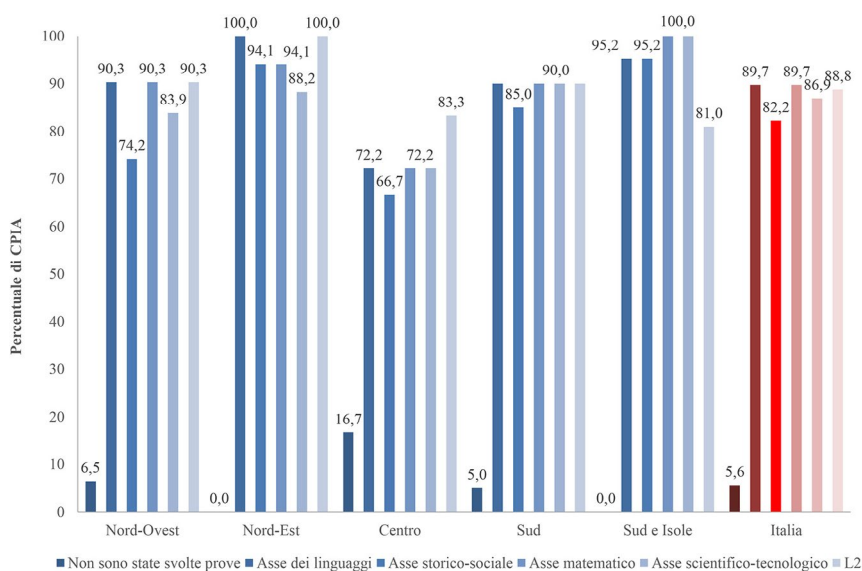
*Fig. 11 – Modalità di erogazione dei percorsi di primo livello – Secondo periodo didattico nell'arco dell'anno*



## 4. La valutazione

Il regolamento sull'autonomia (DPR 275/99) sancisce che le scuole individuino le modalità e i criteri per la valutazione degli alunni e per il riconoscimento dei crediti, coerentemente con gli obiettivi prefissati. Nell'ambito dell'azione didattica la valutazione costituisce un aspetto fondamentale del processo di insegnamento/apprendimento: ha da un lato una funzione regolativa dei processi di insegnamento in relazione all'impostazione delle attività, al controllo in itinere dei progressi degli studenti o della verifica finale degli stessi (in senso sommativo e/o certificativo); dall'altro consente di orientare e sostenere gli studenti nei processi di apprendimento.

Fig. 12 – Utilizzo di criteri comuni per la valutazione delle competenze nei vari assi culturali

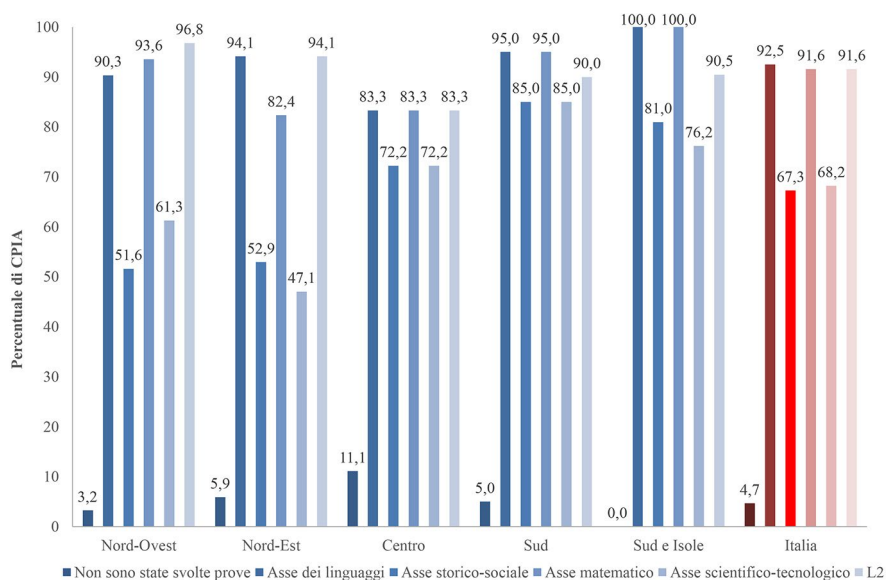


In generale, a livello nazionale, nei CPIA è ampiamente diffuso l'utilizzo di *criteri comuni di valutazione delle competenze per gruppi di livello* (fig. 12) per tutti gli assi culturali/disciplinari (asse dei linguaggi) (90%), asse storico-sociale (82%), asse matematico (90%), asse scientifico-tecnologico (87%) e L2 (89%). Si osservano piccole variazioni rispetto all'utilizzo dei criteri comuni di valutazione all'interno delle diverse macro-aree del Paese in relazione a ogni singolo asse. La macro-area nella quale si fa un uso meno diffuso dei criteri comuni di valutazione delle competenze è il Centro (il

72% dei CPIA utilizza criteri comuni per l'asse dei linguaggi; il 67% circa dei CPIA per l'asse storico-sociale; il 72% dei CPIA per l'asse matematico e per l'asse tecnologico-scientifico). Solo circa il 5,6% dei CPIA dichiara di non svolgere prove per gruppi di livello per la valutazione delle competenze.

Osservando il grafico in fig. 13, possiamo notare che le *prove in entrata* sono svolte per più del 90% dei CPIA a livello nazionale per l'asse dei linguaggi (93%), l'asse matematico (92%) e per L2 (92%). Una percentuale più bassa di CPIA a livello nazionale svolge prove in entrata per l'asse storico-sociale (67%) e l'asse scientifico-tecnologico (68%). Si osservano delle differenze in funzione delle macro-aree territoriali. A livello di macro-area le prove in entrata per l'asse storico-sociale sono usate da un numero inferiore di CPIA del Nord-Ovest (52%) e del Nord-Est (53%). La totalità dei CPIA del Sud e Isole rispondenti al Questionario dichiara, invece, di utilizzare prove in entrata sia per l'asse dei linguaggi (100%) sia per l'asse matematico (100%).

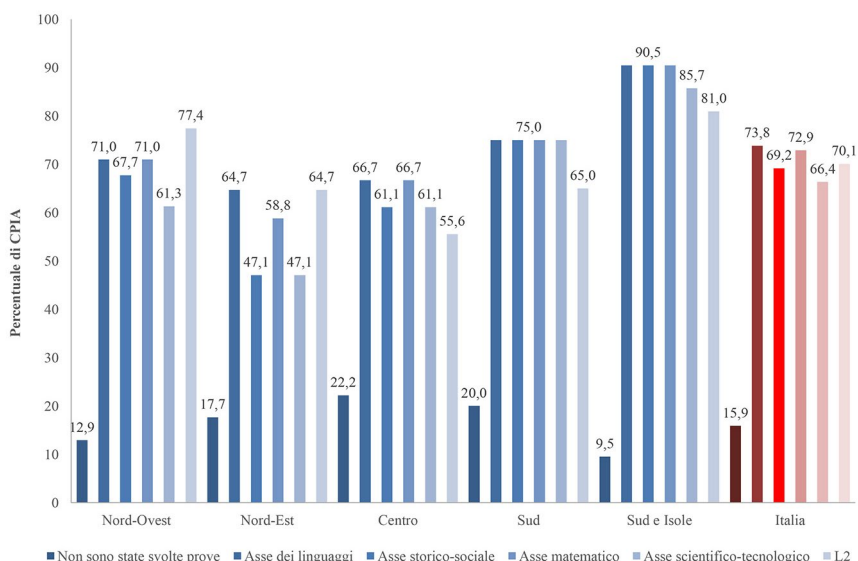
Fig. 13 – Valutazione in entrata delle competenze per gruppi di livello



Lo svolgimento delle prove in itinere (fig. 14) è meno diffuso tra i CPIA a livello nazionale: circa il 73% dei CPIA dichiara di svolgere prove in itinere per l'asse dei linguaggi e l'asse matematico, il 70% svolge prove per l'asse storico-sociale e L2 e infine il 66% le svolge per l'asse scientifico-tecnologico.

A livello di macro-area è soprattutto il Sud e Isole (circa il 90% dei casi) a svolgere prove in itinere in tutti gli assi culturali/disciplinari. Il 16% dei CPIA dichiara, inoltre, di non svolgere prove per la valutazione delle competenze in itinere.

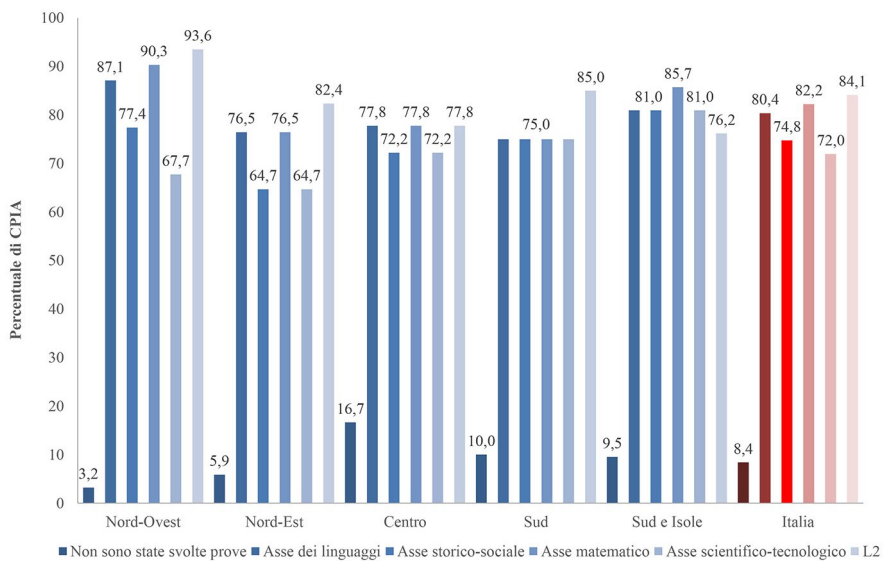
Fig. 14 – Valutazione in itinere delle competenze per gruppi di livello



Le prove strutturate in uscita vengono svolte soprattutto per L2 dal 84% dei CPIA presenti sul territorio nazionale, a cui seguono l'asse matematico (82%), l'asse dei linguaggi (80%), l'asse storico-sociale (75%) e l'asse scientifico-tecnologico (72%). A livello di macro-area, invece, è soprattutto il Nord-Ovest a farne un uso più diffuso: l'87% dei CPIA usa prove in uscita per l'asse dei linguaggi, il 90% per l'asse matematico e il 94% per L2 (fig. 15).

In generale, si può affermare che è piuttosto diffuso tra i CPIA l'uso di prove comuni in entrata e in uscita per gruppi di livello per la valutazione; la stessa cosa non si può affermare per le prove in itinere. In quest'ultimo caso, il fatto che i corsi abbiano una durata decisamente inferiore rispetto a quelli delle scuole di I e II ciclo (per esempio un percorso di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana prevede un monte ore massimo di 200 ore), può rendere questa pratica meno diffusa. Svolgere prove in itinere potrebbe però aiutare a ri-orientare la programmazione e attivare eventuali azioni di recupero o consolidamento delle competenze per tempo, rispondendo in questo modo ai bisogni formativi dei corsisti.

Fig. 15 – Valutazione in uscita delle competenze per gruppi di livello



## 7. *Accogliere, includere, orientare\**

### 1. **L'accoglienza e l'orientamento in entrata**

L'accoglienza e l'orientamento sono essenziali per la definizione del percorso di istruzione di un adulto. Con l'accoglienza la Commissione supporta l'adulto *nell'analisi e documentazione delle pregresse esperienze di formazione*, raccogliendo informazioni e dati circa la storia personale e professionale del futuro discente. Questa prima attività è finalizzata a individuare, valutare e attestare le competenze degli adulti acquisite nell'apprendimento formale, informale e non formale, riconoscendo a esse dei crediti (*Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento formale e informale*). Tuttavia, l'accoglienza è anche orientamento in entrata in quanto permette di conoscere i bisogni formativi dell'adulto e orientarlo nella personalizzazione del proprio percorso. Queste attività sono, dunque, propedeutiche alla definizione del *patto formativo individuale*. L'orientamento in uscita, invece, supporta lo studente nella conoscenza di sé e nella scelta del successivo percorso formativo lavorativo.

L'orientamento inteso in senso lato ha, quindi, la finalità di coinvolgere l'adulto in attività che lo supportino a prendere consapevolezza del sé e del mondo che lo circonda, offrendogli strumenti per individuare e cogliere le possibilità che permettono di realizzare al meglio le proprie aspirazioni. Così come riconosciuto negli obiettivi strategici di “Lisbona 2010” e di “Europa 2020”, l'orientamento lungo tutto l'arco della vita è

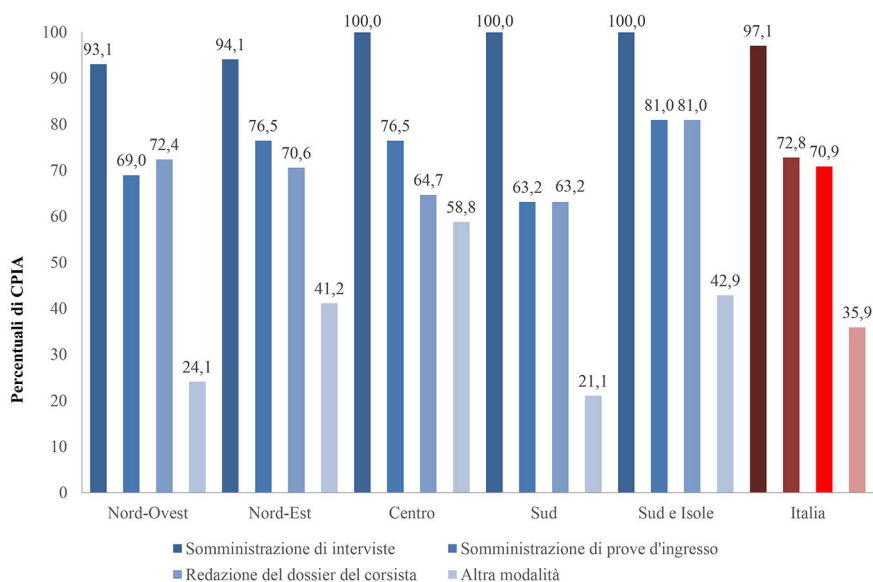
\* Questo capitolo rappresenta la sintesi dell'elaborazione teorica e delle fasi della sperimentazione condotte dal Gruppo di ricerca del progetto PON Valu.E. Dal punto di vista della stesura, sono da attribuirsi a Graziana Epifani i parr. 1, 2 e 3 e a Letizia Giampietro il par. 4.



un diritto permanente di ogni persona, che si esercita in forme e modalità diverse a seconda dei bisogni, dei contesti e delle situazioni. Le *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* sottolineano l'importanza dell'orientamento, ribadendo che «l'orientamento non è solo lo strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma assume un valore permanente della vita di ogni persona, garantendone lo sviluppo e il sostegno dei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale».

Nel Questionario CPIA Valu.E è stata inserita una domanda per indagare quali azioni il CPIA mette in campo per l'accoglienza e l'orientamento. Come già ricordato, l'accoglienza è il primo momento di contatto dello studente con il CPIA, nel corso del quale si individuano, valutano e certificano le sue competenze con l'obiettivo di redigere il patto formativo individuale e personalizzare il percorso del discente. Abbiamo focalizzato la nostra attenzione sugli strumenti utilizzati per la ricostruzione del vissuto e delle esperienze dello studente e l'accertamento delle competenze formali, informali, non formali.

*Fig. 1 – Strumenti utilizzati per la ricostruzione del vissuto e le esperienze dello studente*

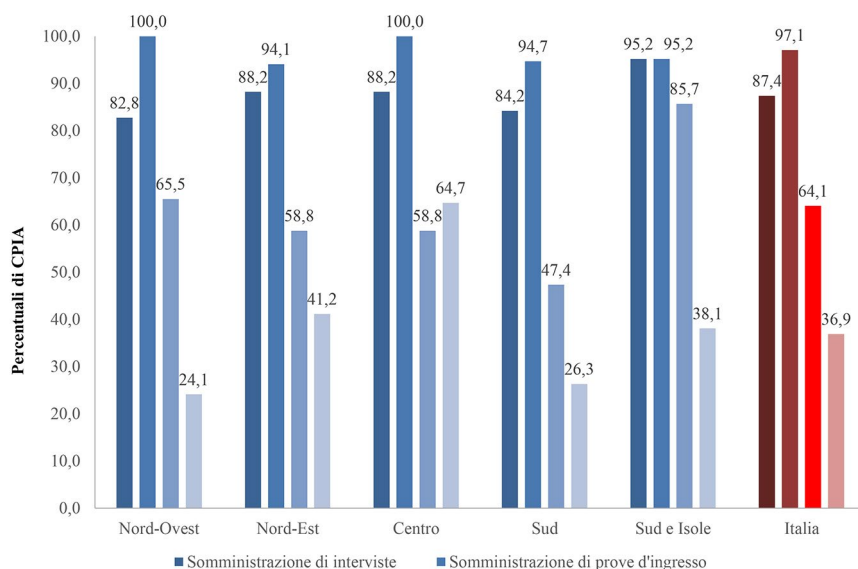


Per ricostruire il vissuto e le esperienze dello studente (fig. 1) quasi la totalità dei CPIA (97,1%) a livello nazionale fa interviste individuali all'utenza che si presenta presso il Centro, mentre quasi il 71% di essi utilizza prove di ingresso e redige il dossier del corsista. A livello di macro-aree si osservano delle differenze: la totalità dei CPIA del Centro (100%), del Sud (100%) e del Sud e Isole (100%) intervista gli adulti nella fase di accoglienza, mentre al Nord-Ovest (93%) e Nord-Est (94%) le percentuali di CPIA che intervistano gli adulti sono inferiori. Differenze maggiori si rilevano, invece, per quanto riguarda la somministrazione di prove di ingresso dove a farne un uso maggiore è il Sud e Isole (81%), seguito da Centro (76%) e dal Nord-Est (76%). Un andamento molto simile si registra per la redazione del dossier del corsista, così ripartito tra le varie macro-aree: Sud e Isole (81%), Nord-Ovest (72%), Nord-Est (71%), Centro (65%) e Sud (63%).

Abbiamo indagato, inoltre, in che modo è effettuato l'accertamento delle competenze formali, informali e non formali (fig. 2). In particolare, le prove di ingresso sono utilizzate dalla quasi totalità dei CPIA italiani (97,1%), a cui segue l'uso delle interviste per l'87,4% dei CPIA e la redazione del dossier del corsista solo per poco più del 64% dei CPIA. Anche in questo caso si osservano delle differenze in funzione delle macro-aree di riferimento. Nel Sud e Isole vi è una percentuale maggiore di CPIA che fa uso delle interviste (95%) rispetto ad altre macro-aree come il Nord-Ovest (83%), il Nord-Est (88%), il Centro (88%) e il Sud (84%). L'uso delle prove di ingresso è una pratica pressoché diffusa sul territorio italiano con piccole differenze percentuali tra le varie macro-aree: Nord-Ovest e Centro (100%), Sud e Isole e Sud (95%) e Nord-Est (94%). La redazione del dossier del corsista è uno strumento ancora non molto utilizzato dai CPIA: solo il 64% dei CPIA italiani ne fa uso. In questo caso si osservano delle differenze più accentuate nell'utilizzo di questo strumento: è soprattutto il Sud e Isole a farne uso maggiore (86% dei CPIA) rispetto ad altre macro-aree come il Nord-Ovest (65%), Centro e Nord-Est (59%) e Sud (47%).

Il *dossier del corsista*, considerato come una sorta di registro personale dove si raccolgono e si annotano i titoli di studio, gli attestati, le certificazioni, le dichiarazioni del corsista, le informazioni acquisite tramite interviste/test, è una pratica ancora non del tutto diffusa sul territorio nazionale.

Fig. 2 – Strumenti utilizzati per l'accertamento delle competenze formali, informali e non formali



## 2. Continuità/raccordo

Il passaggio ai successivi percorsi di istruzione o alla formazione professionale rappresenta un momento delicato per l'adulto.

Adottare delle azioni che favoriscano l'apprendimento permanente, attraverso la continuità didattica ed educativa, è importante per garantire a ciascun adulto un percorso unitario, graduale e progressivo, nel rispetto della specificità e della dignità educativa riconosciuta a ogni istituzione scolastica. Per questo motivo nel Questionario CPIA Valu.E è stata inserita una domanda volta a rilevare in che modo i CPIA favoriscono la continuità tra i percorsi e il raccordo/integrazione tra i percorsi di I e II livello e la formazione professionale.

A livello nazionale non tutti i CPIA adottano le stesse azioni: la *trasmissione del fascicolo personale del corsista* è quella attuata di più dai CPIA (circa l'87%), cui segue il *riconoscimento dei crediti e la condivisione dei criteri tra un CPIA e l'altro* (76,4%), gli *incontri formalizzati tra docenti di primo e secondo livello per definire le competenze in uscita e in entrata* (circa 55%), la *definizione di protocolli (di passaggio) per l'accoglienza di minori in obbligo scolastico proveniente dagli IC* (poco meno del 52%) e infine lo *svolgimento di attività educative o formative comuni svolte tra stu-*

denti di primo e secondo livello e/o con la formazione professionale (32,1%). Dal grafico in fig. 3 si evincono differenze significative tra le macro-aree in tre delle azioni sopra citate: gli incontri formalizzati tra docenti di primo e secondo livello per definire le competenze in uscita e in entrata, la definizione di protocolli (di passaggio) per l'accoglienza di minori in obbligo scolastico proveniente dagli IC e infine lo svolgimento di attività educative o formative comuni svolte tra studenti di primo e secondo livello e/o con la formazione professionale. Nel Sud solo il 30% dei CPIA organizza incontri formalizzati tra docenti di primo e secondo livello, mentre al Nord-Est si registra una tendenza opposta (71% dei CPIA). Per quanto riguarda, invece, lo svolgimento di attività educative o formative comuni tra studenti di primo e secondo livello e/o la formazione professionale è nel Sud e Isole (nel 48% dei CPIA) e Sud (40%) che tendono a essere organizzate in misura maggiore rispetto alle altre macro-aree del Paese come il Centro (12%), il Nord-Est (29%) e Nord-Ovest (29%). Anche rispetto alla definizione di protocolli (di passaggio) per l'accoglienza di minori in obbligo scolastico proveniente dagli IC si osservano delle differenze, in alcuni casi anche marcate, tra le varie macro-aree. Nel Sud una bassissima percentuale di CPIA (5%) elabora protocolli per l'accoglienza di minori in obbligo scolastico proveniente dagli IC, mentre al Nord-Est (82%) e al Nord-Ovest (71%) si osserva una situazione completamente diversa.

Fig. 3 – Azioni realizzate per la continuità/raccordo

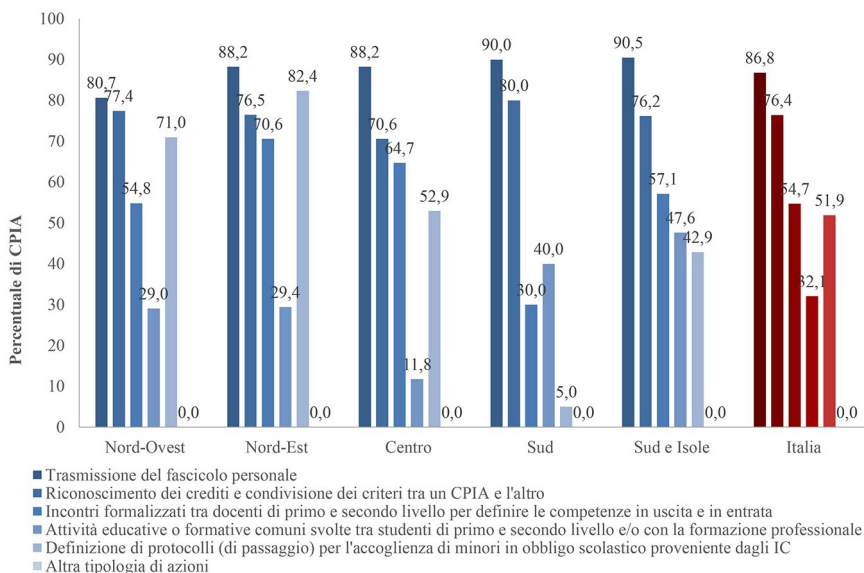
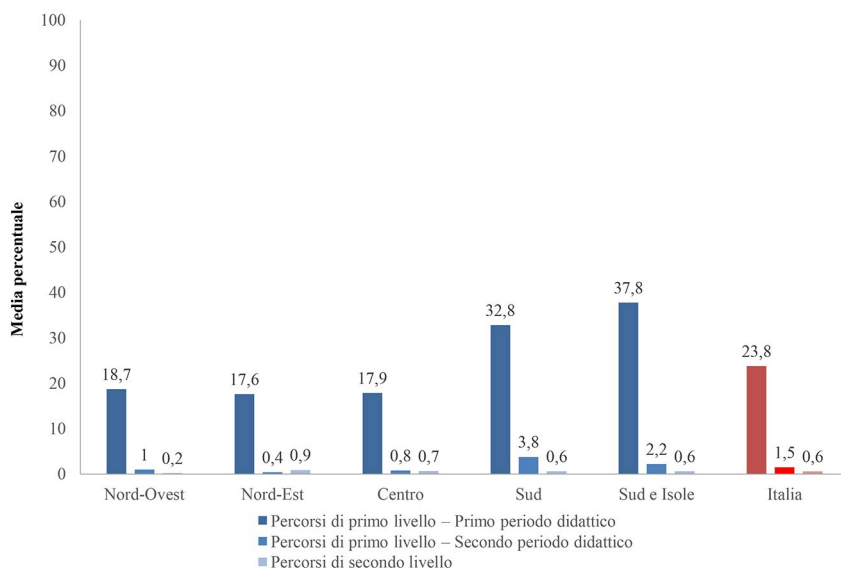


Fig. 4 – Studenti iscritti ad altra tipologia di percorsi di istruzione dopo il percorso di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana



Fino a questo punto ci siamo occupati del tipo di azioni che il CPIA mette in campo per favorire il passaggio degli studenti da un percorso a un altro. Ora, invece, cercheremo di comprendere quanti studenti passano da un percorso a un altro, focalizzando l'attenzione sul passaggio dai percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (che sono anche quelli maggiormente attivati dai Centri) alle altre tipologie di percorsi di istruzione per gli adulti. Come si può osservare dal grafico in fig. 4, dopo il percorso di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, solo il 24% degli studenti si iscrive a un percorso di primo livello – primo periodo didattico. Al Sud e Isole (38%) e al Sud (33%) si registrano i valori percentuali maggiori, mentre la percentuale rimane pressoché costante nelle restanti tre macro-aree del Paese (circa il 18-19%). Invece, una percentuale bassissima di studenti (1-2%) si iscrive, dopo i percorsi di alfabetizzazione, ai percorsi di primo livello – secondo periodo didattico e meno dell'1% passa direttamente ai percorsi di secondo livello – primo periodo didattico. In questi due ultimi casi, non si osservano eclatanti differenze nei valori percentuali tra le varie macro-aree del Paese. Com'è lecito aspettarsi, la stragrande maggioranza di coloro, che dopo il percorso di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana decide di continuare, segue il suo naturale percorso iscrivendosi ai percorsi di primo livello – primo periodo

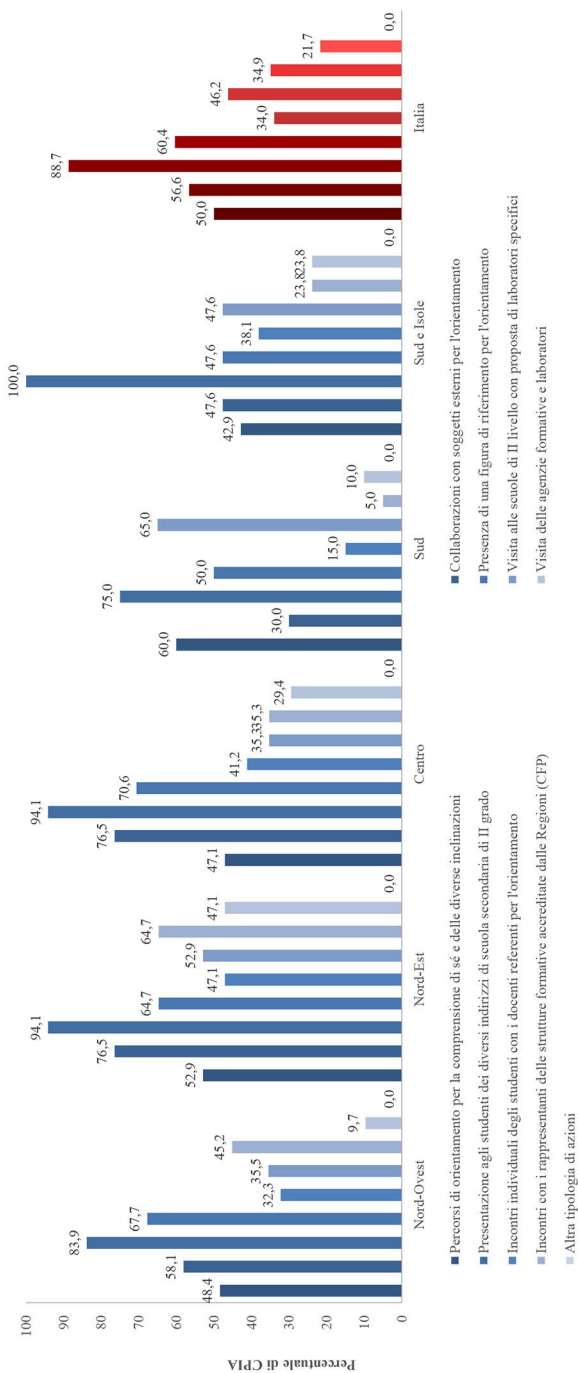
didattico. È possibile che ciò si verifichi o perché lo studente straniero non ha conseguito nel suo Paese un titolo di studio corrispondente a quello del I ciclo del nostro Paese, che gli impedisce di accedere direttamente al secondo livello, oppure perché il suo livello di italiano è ancora insufficiente per poter accedere a percorsi di livello superiore. È comunque rilevante sottolineare come i percorsi successivi a quelli di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana non siano ancora davvero attrattivi per l'utenza con cittadinanza non italiana che ne rappresenta perlopiù la stragrande maggioranza.

### 3. L'orientamento in uscita

L'orientamento dovrebbe favorire in un adulto una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie vocazioni, educarlo alla scelta, offrire una conoscenza delle opportunità del territorio, prevenire l'abbandono scolastico e la dispersione, garantendo in questo modo le migliori opportunità di crescita culturale, economica e sociale. I descrittori elaborati – *Azioni attuate per l'orientamento* – prendono in esame le azioni attuate dai CPIA per favorire l'orientamento in uscita degli adulti e per sostenerli nella scelta della propria esperienza formativa e/o lavorativa.

Tra le azioni che i CPIA dichiarano di attuare (fig. 5), le più praticate sono la *presentazione agli studenti dei diversi indirizzi di scuola secondaria di II grado* (nell'89% dei CPIA) e l'*individuazione di una figura di riferimento per l'orientamento* (60%). Se si considerano le differenze territoriali i dati evidenziano che la *presentazione agli studenti dei diversi indirizzi di scuola secondaria di II grado* è una pratica piuttosto diffusa tra i CPIA del Sud e Isole (100%) e meno in altre aree (per esempio nel Sud è praticata nel 75% dei CPIA).

Fig. 5 – Azioni attuate per l'orientamento in uscita



Solo la metà dei CPIA organizza *percorsi di orientamento per la comprensione di sé e delle diverse inclinazioni*, mentre una buona parte dei CPIA dichiara di avere delle *collaborazioni con soggetti esterni (57%) o di effettuare delle visite alle scuole di II livello (46%)*. Rispetto a quest'ultimo caso, nel Sud (65%) questa pratica sembra essere più diffusa che altrove. Infine, una piccola parte dei CPIA (35%) organizza *incontri con i rappresentanti delle strutture formative accreditate dalle Regioni (IeFP)* per la presentazione della propria offerta formativa o offre la possibilità di *visitare agenzie formative e laboratori (22%)*. Questi dati potrebbero evidenziare una possibile difficoltà da parte dei CPIA a sviluppare delle collaborazioni e, dunque, a creare dei momenti di incontro con le strutture deputate alla formazione professionale. La difficoltà potrebbe essere più accentuata al Sud e nel Sud e Isole, dove rispettivamente solo il 5% e il 24% dei CPIA, riesce a organizzare incontri per la presentazione di percorsi di formazione professionale. La situazione appare decisamente diversa al Nord-Est (65%) e al Nord-Ovest (45%) dove un numero significativamente maggiore dichiara, invece, di offrire ai propri studenti la possibilità di incontrare rappresentanti delle strutture formative accreditate dalle Regioni (IeFP). Le ragioni di queste differenze potrebbero essere in parte riconducibili al differente tessuto territoriale e imprenditoriale esistente tra le varie macro-aree del Paese e alla possibilità che nel Mezzogiorno vi sia un numero inferiore di strutture deputate alla formazione professionale.

#### **4. L'inclusione, la socializzazione e la personalizzazione**

L'apparato normativo che disciplina la possibilità di realizzare pienamente il diritto all'apprendimento per tutti i cittadini senza distinzione di sesso, età, lingua, religione, condizioni sociali e personali ecc., come previsto dalla Costituzione italiana, trova nei CPIA una possibilità concreta di attuazione. Il contesto normativo in cui si realizza la mission dei CPIA integra, infatti, la legislazione italiana in materia di integrazione di tutti gli studenti nei percorsi di istruzione di ogni livello e grado, dando la possibilità di sperimentare e assumere l'inclusione quale criterio fondante e trasversale per tutte le azioni in esso svolte.

La riflessione sull'inclusione scolastica e sociale attuata nei CPIA non può prescindere quindi dal riferimento a tutti i provvedimenti normativi assunti a partire dagli anni settanta che hanno cercato di favorire l'integrazione delle persone con disabilità (legge 104/1992, d.lgs. 66/2017, d.lgs. 96/2019, Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabi-



lità), fino agli ultimi provvedimenti che caratterizzano in modo particolare l'assetto odierno in relazione agli studenti con bisogni educativi speciali secondo una prospettiva più propriamente inclusiva. La direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012, seguita dalla relativa circolare ministeriale applicativa n. 8 del 6 marzo 2013 (Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali), introduce, in accordo con il modello diagnostico ICF (*International Classification of Functioning*) dell'OMS, il concetto di bisogni educativi speciali (BES) in relazione agli studenti che si trovano in particolari condizioni di difficoltà di apprendimento, per un periodo di tempo limitato o continuo, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano una risposta adeguata e personalizzata. Attraverso la nozione di BES si fa riferimento quindi non solo agli studenti disabili di cui alla legge 104/1992, agli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), ai sensi della legge 170/2010 (Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico e il successivo decreto attuativo n. 5669 del 12 luglio 2011), ma anche agli studenti con svantaggio sociale, economico e culturale e a quelli con difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana ecc. Come previsto dalla norma per ciascun utente disabile i CPIA sono chiamati a redigere un Piano Educativo Individualizzato (PEI) e un Piano Didattico Personalizzato (PDP) per ciascun utente con DSA. I CPIA, come tutte le altre istituzioni scolastiche ordinamentali, redigono il Piano Annuale dell'Inclusività (PAI); attraverso il PAI, i CPIA hanno l'opportunità di orientare la propria riflessione sulla centralità e trasversalità della prospettiva inclusiva per la progettazione della propria offerta formativa.

I recenti flussi migratori di cui l'Italia è stata meta negli ultimi anni hanno determinato un aumento della presenza di stranieri nei CPIA, sia nei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana sia nei percorsi di primo livello (primo e secondo periodo didattico) per il conseguimento di titoli e certificazioni; a questa tipologia di utenza si applica quanto previsto dall'articolo 38 del Regolamento di attuazione delle norme del Testo Unico sull'immigrazione (d.lgs. 286/1998 e successive modifiche e integrazioni), per quanto riguarda l'accoglienza e l'attivazione di corsi di alfabetizzazione in lingua italiana, la realizzazione di un'offerta culturale valida per conseguire il titolo di studio del primo ciclo ecc. Peculiarità di alcuni CPIA è inoltre l'accoglienza di minori stranieri che hanno compiuto 16 anni (e in qualche caso anche a partire dai 15 anni), accompagnati e non, soggetti all'obbligo scolastico o che ancora non l'hanno assolto, con l'obiettivo di sostenere e sviluppare i

percorsi integrati di istruzione e formazione professionale per conseguire titoli di studio, qualifiche e competenze linguistiche. Naturalmente ai minori stranieri si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione e di accesso ai servizi educativi, indipendentemente dalla regolarità della condizione del loro soggiorno (articolo 38 del Regolamento di attuazione delle norme del Testo Unico sull'immigrazione; Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, Ministero dell'Istruzione, 2014).

#### ***4.1. I processi di inclusione e socializzazione***

La riflessione sui processi di inclusione attuati nei CPIA non può non tenere in considerazione l'utenza stessa dei Centri, sia in relazione agli sviluppi che determinati fenomeni hanno assunto negli ultimi anni anche al di là di quanto previsto dalla norma, sia in relazione ai contesti territoriali e geografici in cui i CPIA sono dislocati. Come è stato riportato nel secondo capitolo, l'incidenza di utenti classificati BES sulla popolazione utente è del 32% (cfr. fig. 9).

Tuttavia, se da un lato non è presente, o al limite in una numerosità residuale, utenza con disabilità certificate<sup>1</sup>, o anche difficoltà riconducibili alla sfera dei disturbi di apprendimento<sup>2</sup>, le cui percentuali medie non superano

<sup>1</sup> L'esigua presenza di disabili nei CPIA può essere imputata a un ancora non completo adeguamento del sistema informativo e amministrativo per quanto riguarda la gestione dell'organico e di conseguenza l'assegnazione delle risorse per il funzionamento ordinario, per esempio riguardo l'individuazione dei docenti di sostegno. Per questo, seppure la circolare ministeriale n. 6/2015 ha stabilito che le persone ultradiciottenni con disabilità, non in possesso del diploma conclusivo del Primo ciclo di studi, devono iscriversi ai corsi di primo livello gestiti dai CPIA, usufruendo degli stessi diritti che la normativa vigente riconosce agli alunni con disabilità frequentanti le scuole nell'orario ordinario (PEI, presenza docente di sostegno, assistenza ecc.), nel concreto questa possibilità si realizza in casi molto rari.

<sup>2</sup> La gestione degli utenti con disturbi specifici di apprendimento è normata dalla legge 170/2010 che individua compiti e funzioni per la scuola, che ha il compito di identificare precocemente i casi sospetti di DSA, utilizzare tutte le strategie educative e didattiche opportune e monitorarne l'attuazione, i servizi che devono procedere alla valutazione diagnostica e redigere la certificazione e la famiglia che opera in raccordo con i servizi e la scuola. Eccetto che per gli utenti che si iscrivono ai CPIA già con una certificazione di DSA, nella realtà è molto difficile per il personale del CPIA nei percorsi di primo livello individuare i casi sospetti di DSA, inviarli ai servizi per una certificazione e poi prenderli in carico, in quanto questo protocollo è molto lungo e scavalca temporalmente, nella maggioranza dei casi, la permanenza dell'utente nel percorso di primo livello del CPIA. Nel caso dei minori stranieri, inoltre, anche quando tali disturbi sono identificati dal personale del CPIA, i genitori presentano difficoltà pratiche nello svolgere l'iter burocratico per richiedere la certificazione.

complessivamente lo 0,2% a livello nazionale e lo 0,5% a livello di macro-area, dall'altro risulta di gran lunga prevalente la presenza di utenti con difficoltà socio-culturali, o con particolari bisogni educativi derivanti dall'essere adulti con nessuna conoscenza della lingua italiana, che necessitano di una rapida azione di alfabetizzazione linguistica e di comprensione della cultura del nostro Paese, o adulti con competenze funzionali di base minime (alfabetiche, numeriche e digitali) o in condizione di totale analfabetismo; o, ancora, adolescenti espulsi da altri percorsi formativi con disagi familiari e sociali e, non da ultimo, minori non accompagnati, ospiti dei centri di accoglienza.

Quali azioni mettono in atto quindi i CPIA per favorire i processi di integrazione e inclusione dei propri utenti, così differenti per classe di età (dai 16 anni in su), storie di vita, provenienza culturale e geografica, etnia, stato sociale ed economico, lingua madre ecc.? Quali azioni sono previste per gli utenti con specifici bisogni educativi, gli utenti con cittadinanza non italiana, quelli con uno svantaggio economico e culturale e con un disturbo dell'apprendimento, i disabili ecc.?

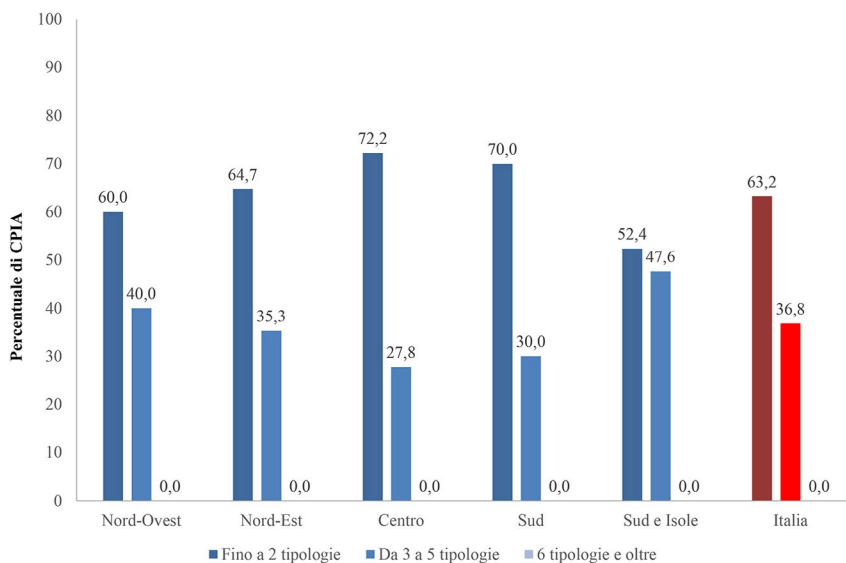
Il Questionario CPIA Valu.E prova a rilevare tutte quelle azioni, previste o non previste dalla normativa, che possono contribuire a rappresentare la qualità dell'inclusione attuata nei Centri in relazione ai contesti di riferimento, in grado di qualificare come il servizio sia effettivamente realizzato, negoziando – per quanto possibile – fra istanze centrali e bisogni del territorio. L'inclusione dovrebbe essere un principio trasversale all'azione didattica e gestionale dei CPIA; per questo motivo alcune domande del Questionario indagano in modo specifico se i contenuti dell'area oggetto di indagine sono correntemente declinati in senso inclusivo nella pratica: per esempio se vi è la presenza di percorsi di formazione su tematiche inclusive per i docenti o il personale ATA nell'area Sviluppo e gestione delle risorse umane; se ci sono progetti su tematiche inclusive nell'area Orientamento strategico e organizzazione del CPIA ecc. Sulla base delle risposte fornite dai Centri a questi diversi aspetti, è stato elaborato un indice sintetico di azioni attuate per l'inclusione.

L'indice tiene conto degli aspetti seguenti:

- la presenza di gruppi di lavoro di insegnanti sui temi dell'inclusione;
- l'attivazione di corsi di formazione per i docenti e per il personale ATA sui temi dell'inclusione;
- la presenza di progetti prioritari sull'inclusione;
- la partecipazione a reti di scuole, che abbiano come tematica prevalente l'inclusione;
- la presenza di progetti che prevedono l'attivazione di azioni di accompagnamento;

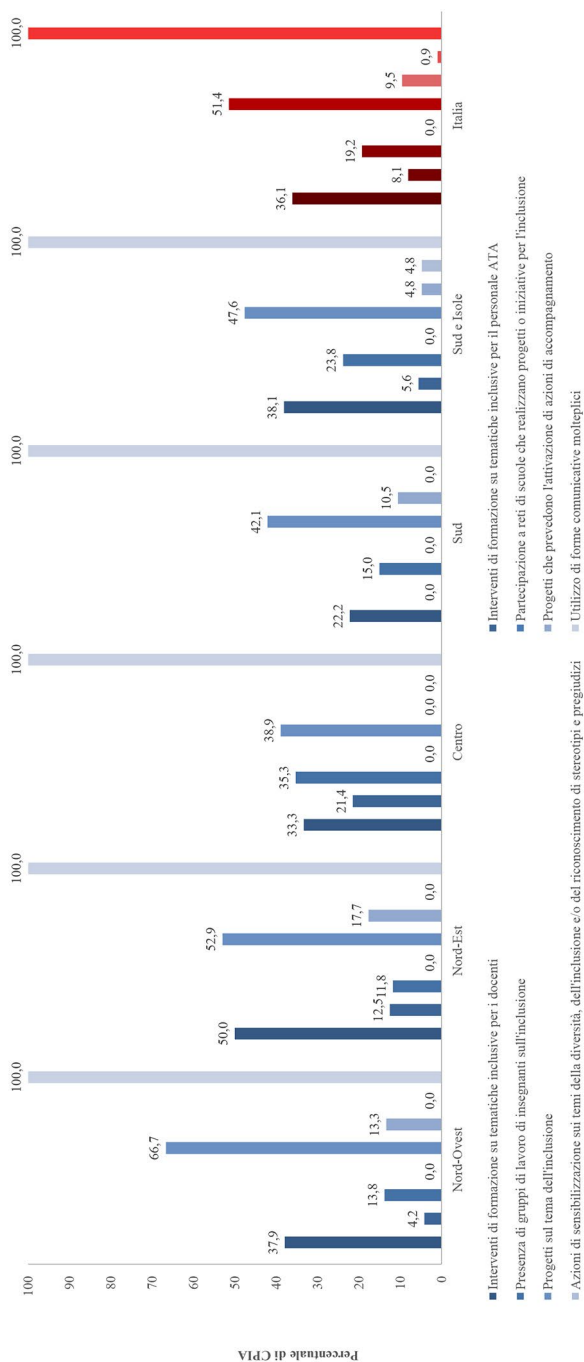
- la presenza di azioni di sensibilizzazione sui temi della diversità, dell'inclusione e/o del riconoscimento di stereotipi e pregiudizi;
- la presenza e l'utilizzo di forme comunicative molteplici.

Fig. 6 – Azioni attuate per l'inclusione e la socializzazione



L'indicatore è articolato in tre livelli in relazione alla numerosità degli aspetti segnalati dai CPIA: fino a 2 tipologie di azioni attivate, da 3 a 5, 6 e oltre (fig. 6). In generale il 63,2% dei CPIA, a livello nazionale, attua fino a 2 azioni tra quelle considerate nell'indice. Il restante 36,8% ne realizza tra 3 e 5; invece, nessun CPIA sul territorio nazionale documenta l'attivazione di tutte le azioni previste dall'indice. Le differenze emergono per area geografica, marcando una certa distanza fra il Sud e Isole, il Nord-Ovest e il Nord-Est da un lato e il Centro e il Sud dall'altro. Il 48% circa dei CPIA del Sud e Isole mette in campo da 3 a 5 azioni a supporto dell'inclusione, mentre la percentuale di CPIA del Centro (27,8%) e del Sud (30%), nella stessa fascia, è nettamente minore. I CPIA del Nord-Ovest e del Nord-Est sono in una posizione centrale, rispettivamente con il 40% e il 35,3%, dichiarando da 3 a 5 azioni tra quelle previste.

Fig. 7 – Tipologia delle azioni attuate per l'inclusione e la socializzazione



Se consideriamo i singoli aspetti che compongono l'indice relativo alla tipologia delle azioni attuate per l'inclusione e la socializzazione (fig. 7) emerge che tutti i CPIA sul territorio nazionale sono attenti agli aspetti comunicativi e divulgativi della propria offerta formativa, utilizzando una varietà di mezzi di comunicazione (cartacei, sito web, applicazioni digitali ecc.), prestando attenzione alla cultura della popolazione bersaglio da raggiungere, prevedendo la traduzione dei contenuti in un'altra lingua oltre l'italiano e facendo ricorso a elementi pittografici e in grado di veicolare facilmente i contenuti da trasmettere.

Il 51,4% dei CPIA a livello nazionale attiva dei progetti prioritari sui temi dell'inclusione e/o a favore di determinati gruppi di utenti. Anche in questo caso abbiamo una situazione differenziata per macro-area geografica, guidata dai CPIA del Nord-Ovest (66,7%); seguono a una certa distanza i Centri del Nord-Est (52,9%) del Sud e Isole (47,6%) e del Sud (42,1%) e a chiudere quelli del Centro (38,9%). Accanto ai progetti implementati su tematiche inclusive, un'attenzione particolare rivestono i progetti che prevedono l'attivazione di azioni di accompagnamento<sup>3</sup>, che facilitano l'inserimento e la partecipazione dell'utenza. Questi progetti vengono promossi dal 9,5% dei CPIA a livello nazionale. I dati, a livello territoriale, riflettono alcune differenze già osservate in relazione agli altri aspetti considerati: una presenza in misura percentualmente maggiore nei CPIA del Nord-Est (17,7%), in quelli del Nord-Ovest (13,3%), in misura minore nel Sud (10,5%) e residuale nel Sud e Isole (4,8%). È interessante notare come nessun CPIA del Centro riporta l'attivazione di progetti di accompagnamento.

Il tema della formazione del personale della scuola per la creazione di contesti scolastici ed educativi sempre più inclusivi è ormai in cima all'agenda politica dei Paesi europei, in quanto la formazione continua, al pari di quella iniziale, è considerata un elemento strategico di promozione di una cultura inclusiva. A questo riguardo il Ministero dell'Istruzione ha previsto interventi e finanziamenti specifici nell'ambito del Piano per la Formazione docenti 2016/2019 sui temi dell'inclusione, cui può accedere anche il personale dei CPIA. Complessivamente il 36% dei CPIA a livello nazionale dichiara di organizzare dei corsi di formazione per il personale docente su tematiche inclusive, mentre solo l'8,1% attiva percorsi di formazione per il personale ATA. Anche in questo caso la situazione territoriale si presenta

<sup>3</sup> Si fa riferimento in questo caso a una serie di progetti che prevedono attività di mediazione linguistica, servizi di supporto scolastico per adolescenti con mamme in formazione o anche di baby-sitting e animazione per minori, laboratori di orientamento al territorio e ai servizi di base, laboratori di socializzazione ecc.

differenziata: il 50% dei CPIA del Nord-Est attiva corsi su tematiche inclusive per i docenti e il 12,5% lo fa per il personale ATA. Nel Sud e Isole e nel Nord-Ovest i CPIA che attivano corsi di formazione per docenti su tematiche inclusive sono grossomodo percentualmente equivalenti, circa il 38% e anche la formazione del personale ATA ha dei livelli percentuali molto simili (4,2% per il Nord-Ovest e il 5,6% per il Sud e Isole). I CPIA del Centro sono percentualmente i più attenti a curare la formazione del personale ATA (21,4%), mentre nessun intervento a favore del personale ATA è previsto dai Centri del Sud, che curano in misura percentualmente minore anche la formazione del personale docente (22,2%).

I gruppi di lavoro di docenti sui temi dell'inclusione sono presenti solo nel 19,2% dei CPIA a livello nazionale, con alcune differenze a livello territoriale; infatti, i gruppi sono presenti nel 35,3% dei CPIA del Centro e, a seguire, a una certa distanza percentuale, nel 23,8% dei CPIA del Sud e Isole, quindi in quelli del Sud (15%), del Nord-Ovest (13,8%) e del Nord-Est (11,8%). Probabilmente il dato così esiguo in alcune aree territoriali relativamente a una forma di collaborazione tra docenti così importante per promuovere pratiche inclusive deriva da un'interpretazione in alcuni casi piuttosto ristretta dell'inclusione, per cui mancando disabili e utenti con DSA non emerge l'esigenza di istituire gruppi di lavoro dedicati.

Risulta importante rilevare che nessun CPIA ha dichiarato di essere in rete con altre scuole per realizzare progetti e iniziative su tematiche inclusive. Come risulta dal capitolo 2 (cfr. par. 2.2), i Centri, in generale, dichiarano una bassa partecipazione alle reti di scopo. Il CPIA per sua stessa natura è un'istituzione scolastica articolata in reti territoriali di servizio (sede centrale e punti di erogazione), per realizzare i percorsi di primo livello, e deve stipulare accordi di rete con le istituzioni secondarie di secondo grado per i percorsi di secondo livello. Probabilmente l'attività negoziale dei Centri si concentra maggiormente sull'ampliamento dell'offerta formativa con le scuole della rete di servizio e su aspetti di ordine amministrativo-procedurale in relazione a una determinata fascia di utenza. Allo stesso modo un solo CPIA del Sud e Isole realizza azione di sensibilizzazione sui temi della diversità e/o del riconoscimento di stereotipi e pregiudizi.

## ***4.2. I processi di personalizzazione***

Come previsto dalle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti* (2015) «la valorizzazione del patrimonio culturale

e professionale della persona a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale è la cifra innovativa del nuovo sistema di istruzione degli adulti, in coerenza con le politiche nazionali dell'apprendimento permanente così come delineate all'art. 4, comma 51, legge 92/2012». L'adozione di un percorso personalizzato formalizzato nella sottoscrizione di un Patto formativo individuale rappresenta quindi l'elemento strategico dei CPIA, che richiama quanto previsto dalla legge 53/2003 (e dal d.lgs. 59/2004), nella misura in cui sottolinea la necessità di «assicurare a tutti pari opportunità per sviluppare le capacità e le competenze, attraverso le conoscenze e le abilità, in coerenza con le attitudini e le scelte personali».

Il percorso all'interno del CPIA si concretizza quindi nella sottoscrizione del Patto formativo individuale tra l'utente, la Commissione (di cui all'art. 5, comma 2 del Regolamento) e il Dirigente scolastico del CPIA, elaborato previo il riconoscimento dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali possedute, attraverso il quale viene formalizzato il percorso di studio personalizzato (PSP) del discente. La sostenibilità del percorso di studi personalizzato è possibile attraverso: a) il riconoscimento dei crediti comunque acquisiti dallo studente; b) un percorso adeguato al livello richiesto con un quadro orario articolato per singole competenze e relative prove di verifica, che lo studente può completare anche nell'anno scolastico successivo; c) la fruizione a distanza di una parte del percorso previsto, per non più del 20% del monte ore complessivo; d) la realizzazione di attività di accoglienza e di orientamento, per non più del 10% del monte ore complessivo del percorso. Come abbiamo già indicato in precedenza, lo strumento essenziale per la personalizzazione del percorso è l'organizzazione per gruppi di livello che costituiscono il riferimento per la costituzione delle classi; i gruppi di livello facilitano infatti la fruizione da parte degli utenti, presuppongono modelli aperti e flessibili e si sviluppano secondo strategie metodologiche e didattiche che cercano di assicurare la piena partecipazione degli utenti alle attività.

La personalizzazione è un aspetto peculiare dell'offerta formativa dei CPIA, per cui assume particolare importanza la rilevazione delle molteplici forme in cui essa viene interpretata e declinata nei singoli Centri in relazione ai contesti di riferimento. Una di queste forme è rappresentata, per esempio, dalla flessibilità organizzativa, ovvero dal modo in cui la struttura (organizzativa e produttiva)<sup>4</sup> dei CPIA è in grado di far fronte alle esigenze così diversificate de-

<sup>4</sup> Si veda a questo proposito quanto sostiene Perillo (2017, p. 85) a proposito della personalizzazione e della flessibilità come principi trasversali che attraversano tutte le fasi della progettazione formativa per gli adulti: «il rapporto tra personalizzazione e flessibilità riflette il rapporto tra finalità e prassi operative rispetto all'esigenza di predisporre interventi in grado di



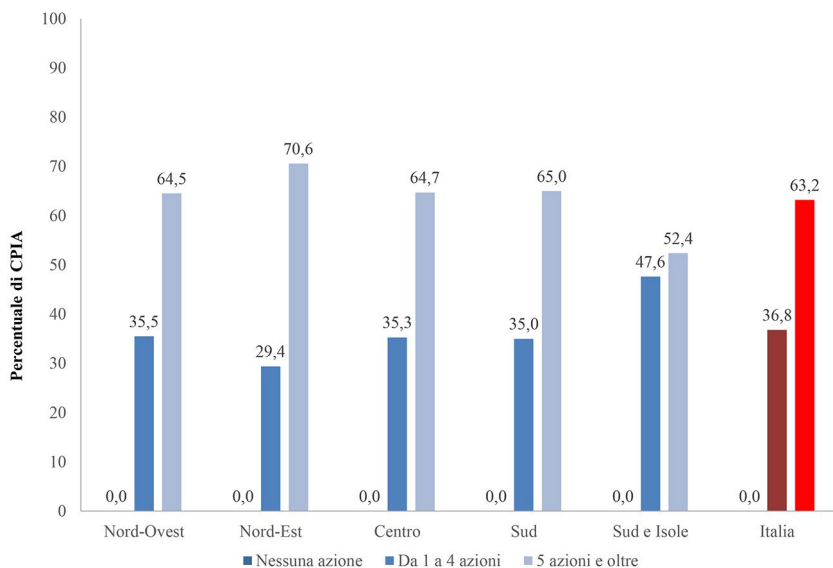
gli utenti. A questo riguardo è stato elaborato un indice sintetico che tiene conto di una gamma di possibilità in cui la personalizzazione può essere attuata:

- la presenza di attività di *tutoring* svolta dai docenti/educatori/mediatori culturali;
- la possibilità di fruizione a distanza di una parte del percorso di istruzione;
- la presenza di forme di monitoraggio dello stato di conseguimento degli obiettivi formativi;
- la possibilità di modulare i modi e i tempi (anticipare e posticipare) della verifica e della valutazione degli apprendimenti;
- la possibilità di aggiornare e/o rimodulare il patto formativo in funzione degli obiettivi formativi conseguiti dallo studente;
- la possibilità di attivare la riorganizzazione/rimodulazione dei gruppi di livello;
- altre attività indicate dai CPIA.

L'indice è articolato in tre livelli in relazione alla numerosità degli aspetti segnalati: nessuna azione, da 1 a 4 azioni, 5 azioni e oltre (fig. 8). Essendo l'attività di personalizzazione, anche per mandato normativo, la caratteristica saliente dei CPIA, non stupisce che il valore dell'indice evidenzia che il 63% circa di essi, a livello nazionale, dichiara di svolgere un'ampia gamma di attività di personalizzazione, attivando 5 e oltre azioni tra quelle proposte. Sono soprattutto i CPIA del Nord-Est a evidenziare il valore dell'indice più alto (70,6%). Complessivamente si osserva che in quasi tutte le macro-aree territoriali circa il 65% dei CPIA si situa nella fascia della distribuzione con una maggiore numerosità di attività di personalizzazione implementate. Unica eccezione è rappresentata dai Centri del Sud e Isole, in cui la percentuale di CPIA che realizza 5 o più azioni è di poco superiore al 50%.

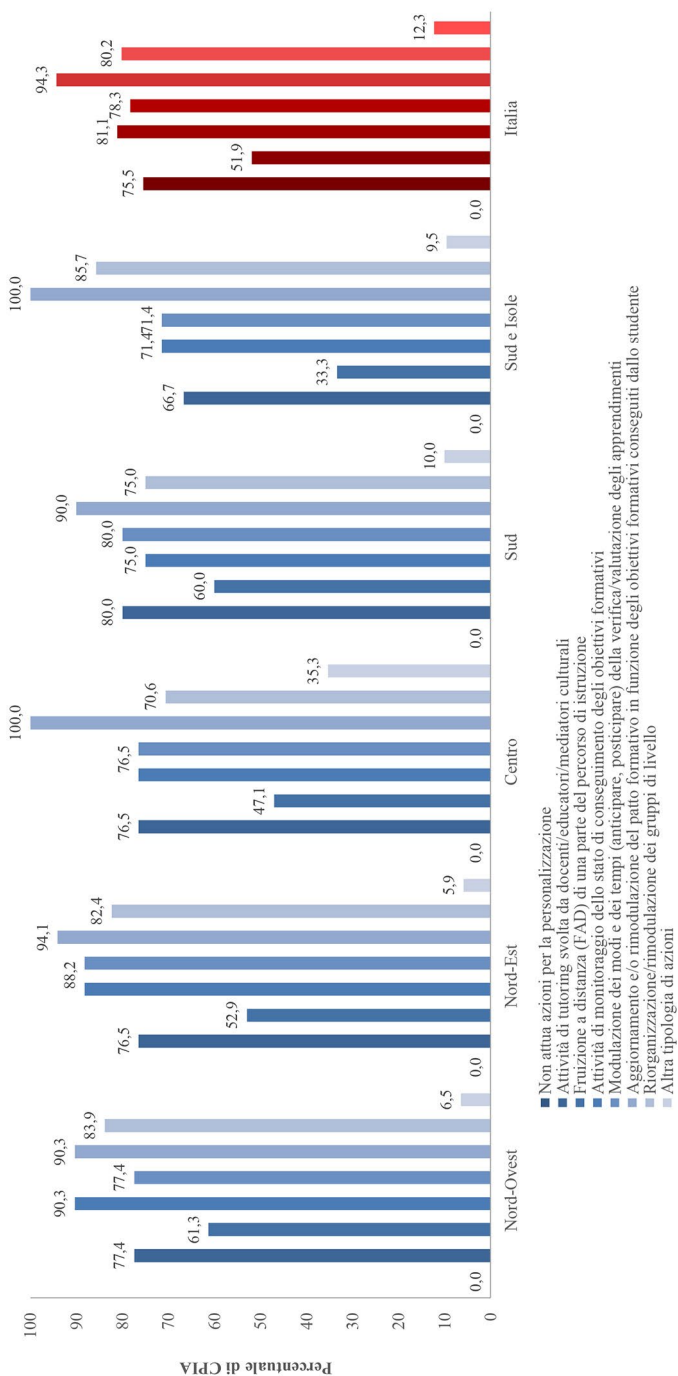
rispondere alle differenze dei soggetti in formazione. La possibilità di riorganizzare il sistema formativo in relazione alla necessità di favorire la gestione di percorsi formativi personalizzati risponde a un principio di democratizzazione dell'educazione e di conseguente flessibilizzazione dei sistemi».

Fig. 8 – Numerosità delle azioni attuate per la personalizzazione



Prendendo in considerazione i singoli elementi dell'indice relativo alla tipologia delle azioni attuate per la personalizzazione (fig. 9), osserviamo che, così come previsto dalla normativa, il 94,3% dei CPIA prevede l'aggiornamento e la rimodulazione del patto formativo in funzione degli obiettivi formativi conseguiti dallo studente. Allo stesso modo, l'attività di monitoraggio dello stato di conseguimento degli obiettivi formativi, in virtù del quale può essere fatto l'aggiornamento, viene realizzato dall'81,1% dei Centri a livello nazionale e, in misura prevalente, da quelli del Nord-Ovest (90,3%) e Nord-Est (88,2%), mentre, seppur di poco, in misura minore in quelli del Centro (76,5%), del Sud (75%) e del Sud Isole (71,4%). Il monitoraggio costante non solo del grado di perseguimento degli obiettivi formativi posti ma anche della partecipazione ai corsi durante l'anno e del clima relazionale si rivela uno strumento prezioso per adeguare gli obiettivi formativi al carico di lavoro realmente sostenibile per l'utente e prevenire in ultima istanza l'abbandono del percorso intrapreso in caso di difficoltà.

Fig. 9 – Tipologia delle azioni attuate per la personalizzazione



I gruppi di livello permettono la creazione di classi il più possibile omogenee, ma in caso di riscontro di evidenti dislivelli i CPIA possono intervenire, predisponendo una serie di misure a livello compensativo, ricorrendo alla riorganizzazione del gruppo stesso. La possibilità di riorganizzare i gruppi di livello è possibile, infatti, nell'80% circa dei CPIA a livello nazionale, in misura prevalente in quelli del Sud e Isole (85,7%) e in misura di poco inferiore nei Centri del Nord-Ovest (83,9%), del Nord-Est (82,4%), del Sud (75%) e del Centro (70,6%).

I corsi erogati dai CPIA hanno un'organizzazione modulare in Unità di Apprendimento (UDA); ciascuna unità di apprendimento è di per sé autonoma, con competenze, abilità e contenuti certificabili singolarmente. La personalizzazione del percorso prevede, quindi, anche una certa flessibilità nei modi (prove strutturate o semi-strutturate, produzioni scritte o orali, prove pratiche ecc.) e nei tempi della valutazione, consentendone, in funzione dei bisogni degli utenti, l'anticipazione o la posticipazione. In virtù di questa organizzazione didattica la percentuale di CPIA a livello nazionale che modula i modi e i tempi della valutazione degli apprendimenti in relazione ai bisogni dei propri utenti è molto alta (78,3%), con percentuali che oscillano tra l'88,2% dei CPIA del Nord-Est e il 71,4% dei CPIA del Sud e Isole.

Un'ulteriore declinazione della personalizzazione è rappresentata dall'attività di *tutoring* da parte di docenti, educatori e mediatori culturali. Il *tutoring* individuale ha la finalità di accompagnare e sostenere il discente nel percorso formativo, cercando di chiarire eventuali dubbi e problematiche insorte di natura formativa, motivazionale e, in alcuni casi, anche relazionale, con la finalità ultima di prevenire l'abbandono scolastico. L'ingente presenza prevalente di un'utenza di cittadinanza non italiana, di recente immigrazione, con scarsa o nessuna conoscenza della lingua italiana ha reso indispensabile la presenza del mediatore culturale, nel ruolo anche di promotore dell'inclusione sociale della persona immigrata e di interprete dei suoi bisogni. Forme di *tutoring* sono presenti nel 75,5% circa dei CPIA a livello nazionale e in misura prevalente in quelli del Sud (80%) e del Nord-Ovest (77,4%), in maniera pressoché simile nei CPIA del Centro e del Nord-Est (76,5%) e poco meno in quelli del Sud e Isole (66,7%).

La fruizione a distanza di unità di apprendimento (o parti di esse) mediante l'utilizzo delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) è una delle principali innovazioni rese possibili dal Regolamento per la formazione degli adulti. Essa costituisce regolare attività ai fini della validità del percorso, fermo restando che le verifiche ai fini delle valutazioni periodiche e finali siano svolte in presenza. Tale modalità permette l'accesso

a una molteplicità di materiali e, in linea di principio, dovrebbe consentire la conciliazione dei tempi di lavoro e formazione dell'utente aggirando le difficoltà di natura logistica. Nonostante la fruizione a distanza di una parte del percorso di istruzione sia prevista e regolamentata dalla norma, risulta essere un'opportunità concreta solo nel 52% circa dei CPIA; a livello territoriale queste modalità sono attive nel 61,3% dei CPIA del Nord-Ovest, a seguire in quelli del Sud (60%), in quelli del Nord-Est (52,9%), del Centro (47,1%) e solo per il 33,3% in quelli del Sud e Isole.

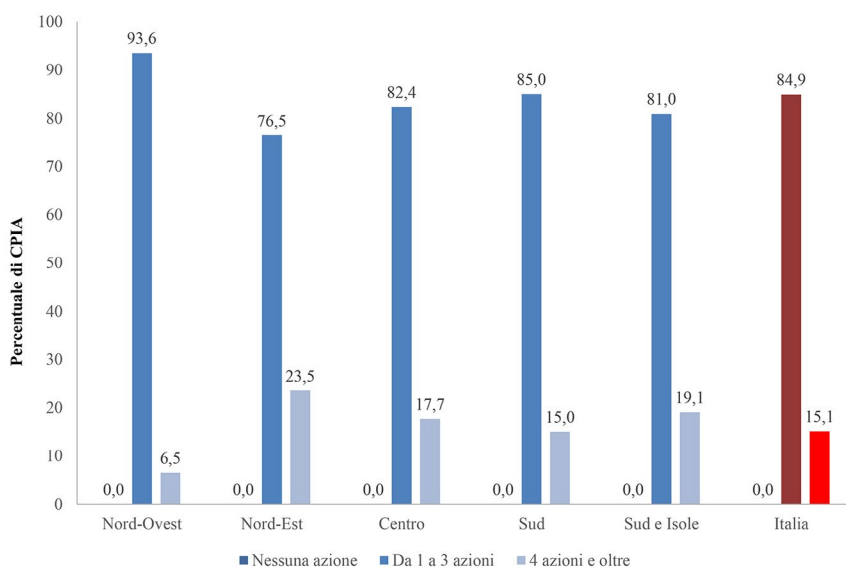
Per rispondere alle esigenze dell'utenza dei CPIA, così diversificata per conoscenze e abilità, competenze funzionali di base e, spesso, incostante nella frequenza, risulta importante implementare alcune attività specifiche di recupero e potenziamento al fine di consentire una reale personalizzazione dei percorsi di apprendimento. Queste possono comportare, per esempio, una riorganizzazione dei gruppi di livello o una loro ulteriore ripartizione per la "messa a livello" di studenti con competenze pregresse più basse o inseriti in corso d'anno; un recupero o un potenziamento su competenze specifiche del percorso, per sostenere ulteriori apprendimenti; una consulenza di piccolo gruppo o anche individuale sul metodo di studio, che consideri non solo i differenti stili di apprendimento ma anche per esempio la regolarità/irregolarità di frequenza. In particolari momenti dell'anno, per esempio in vista degli esami, solitamente nei mesi di gennaio e maggio/giugno, possono essere previste attività di recupero più intense per dar modo agli studenti di affrontare gli esami con maggiore tranquillità.

Per dar conto della variabilità delle azioni di recupero messe in atto dai CPIA, anche in questo caso, è stato costruito un indice che prende in considerazione i seguenti elementi:

- l'attivazione di moduli per il recupero;
  - la suddivisione dei gruppi di livello in sottogruppi per il recupero;
  - la riorganizzazione/rimodulazione dei gruppi di livello per il recupero;
  - la presenza di sportelli per il recupero;
  - altre attività indicate direttamente dai CPIA.
- L'indice è articolato in tre livelli, in relazione alla numerosità degli aspetti segnalati dai CPIA, ossia: nessuna azione, da 1 a 3 azioni, 4 azioni e oltre (fig. 10). L'85% circa dei Centri a livello nazionale implementa un massimo di 3 azioni di recupero, il restante 15% circa ne realizza almeno 4; tutti i CPIA attivano comunque delle attività finalizzate al recupero. A livello territoriale, mentre nel Nord-Ovest la grande maggioranza (93,6%) dei CPIA dichiara di attivare fino a 3 azioni, i CPIA del Nord-Est invece lo fanno nel 76,5%; nel Sud e Isole i CPIA che promuovono fino a 3 azioni di recupero sono l'81,1%, nel Centro l'82,4%, nel Sud l'85%.

- Tra gli aspetti rilevati dall'indice sulle attività di recupero, si segnala che il 31% circa dei CPIA prevede l'attivazione di uno sportello dedicato, con la possibilità di interazione docente-utente di uno a uno o con attività in gruppi molto piccoli. Sono i Centri delle regioni del Nord-Est e del Nord-Ovest a prevederlo in misura percentualmente maggiore (rispettivamente nel 47% e nel 38,7% dei casi); nel Sud e nel Sud e Isole gli sportelli dedicati al recupero sono presenti nel 25% circa dei casi mentre nel Centro sono solo nel 18%.

Fig. 10 – Numerosità delle azioni attuate per il recupero



Alla pari delle attività di recupero, il principio della personalizzazione perseguito all'interno dei CPIA prevede anche la possibilità di fruire di attività di potenziamento, laddove le competenze di base siano già acquisite; risulta, quindi, possibile per il discente procedere più velocemente in relazione agli obiettivi formativi pattuiti.

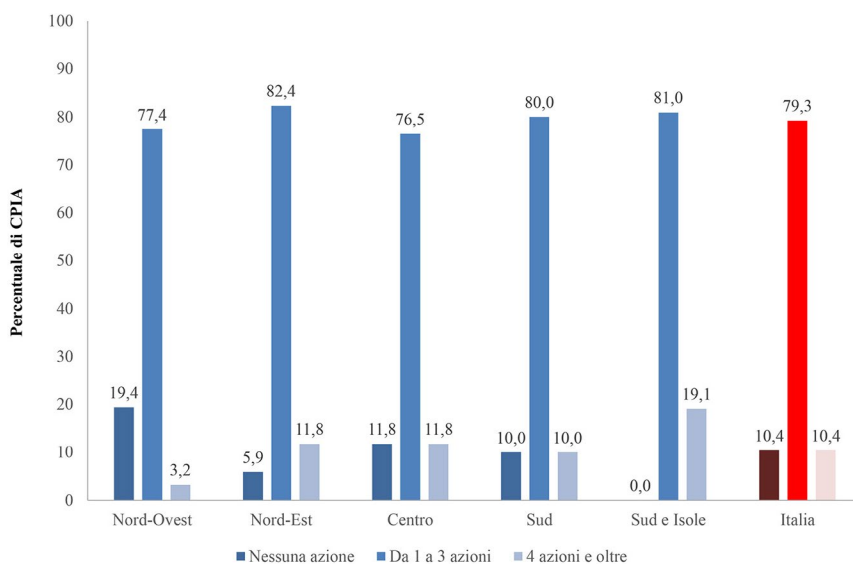
L'indice sintetico relativo alle attività di potenziamento è stato elaborato a partire dalle seguenti azioni:

- attivazione di moduli per il potenziamento;
- suddivisione dei gruppi di livello in sottogruppi per il potenziamento;
- riorganizzazione/rimodulazione dei gruppi di livello per il potenziamento;
- presenza di sportelli per il potenziamento;
- altre attività indicate dai CPIA.

L'indice è articolato in tre livelli in relazione alla numerosità degli aspetti segnalati dai CPIA, ossia: nessuna azione, da 1 a 3 azioni, 4 azioni e oltre (fig. 11). Il 79,3% dei CPIA, a livello nazionale, implementa fino a 3 azioni di potenziamento; il 10,4% ne attua almeno 4; allo stesso tempo però un ulteriore 10,4% circa dei CPIA dichiara di non attivare alcuna azione di potenziamento. In questo caso si segnala che mentre la stragrande maggioranza (81%) dei CPIA del Sud e Isole dichiara di realizzare fino a 3 azioni di potenziamento e il restante 19,1% almeno 4 e oltre, nel Nord-Ovest invece il 19,4% dei CPIA non realizza alcuna azione di potenziamento. Nel Centro e nel Sud rispettivamente l'11,8% e il 10% dei CPIA non prevede attività di potenziamento, così come il 5,9% di quelli del Nord-Est.

Anche in questo caso si rileva che la presenza di uno sportello per il potenziamento è riportato solo dal 20% circa dei Centri a livello nazionale, in misura percentualmente maggiore nel Nord-Est (29,4%) e a seguire nei CPIA del Sud e Isole (23,8%), in quelli del Sud (20%), del Nord-Ovest (16,1%) e a chiudere in quelli del Centro (11,7%).

Fig. 11 – Numerosità delle azioni attuate per il potenziamento



In conclusione, la molteplicità di culture, stati fisici, cognitivi ed esperienziali che caratterizza l'utenza, la pluralità delle fasce di età unitamente alla complessità degli spazi fanno dei CPIA una possibilità concreta di sperimentazione dell'inclusione, nella sua accezione sistemica più ampia, come «un

processo di cambiamento culturale, concettuale e operativo sul piano pedagogico, didattico, curricolare, valutativo, organizzativo e politico» (D'Alessio *et al.*, 2015, p. 155). Di fatto nei CPIA è possibile la “normalizzazione” dell’alunno diverso, passando dalla logica del bisogno come mancanza della singola persona alla predisposizione delle condizioni per valorizzare le potenzialità di ciascuno, rimuovendo gli ostacoli che ne limitano la partecipazione. Molteplici sono gli strumenti a disposizione: la personalizzazione del percorso didattico che si concretizza nel Patto formativo individuale, la flessibilità organizzativa che tenta di prendere in carico i bisogni di ciascuno; la molteplicità di attività che consentono il recupero e il potenziamento; la possibilità di fruire a distanza di una parte del percorso di studio; l’attività di *tutoring* da parte di educatori e mediatori culturali che curano i bisogni di integrazione sociale; l’attenzione alla creazione di un clima di accoglienza ecc.

Dai dati emerge però come le potenzialità inclusive dei CPIA non sono ancora compiutamente realizzate e ciò perché da un lato si registra un’incompleta attuazione della normativa e dei procedimenti che da essa ne conseguono, dall’altro perché negli ultimi anni i CPIA sono stati un vero e proprio “avamposto” nei diversi territori del nostro Paese, dovendo farsi carico – e fronteggiare – le molteplici problematiche determinate dai recenti flussi migratori, a scapito della possibilità di diventare contestualmente attrattivi anche per altre tipologie di utenza. Alcuni punti di criticità riguardano, per esempio, la scarsa certezza delle risorse a favore degli utenti con disabilità, che ne ostacola di fatto la partecipazione; la difficoltà di poter intervenire in maniera tempestiva, con gli strumenti compensativi a disposizione, nei casi di utenti con DSA, per esempio nella didattica dell’italiano L2 e/o nella didattica per il primo ciclo; la problematicità di una programmazione a lungo termine che deriva dalla mancanza di informazioni utili a prevedere eventuali BES nel tempo e dal fatto che la permanenza degli stessi è, molto spesso, fugace, incostante, assolutamente transitoria; e in ultimo, ma non meno importante, la mancata opportunità per l’utenza, per un gran numero di CPIA sul territorio nazionale, di poter fruire realmente a distanza di parte del percorso previsto.



## 8. *Le competenze di base\**

Il CPIA non solo è il soggetto istituzionale deputato, fra le altre cose, all'integrazione linguistica dei migranti e a garantire il diritto di istruzione anche ai detenuti, ma rappresenta il luogo dove sviluppare le competenze di base per l'esercizio attivo della cittadinanza per la popolazione adulta del nostro Paese.

I percorsi di istruzione di primo livello, infatti, sono articolati in due periodi didattici: 1) primo periodo didattico, finalizzato al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo; 2) secondo periodo didattico, finalizzato al conseguimento della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione (DM 139/2007), relative alle attività e insegnamenti generali comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e degli istituti tecnici, di cui, rispettivamente, al decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87, e al decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88 (art. 4, comma 2, Regolamento). In coerenza con la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008, gli esiti dei percorsi di istruzione di primo livello sono stati descritti in termini di "risultati di apprendimento". La descrizione ha tenuto conto prioritariamente delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente (comunicazione nella madre lingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare a imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale).

\* Questo capitolo rappresenta la sintesi dell'elaborazione teorica e delle fasi della sperimentazione condotte dal Gruppo di ricerca del progetto PON Valu.E. Dal punto di vista della stesura, il capitolo è da attribuirsi a Donatella Poliandri.

Al fine di assicurare organica coerenza con i nuovi assetti organizzativi e didattici di cui al citato DM 139/2007, i risultati di apprendimento sono stati aggregati nei seguenti assi culturali: asse dei linguaggi, asse storico-sociale, asse matematico e asse scientifico-tecnologico. Cosa ci si aspetta l'adulto debba apprendere è riportato nella tabella A delle Linee guida, di cui all'art. 11, comma 10 del DPR 29 ottobre 2012 n. 263 per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) del 2015, e qui presentato in fig. 1.

A distanza di 12 anni, ossia il 22 maggio 2018, il Consiglio dell'Unione Europea ha adottato una nuova Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente che rinnova e sostituisce il precedente dispositivo del 2006. Il documento tiene conto da un lato delle profonde trasformazioni economiche, sociali e culturali degli ultimi anni, dall'altro della persistenza di gravi difficoltà nello sviluppo delle competenze di base dei più giovani. Emerge una crescente necessità di maggiori competenze imprenditoriali, sociali e civiche, ritenute indispensabili "per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti". In particolare muta e si amplia la definizione di competenze, individuata come «una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, in cui:

- la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento;
- per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi e applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati;
- gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni».

Dal testo si deduce che le tre componenti costitutive sono strutturali nella definizione di quelle individuate; casomai la differenza consta nel peso specifico che ciascuna di esse assume all'interno di ogni competenza. Le competenze chiave sono «quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità». Inoltre «le competenze chiave sono considerate tutte di pari importanza; ognuna di esse contribuisce a una

vita fruttuosa nella società. Le competenze possono essere applicate in molti contesti differenti e in combinazioni diverse. Esse si sovrappongono e sono interconnesse; gli aspetti essenziali per un determinato ambito favoriscono le competenze in un altro. Elementi quali il pensiero critico, la risoluzione di problemi, il lavoro di squadra, le abilità comunicative e negoziali, le abilità analitiche, la creatività e le abilità interculturali sostengono a tutte le competenze chiave».

Queste affermazioni riproducono, nei fatti, quanto già presente nel testo della proposta avanzata dalla Commissione Europea del 17 gennaio 2018, ma ne ampliano i riferimenti a «una vita fruttuosa in società pacifiche [...] uno stile di vita sostenibile [...] una gestione della vita attenta alla salute», e mettono in evidenza il fatto che le competenze si apprendono, oltre che a scuola, «in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità».

Le competenze chiave europee sono dunque così articolate dal Consiglio:

- 1) competenza alfabetica funzionale;
- 2) competenza multilinguistica;
- 3) competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria;
- 4) competenza digitale;
- 5) competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
- 6) competenza in materia di cittadinanza;
- 7) competenza imprenditoriale;
- 8) competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Il lavoro di messa a sistema delle indicazioni del Consiglio dell'Unione Europea del 2018 e di ricerca su questo settore, al fine di operare delle modifiche, anche in relazione alla valutazione delle competenze di base in funzione dei risultati dell'adulto al termine dei percorsi di istruzione di primo livello, è però ancora in una fase embrionale.

Fig. 1 – Tabella A – Linee guida

**Risultati di apprendimento al termine dei percorsi di istruzione di primo livello\***

L'adulto al termine dei percorsi di primo livello è in grado di:

- *asse dei linguaggi*. Esprimere e interpretare in lingua italiana concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta; interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero per avere relazione con gli altri, far crescere la consapevolezza di sé e della realtà, esercitare pienamente la cittadinanza; comprendere, esprimere e interpretare in lingua inglese concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali, quali istruzione e formazione, lavoro, casa, tempo libero, a seconda dei desideri o delle esigenze individuali per facilitare, in contesti multiculturali, la mediazione e la comprensione delle altre culture, le relazioni interpersonali, la mobilità e le opportunità di studio e di lavoro; avere consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, anche per ampliare la gamma di percezione e comunicazione; coltivare, attraverso un'accresciuta capacità estetica, forme di espressione creativa e fruire del patrimonio artistico e culturale, con attenzione per la tutela, la conservazione e la valorizzazione dei beni artistici e ambientali; utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione anche per arricchire le possibilità di accesso ai saperi, consentire la realizzazione di percorsi individuali di apprendimento, comunicazione interattiva, personale espressione creativa e opportunità di ricerca attiva del lavoro;
- *asse storico-sociale*. Cogliere nel presente, a partire dalla valorizzazione delle proprie esperienze e storie di vita, le radici e i diversi apporti del passato; interpretare le realtà territoriali attraverso il confronto fra aree geografiche, economiche e culturali diverse; individuare le strategie per orientarsi nel sistema socio-economico e per assumere responsabilmente comportamenti a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente; partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre diversificate; risolvere i conflitti ove ciò sia necessario; partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitiche e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica; interagire efficacemente con le dinamiche del mercato del lavoro materiale e immateriale; valorizzare la mobilità per tradurre in azione la progettualità individuale e la disposizione a pianificare il futuro;
- *asse matematico*. Sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane; usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, costrutti, grafici, carte) anche per sviluppare strategie atte ad analizzare più efficacemente i dati del reale; interagire in modo adeguato nei contesti sociali e lavorativi, anche per migliorare il livello culturale personale e per accedere a nuove modalità di conoscenza e, quindi, a nuovi saperi; applicare, anche mediante l'utilizzo di sussidi appropriati, i principi e i processi propri della matematica; seguire e vagliare le concatenazioni degli argomenti; cogliere le prove di certezza e validità e orientarsi nel panorama della ricerca scientifica e tecnologica; leggere, interpretare e organizzare in modo personale i molteplici dati attinenti ai diversi settori della vita sociale ed economica, applicando le regole proprie di un settore della matematica (la statistica) ampiamente utilizzato nella comunicazione quotidiana e dai diversi media;
- *asse scientifico-tecnologico*. Usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare le problematiche e traendo conclusioni che siano basate su fatti comprovati; applicare le conoscenze in campo tecnologico e la relativa metodologia per dare risposta ai desideri o bisogni avvertiti dagli esseri umani; comprendere i cambiamenti determinati dall'attività umana e accrescere la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino; acquisire atteggiamenti, metodi e tecniche indispensabili alla modellizzazione e alla comprensione della realtà intesa nel suo significato più lato di molteplicità, complessità, trasformabilità; adottare strategie di indagine, procedure sperimentali e linguaggi specifici anche al fine di valutare l'impatto sulla realtà concreta di applicazioni tecnologiche specifiche.

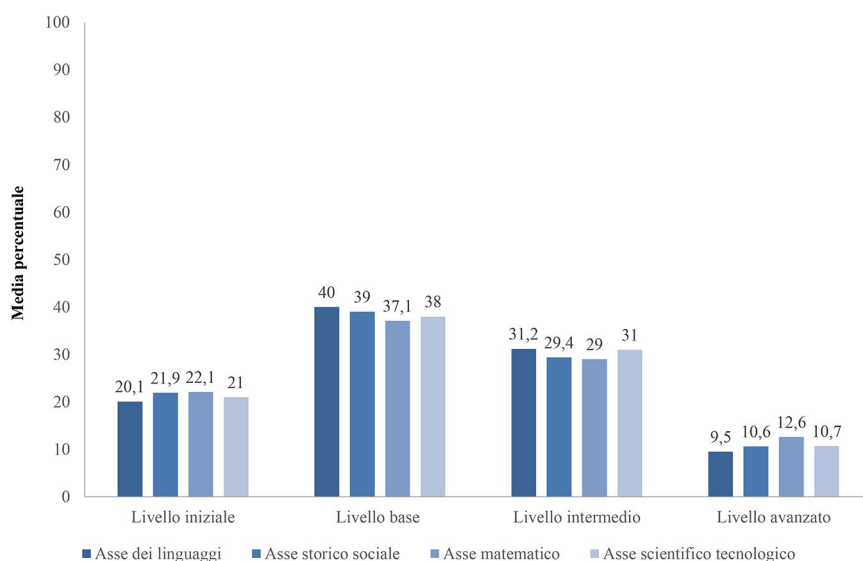
\* I risultati di apprendimento al termine dei percorsi di istruzione di primo livello sono da riferirsi al livello 2 del Quadro europeo delle qualifiche, così come definiti dai descrittori dell'allegato II alla Raccomandazione DEL Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008.

## 1. I livelli delle competenze di base nei percorsi di primo livello, primo periodo didattico

Nel RAV CPIA Valu.E, la dimensione degli Esiti si articola, fra le altre, anche nell'area relativa alle Competenze di base. Si chiede dunque ai CPIA di riflettere sul livello di competenze raggiunto dai propri studenti; tale approfondimento può contribuire a comprendere la capacità dei Centri di promuovere l'acquisizione dei livelli essenziali di competenze nella popolazione adulta del territorio nazionale. Le domande guida poste nel format del RAV dovrebbero contribuire a supportare i CPIA nella lettura dei dati rilevati grazie al Questionario CPIA Valu.E; esse, infatti, cercano di porre in luce come si distribuiscono gli studenti di ciascun CPIA nei diversi livelli all'interno dei 4 assi culturali, ossia quello dei linguaggi, l'asse storico-sociale, il matematico e quello scientifico-tecnologico.

I dati su cui i CPIA sono chiamati a riflettere cercano di evidenziare aspetti rilevanti per l'equità del sistema, quali per esempio la quota di quegli studenti del primo livello, primo periodo didattico che raggiunge solo un livello iniziale di competenze, o quale sia invece la quota di coloro che superano tale livello, raggiungendo quello intermedio o, addirittura, più avanzato (fig. 1).

Fig. 1 – Livelli delle competenze di base percorsi di primo livello – Primo periodo didattico



Per offrire una cornice di senso alla descrizione dei dati, è utile tenere in considerazione che il numero medio di patti formativi in relazione ai percorsi di primo livello, primo periodo didattico, sottoscritti da un CPIA nel nostro Paese, corrisponde, in un anno (2018), a circa 285 e che, per meno della metà circa, esso si traduce nell'effettivo conseguimento di un titolo/certificazione/attestato (42%). Osservando il grafico in fig. 1 si evince come mediamente fra il 20% e il 21% dell'utenza dei CPIA, in tutti e quattro gli assi, riesce a raggiungere solo il livello iniziale di tali competenze, rispetto a quanto invece ci si aspetterebbe dal discente adulto.

In linea generale, e tenendo conto di quanto detto nel capitolo 2 di questo Rapporto, possiamo affermare che uno studente su 5, fra quelli che hanno sottoscritto i patti formativi relativamente al primo livello, primo periodo didattico, qualora sia riuscito a rendere esigibile tutto il proprio percorso di istruzione, non raggiunge il livello considerato di "base" in nessuno dei quattro assi culturali. Fra il 37 e il 40% dell'utenza, in media, raggiunge il livello base, mentre il restante 40% circa degli studenti si posiziona nei livelli intermedio e avanzato. In particolare, il livello avanzato, in almeno uno degli assi culturali, è raggiunto mediamente da circa uno studente su 10.

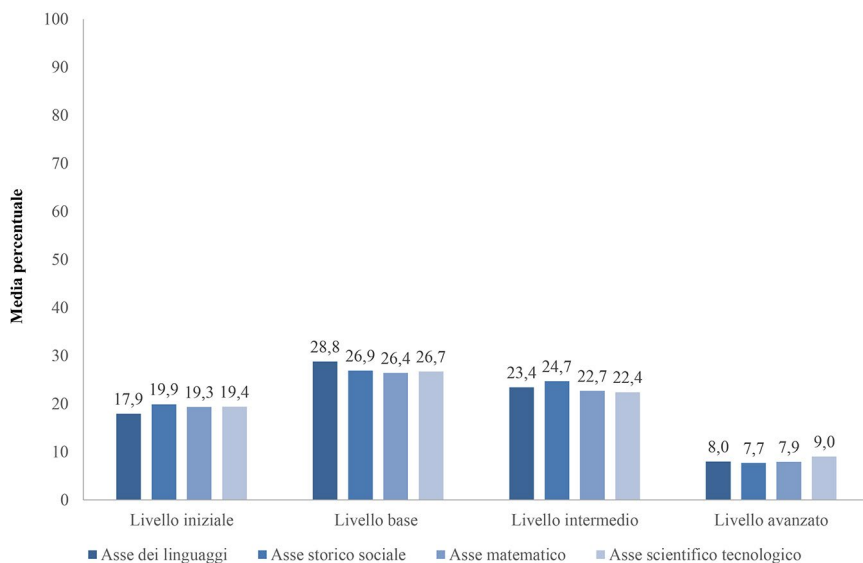
È interessante notare come l'andamento della distribuzione dell'utenza nei diversi livelli di competenza sia pressoché identico in tutti e quattro gli assi culturali, a eccezione di uno scarto, seppur quasi irrilevante – circa il 2% – nella media percentuale di utenza che raggiunge il livello di base nell'asse dei linguaggi (40%) rispetto a quello scientifico tecnologico (38%). Tale situazione si inverte leggermente per ciò che riguarda il livello avanzato; in questo caso il 9,5% dei discenti che hanno sottoscritto un patto formativo raggiunge un livello avanzato nell'asse dei linguaggi, mentre, percentualmente, una quota superiore riesce a raggiungere tale livello nell'asse matematico (12,6%).

## **2. I livelli delle competenze di base nei percorsi di primo livello, secondo periodo didattico**

Per ciò che riguarda i livelli delle competenze di base raggiunti dall'utenza dei percorsi di primo livello, secondo periodo didattico (fig. 2), la situazione sembra essere molto simile a quanto già descritto nel paragrafo precedente relativamente al primo periodo didattico. Infatti, circa il 20% dell'utenza si posiziona nel livello iniziale, a eccezione dell'asse dei linguaggi dove è sotto il livello base una quota percentualmente inferiore d'utenza, seppur di poco (17,9%); il livello base di tutti e quattro gli assi cultu-

rali è raggiunto da una percentuale di studenti del secondo periodo didattico che si aggira fra il 26% e il 29% circa, e nel livello intermedio l'utenza si colloca fra il 22,4% e il 24,7%. La media percentuale di coloro che raggiungono un livello avanzato si abbassa ulteriormente su tutti e quattro gli assi culturali, attestandosi non oltre il 9%.

Fig. 2 – Livelli delle competenze di base percorsi di primo livello, secondo periodo didattico



Come osservato in precedenza, l'andamento della popolazione che si colloca nei diversi livelli per ciascun asse di fatto non muta, e, anche in questo caso, la media percentuale di coloro che raggiungono il livello di base nell'asse dei linguaggi è di poco superiore rispetto agli altri assi (28,8%).

Per contestualizzare il dato, può essere utile ricordare che il numero medio di patti formativi sottoscritti in un CPIA relativamente al primo livello, secondo periodo didattico è, a livello nazionale, poco più di 81 (numero che crolla nel Nord-Est a poco più di 16); anche in questo caso, in generale, se presupponessimo che tutti coloro che hanno sottoscritto un patto formativo abbiano concluso il proprio percorso in un CPIA, 1 studente su 5 di questi potrebbe non raggiungere il livello base delle competenze previste in almeno uno dei quattro assi e che meno di uno su 10 riuscirebbe a raggiungere il livello avanzato.

## *Alcune considerazioni finali\**

L'istruzione degli adulti in Italia ha l'obiettivo di favorire l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e lo sviluppo della persona, all'interno del quadro degli obiettivi già definiti in sede europea, ossia: ottenere tra la popolazione il 15% di partecipazione all'apprendimento degli adulti; portare al 40% la percentuale di giovani in possesso di qualifiche dell'istruzione terziaria o di livello equivalente; ridurre a meno del 10% la percentuale di persone che abbandonano prematuramente l'istruzione secondaria e la formazione nelle scuole professionali regionali.

I CPIA (i Dirigenti scolastici, i docenti, il personale ATA e quello esterno) si trovano ad affrontare quotidianamente il tipo di sfide sopra descritte, dovendo agire localmente e in prossimità dei luoghi ove si determinano i divari e le differenze nel nostro Paese, trovandosi responsabilmente a riflettere sulle tematiche relative al tailored learning (l'apprendimento "tagliato su misura" come definito dal CEDEFOP) – che in Italia si concretizza nel Patto formativo individuale – cercando continuamente di coniugare aspetti scientifici e teorici con la realtà concreta dell'utenza e i bisogni formativi da essa espressi. Un compito molto difficile, ancor di più vista la condizione delle competenze di base possedute lungo lo stivale dalla popolazione adulta, come mostrato dalla ricerca OECD PIAAC, illustrata in alcuni esiti salienti nell'Introduzione di questo Rapporto.

Ma se, come sottolineato nella Postfazione della pubblicazione *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori* di Borri e Calzone edita nel 2019, la realtà dei Centri è in grado di offrire nella sostanza questa possibilità, rappresentando un luogo fisico di elaborazione all'interno

\* Queste Considerazioni finali rappresentano la sintesi dell'elaborazione teorica e delle fasi della sperimentazione condotte dal Gruppo di ricerca del progetto PON Valu.E. Dal punto di vista della stesura, Considerazioni finali sono da attribuirsi a Donatella Poliandri.



del panorama scientifico di settore data la struttura di ricerca insita nella norma che li istituisce, altrettanto chiaramente appare il quadro di un'organizzazione del quotidiano molto complesso. E quanto emerge da questo Rapporto, *Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi. Dati dal Questionario CPIA Valu.E e dal Rapporto di autovalutazione*, è in coerenza con gli esiti dalla ricerca di Borri e Calzone.

Questi punti di debolezza, “condivisi a livello nazionale” e che sono, in particolare, «la difficoltà concreta di avere spazi adeguati, così come la mancanza percepita di un'identità forte, come istituzione scolastica riconosciuta sul territorio», si collocano all'interno di un bisogno stringente nel nostro Paese di «una cultura condivisa sul tema dell'istruzione degli adulti e del suo più ampio contesto di riferimento che è l'apprendimento permanente» (Fioramonti, 2019, pp. 110-111).

Come abbiamo già avuto modo di scrivere, la formazione e l'istruzione permanente, così come quella continua dovrebbero rappresentare strutturalmente quel genere di percorsi cui possono accedere tutte le adulte e gli adulti del nostro Paese per un pieno esercizio della cittadinanza. I CPIA raffigurano, *de facto*, questa opportunità, seppur ancora misconosciuta all'opinione pubblica e talvolta, drammaticamente, agli enti locali e alle istituzioni a cui essi devono rapportarsi.

Contribuire quindi – per quanto possibile – alla costruzione dell'identità di queste istituzioni scolastiche è stato per il progetto Valu.E, un obiettivo cogente da raggiungere durante il percorso di elaborazione e strutturazione dei processi di autovalutazione per i CPIA.

Insieme con i Dirigenti scolastici e i docenti dei Centri di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo e, con loro, la rete dei CPIA provinciali disseminati nel nostro Paese, abbiamo svolto un'indagine sistematica dei bisogni – e delle aspettative – sottesi a ogni percorso di individuazione degli aspetti di qualità del servizio, grazie all'estrapolazione e co-costruzione dei significati de *le parole del RAV* emersi dalla comunità scolastica stessa, in un processo di presa di coscienza degli elementi di forza su cui puntare e di quelli di fragilità da migliorare. Coloro che hanno partecipato a questo processo sono stati i primi beneficiari della conoscenza prodotta, inclusi noi ricercatori.

Del resto, questa prospettiva si colloca all'interno di un orizzonte teorico chiaro, rappresentato, come ricordato nel capitolo 1 di questo Rapporto, dall'approccio alla valutazione “costruttivista del processo sociale” (Stame, 2016), volto a comprendere la situazione attraverso le interpretazioni che ne danno gli attori e a potenziare le «capacità dei beneficiari di utilizzare il programma per meglio gestire le proprie attività e per favorire un processo

di apprendimento» (Stame, 2016, p. 40), stressando gli elementi conoscitivi e contestualizzati del processo valutativo stesso.

Il quadro che emerge dalla miniera di dati che abbiamo qui a disposizione può contribuire a creare una “narrazione” pubblica concreta dei CPIA, cominciando a offrire indicazioni sugli ambienti, sulle strutture, sugli operatori, sugli studenti. La narrazione che ne emerge però non è standard – dovremmo, infatti, parlare di “narrazioni” – e non lo potrebbe essere perché davvero molto di ciò che avviene nella rete territoriale di servizio in cui il CPIA si configura strutturalmente può dipendere dal contesto concreto in cui opera, anzi a esso e con esso è chiamato a misurarsi e a offrire risposte *tailored*. Non è dunque di “un” CPIA di cui stiamo parlando: siamo provando a dar conto “dei” CPIA, seppur nelle limitate e rigide regole dei confronti territoriali per macro-area che ci possono offrire solo alcune indicazioni di tendenza, nella consapevolezza che non possono restituirci la piena varietà che, piuttosto, abbiamo incontrato nell’esplorazione dei dati.

Possiamo però intanto provare a dire che abbiamo individuato nella lettura di queste informazioni almeno due accezioni di un’“identità” inclusiva di queste istituzioni scolastiche, entrambe altrettanto rilevanti nel nostro Paese, peraltro non mutuamente esclusive. Se è vero che i CPIA istituzionalmente sono reti di servizio territoriali, costruire reti con le altre scuole e con i diversi attori presenti sul territorio (siano essi pubblici, privati e del terzo settore) è emblematico dell’identità di queste istituzioni scolastiche. Nonostante le grandi difficoltà strutturali, che rendono difficile l’esigibilità di tali processi, i dati in nostro possesso, come illustrato nel capitolo 2, mostrano lungo tutto lo stivale l’impegno dei CPIA nella realizzazione di reti, sia grazie ad accordi di primo e secondo livello sia perché promosse a livello di singolo istituto con gli attori presenti sul territorio considerati strategici. Le diverse specificità dei contesti in cui operano i CPIA emergono, però, se teniamo conto della numerosità e tipologia di tali accordi: da un lato, è possibile osservare una tendenza dei CPIA del Nord Italia a scegliere di stringere accordi con il sistema della formazione professionale e con gli enti locali per proporre un’offerta formativa in grado di rispondere alla necessità di un bacino d’utenza perlopiù straniera ma maggiormente stabile e che ha bisogno di certificazioni e qualifiche spendibili nel lavoro o nella sua ricerca. Dall’altro, i Centri del Sud del nostro Paese sembrano rivolgersi a un’utenza più vulnerabile come, per esempio, i minori stranieri non accompagnati, i NEET e la popolazione detenuta, facendosene carico, occupandosi anche della promozione del benessere psico-sociale e dell’inclusione di questi studenti. Queste due accezioni di un’identità inclusiva non sono mutuamente esclusive e, tuttavia, delineano una risposta chiara e inequivocabile che i CPIA sono chiamati a

dare ai propri contesti, costruendo con coerenza la propria organizzazione, prioritariamente – e inevitabilmente – intorno a questa “identità”. Tale identità però, pur essendo netta e chiara, deve compiere ancora alcuni passi per dirsi completamente delineata. Infatti, un aspetto che coglie elementi di criticità nel servizio offerto ha a che fare con l’effettivo conseguimento dei titoli o certificazioni o attestazioni da parte degli studenti al termine dei percorsi ordinamentali e dei corsi/attività di ampliamento dell’offerta formativa. A titolo di esempio e rimandando al capitolo specifico di questo Rapporto, a livello nazionale, solo il 18% di coloro che frequentano un percorso di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana consegue il titolo finale attestante la conoscenza della lingua pari al livello A2. Sicuramente il tema della mancata esigibilità dei titoli/certificazioni/attestati sarà uno fra quelli che necessiterà di un approfondimento specifico, in quanto, con le informazioni attuali, non siamo in grado di individuarne le cause. Il fenomeno però merita una repentina attenzione perché, per esempio, sappiamo che la già esigua percentuale di coloro che conseguono il titolo finale della lingua pari al livello A2, lo è ancora di più laddove la frequenza straniera è elevata. Del resto, è utile ricordare, a tal proposito, come solo il 27% dei docenti dei CPIA ha avuto la possibilità di formarsi sull’inclusione degli studenti con cittadinanza non italiana, nell’anno scolastico rilevato.

In queste brevi considerazioni conclusive, proviamo a dare conto di una seconda “identità”. Questa ha a che fare con la capacità dei CPIA di costruire ed elaborare un’offerta formativa in grado di rispondere anche alle esigenze della popolazione adulta con cittadinanza italiana e, dunque, di essere attrattivi per quella tipologia d’utenza. E tuttavia tale identità è molto sfocata nei dati. Infatti, abbiamo visto come mediamente il 71% della popolazione studentesca dei CPIA sia costituita da cittadini non italiani (seppur con differenze evidenti nelle diverse macro-aree del Paese). Pur rimandando agli approfondimenti del capitolo 2 di questo Rapporto, sappiamo quanto ciò incida sulla tipologia di patti formativi individuali sottoscritti con una netta prevalenza dei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (per oltre il 70%) e solo in misura minore dei percorsi di primo livello – primo periodo didattico (22%) e percorsi di primo livello – secondo periodo didattico (6%). Come emerge nel capitolo 6 di questo Rapporto, a livello nazionale è osservabile una difficoltà ad avviare i percorsi di primo livello – secondo periodo didattico, in quanto l’offerta formativa sembra realizzarsi prevalentemente a partire dalle esigenze di quella che oggi rappresenta la popolazione studentesca maggiore nei CPIA del nostro Paese, ossia quella straniera. Su tutto il territorio nazionale è anche scarso l’ampliamento dell’offerta formativa; si evince dai dati come esso sia prevalentemente

orientato a offrire corsi/attività rivolti a un'utenza perlopiù straniera, non raggiungendo eventuali altri bisogni formativi, potenzialmente espressi dal territorio. In generale quindi i dati mostrano un limitato accesso ai CPIA da parte degli italiani adulti. Tuttavia, con le conoscenze attualmente in nostro possesso, non possiamo esprimerci su quali siano le possibili cause di tale mancato accesso e quali condizioni, piuttosto, potrebbero favorirlo. È auspicabile che questi aspetti possano rappresentare un ulteriore momento di riflessione per individuare soluzioni tali da rimuovere gli eventuali ostacoli, promuovendo con maggiore efficacia la partecipazione di tutta la popolazione adulta a questo segmento dell'istruzione.

La terza "identità" dei CPIA è legata alle innovazioni che la norma introduce in tema di organizzazione e didattica, perlopiù fortemente interconnesse istituzionalmente nell'elaborazione delle UDA e la loro concreta messa in campo. Nel provare a scorgere i tratti di questa "identità" è necessario non sottovalutare il contesto in cui essa potrebbe esprimersi e, in particolare, l'impatto che alcune scelte compiute dal decisore politico hanno sulla sua concreta definizione, data la richiesta istituzionale di esigibilità e assolvimento di tali compiti. Pensiamo, per esempio, all'impatto, dal punto di vista organizzativo, del transito in un CPIA di un elevato numero di studenti stranieri inviati dalle Prefetture affinché utilizzino le strutture dei Centri per sottoporsi al test di conoscenza della lingua, necessario per il rilascio del permesso di soggiorno (mediamente circa 600 per CPIA). Non è difficile immaginare come sia complesso per un CPIA avere un organico e una struttura effettivamente rispondenti a queste numerosità quando è necessario dare seguito a tali disposizioni e come queste rischino di trasformarsi in ostacoli per la corretta implementazione di azioni di innovazione quali quelle previste dalla norma, come per esempio la costituzione di classi per gruppi di livello che richiederebbero un'attenzione alla numerosità degli studenti nonché una stabilità di tali numerosità. Se cerchiamo poi di scorgere l'identità innovativa dei CPIA a partire dai dati che dovrebbero definirla, osserviamo lo scarsissimo utilizzo di tutti gli strumenti di formazione a distanza (FAD), o la presenza di solo due aule AGORÀ (di cui solo una realmente attiva) su tutto il territorio nazionale. Tali strumenti sono stati plausibilmente identificati dalla norma per permettere una maggiore conciliazione dei tempi di un adulto in formazione. Nel concreto però rileviamo come, per esempio, il personale docente solo nel 30% dei casi ha avuto la possibilità di formarsi sulla FAD o sulla progettazione per UDA, in palese contraddizione con ciò che ci si aspetterebbe.

Per concludere, come ampiamente descritto nel capitolo 7 di questo Rapporto, «la molteplicità di culture, stati fisici, cognitivi ed esperienziali che

caratterizza l'utenza, la pluralità delle fasce di età unitamente alla complessità degli spazi fanno dei CPIA una possibilità concreta di sperimentazione dell'inclusione, nella sua accezione sistemica più ampia» (ivi, p. 131). Di fatto il CPIA, per come è pensato, potrebbe contribuire al superamento della logica del bisogno individuale, verso la predisposizione delle condizioni per valorizzare le potenzialità di ciascuno, rimuovendo gli ostacoli che ne limitano la partecipazione. E per farlo, potenzialmente, ha a disposizione molteplici strumenti (la personalizzazione del percorso didattico, la flessibilità organizzativa; la molteplicità di attività che consentono il recupero e il potenziamento; la possibilità di fruire a distanza di una parte del percorso di studio; l'attività di *tutoring* ecc.). Dai dati emerge però come le potenzialità inclusive dei CPIA non siano ancora compiutamente realizzate, anche perché dalla loro istituzione, storicamente, hanno dovuto farsi carico delle molteplici problematiche dei propri territori, talvolta determinate dai recenti flussi migratori, fronteggiando – talvolta in solitudine – un'emergente necessità di inclusione sociale. Questi aspetti possono aver determinato una difficoltà nell'attrarre anche altra utenza che dovrebbe essere considerata d'elezione per i CPIA, come per esempio gli studenti con disabilità la cui partecipazione è messa in discussione anche dalla scarsa certezza delle risorse a loro favore e dalla mancata possibilità di poter fruire realmente a distanza di parte del percorso previsto su quasi tutto il territorio nazionale.

Sembra quindi sempre più necessario puntare su una formazione continua che porti a una diffusa sensibilizzazione e conoscenza sul tema dell'istruzione degli adulti; i CPIA stanno già realizzando quest'azione di sistema. È nostro compito ascoltarli e sostenerli.

## Riferimenti bibliografici

- Agnoli M.S., Nerli Ballati E. (2016), *I NEET nell'Italia della crisi: caratteristiche e forme di esclusione dei giovani fuori dal sistema di istruzione, formazione e lavoro*, relazione presentata alla IX conferenza ESPANet Italia, Macerata, Italia, disponibile al sito [http://www.espanet-italia.net/wp-content/uploads/2012/02/images\\_conferenza2016\\_Paper\\_3a\\_Agnoli\\_NerliBallati.pdf](http://www.espanet-italia.net/wp-content/uploads/2012/02/images_conferenza2016_Paper_3a_Agnoli_NerliBallati.pdf).
- Bray B., McClaskey K. (2013), "A Step-by-step Guide to Personalized Learning", *Learning & Leading with Technology*, 40, 7, pp. 12-19.
- Borri M., Calzone S. (2019), *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce degli attori*, Edizioni ETS, Assago.
- Cantoro R. (2012), *L'uso del web nello sviluppo della cultura aziendale. Gli strumenti della comunicazione interna e interpersonale*, Tangram edizioni scientifiche, Trento.
- Choinuard J.A., Cousins J.B. (2013), "Participatory evaluation for development: Examining research-based knowledge from within the African context", *African Evaluation Journal*, 1, pp. 1-49.
- Commissione Europea (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente. SEC (2000) 1832*, disponibile al sito [https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg\\_postsecondaria/memorandum.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf).
- D'Alessio S., Medeghini R., Vadalà G., Bocci F. (2015), "L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia", in R. Vianello, S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia?*, Erickson, Trento.
- De Longis E., Alessandri G., Vecchione M. (2018), "I comportamenti di cittadinanza organizzativa", in G. Alessandri, L. Borgogni (eds.), *Psicologia del lavoro: dalla teoria alla pratica*, FrancoAngeli, Milano.
- Fetterman D., Wandersman A. (2005), *Empowerment principles in practice*, Guilford Press, New York.
- Fioramonti L. (2019), "Postfazione", in M. Borri, S. Calzone, *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce degli attori*, ETS, Assago.

- Fitzpatrick J., Christie C.A., Mark M.M. (2009), *Evaluation in action: Interviews with evaluators*, Sage, Thousand Oaks.
- Frabboni F. (2004), *Il laboratorio*, Laterza, Roma-Bari.
- Fulton K., Britton T. (2011), *STEM teachers in professional learning communities: From good teachers to great teaching*, National Commission on Teaching and America's Future, disponibile al sito <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521328.pdf>.
- Giampietro L., Poliandri D., Quadrelli I., Romiti S. (2018), "L'autovalutazione delle scuole VALeS: il punto di vista degli attori", in S. Pastore, M. Freddano (a cura di), *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento: riflessioni e pratiche sui processi valutativi*, FrancoAngeli, Milano.
- INDIRE (2013), *Istruzione degli adulti. Rapporto di monitoraggio 2012*, Firenze, disponibile al sito [http://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/01/Report\\_Monitoraggio\\_IDA\\_2011-12.pdf](http://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/01/Report_Monitoraggio_IDA_2011-12.pdf).
- INDIRE (2018), *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni*, Firenze, disponibile al sito <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/05/Viaggio-istruzione-adulti-in-Italia.pdf>.
- INVALSI (2010), *Quadro di riferimento teorico della Valutazione del sistema scolastico e delle scuole*, Roma, disponibile al sito [https://www.invalsi.it/valsis/docs/062010/QdR\\_completo\\_ValSiS.pdf](https://www.invalsi.it/valsis/docs/062010/QdR_completo_ValSiS.pdf).
- INVALSI (2016), *I processi e il funzionamento delle scuole. Dati dal questionario scuola INVALSI e dalle sperimentazioni VALES e VM*, Roma, disponibile al sito [https://www.invalsi.it/snv/docs/141016/Rapporto\\_Processi\\_2016.pdf](https://www.invalsi.it/snv/docs/141016/Rapporto_Processi_2016.pdf).
- ISTAT (2012), *Linee guida per la qualità dei processi statistici*, [https://www.istat.it/it/files//2013/03/Linee\\_Guida\\_Qualita\\_1\\_1\\_IT1.pdf](https://www.istat.it/it/files//2013/03/Linee_Guida_Qualita_1_1_IT1.pdf).
- ISTAT (2016), *Linee guida per la qualità dei processi statistici che utilizzano dati amministrativi*, <https://www.istat.it/it/files/2010/09/Linee-Guida-fonte-amministrativa-v1.1.pdf>.
- ISTAT (2018a), *Rapporto annuale 2018. La situazione del Paese*, <https://www.istat.it/it/archivio/214230>.
- ISTAT (2018b), *Rapporto BES 2018. Il benessere equo e sostenibile in Italia*, <https://www.istat.it/it/archivio/224669>.
- ISTAT (2019), *Rapporto SDGs 2019. Informazioni statistiche per l'agenda 2030 in Italia*, <https://www.istat.it/it/archivio/229565>.
- Jacob B., Lefgren L. (2004), "The impact of teacher training on student achievement: Quasi-experimental evidence from school reform efforts in Chicago", *Journal of Human Resources*, 39, pp. 50-79.
- Leadbeater C. (2004), *Personalisation Through Participation: A New Script for Public Services*, Demos, London, disponibile al sito <https://lx.iriss.org.uk/sites/default/files/resources/PersonalisationThroughParticipation.pdf>, ultima consultazione: 6/10/2019).
- Morelli M. (2002), *L'immagine dell'impresa. Le leve strategiche della comunicazione nell'epoca del cambiamento*, FrancoAngeli, Milano.

- Mortimore P. (1992), "Issues in school effectiveness", in D. Reynolds, P. Cuttance (eds.), *School effectiveness research, policy and practice*, Cassell, London.
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, disponibile al sito [https://www.unric.org/it/images/Agenda\\_2030\\_ITA.pdf](https://www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf).
- Patton M.Q. (2008), *Utilization-focused evaluation*, Sage, Newbury Park, 4<sup>th</sup> ed.
- Perillo P. (2017), "La progettazione formativa per l'istruzione degli adulti", in G. De Luca Picione, E. Madonia (a cura di), *L'istruzione degli adulti nei CPIA in Campania*, Guida, Napoli.
- Pinto Minerva F. (2005), "Il laboratorio tra attività d'aula e tirocinio", in A. Perucca (a cura di), *Le attività di laboratorio e tirocinio nella formazione universitaria*, Armando, Roma.
- Poliandri D., Romiti S. (2020), "La valutazione esterna delle scuole in Italia: la selezione e la formazione di chi valuta", *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, 73, pp. 66-92.
- Reynolds D., Sammons P., De Fraine B., Townsend T., Van Damme J. (2011), *Educational Effectiveness Research (EER): A state of the art review*, paper presented at the annual meeting of the International Congress for school effectiveness and Improvement, Limassol, Cyprus.
- Scheerens J. (2013), "The use of theory in school effectiveness research revisited", *School effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24, 1, pp. 1-38.
- Scheerens J. (2015), "Theories on educational effectiveness and ineffectiveness", *School effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 26, 1, pp. 10-31.
- Scheerens J. (2018), *Efficacia e inefficacia educativa. Esame critico della Knowledge Base*, Springer, Heidelberg.
- Scheerens J., Hendriks M. (2004), "Benchmarking the quality of education", *European Educational Research Journal*, 3, 1, pp. 101-114.
- Scriven M. (1986), "New frontiers of evaluation", *Evaluation Practice*, 7, 1, pp. 7-44.
- Scriven M. (1994), *Evaluation Thesaurus*, Sage, Newbury Park, 4<sup>nd</sup> ed.
- Scriven M. (1995), "The logic of evaluation and evaluation practice", *New Directions for Evaluation*, 68, pp. 49-70.
- Scriven M. (2003), "Evaluation theory and metatheory", in T. Kellaghan, D. Stufflebeam (eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*, Kluwer, Boston.
- Shumer R. (2015), "Invited retrospective: The future of service-learning and community engagement research is mixed [methods]", in V. M. Jagla, A. Furco, J.R. Strait (eds.), *Service-learning pedagogy: How does it measure up?*, Information Age, Charlotte, retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>.
- Sick P., Shapiro J. (1991), *Utilizing participatory evaluation in a public school setting: an assessment of teacher involvement in decision making*, paper presented at the 1991 Annual Meeting of American Educational Research Association, Chicago.
- Stame N. (2001), "Tre approcci principali al tema della valutazione: distinguere e combinare", in M. Palumbo, *Il processo di valutazione*, FrancoAngeli, Milano.



- Stame N. (2016), *Valutazione pluralista*, FrancoAngeli, Milano.
- Stufflebeam D.L. (1968), *Evaluation as Enlightenment for Decision-Making*, Evaluation Center, Ohio State University, Columbus.
- Stufflebeam D.L. (1971), "The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability", *Journal of Research and Development in Education*, 5, 1, pp. 19-25.
- Stufflebeam D.L. (1983), "The CIPP Model for Program Evaluation", in F.F. Madaus, M. Scriven, D.L. Stufflebeam (eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Kluwer, Norwell.
- Vangrieken K., Dochy F., Raes E., Kyndt E. (2015), "Teacher collaboration: A systematic review", *Educational Research Review*, 15, pp. 17-40.

## *Riferimenti normativi*

- DL n. 229 del 29/12/2011, Attuazione dell'articolo 30, comma 9, lettere e), f) e g), della legge 31 dicembre 2009, n. 196, in materia di procedure di monitoraggio sullo stato di attuazione delle opere pubbliche, di verifica dell'utilizzo dei finanziamenti nei tempi previsti e costituzione del Fondo opere e del Fondo progetti.
- DM del 4/6/2010, Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana, previsto dall'articolo 9 del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, introdotto dall'articolo 1, comma 22, lettera i) della legge n. 94/2009.
- DM del 27/12/2012, Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.
- DM. n. 26 dell'8/6/2015, Linee guida per passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti.
- DM del 12/3/2015, Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti.
- DM n. 26 del 26/8/1992, Norme di prevenzione incendi per l'edilizia scolastica.
- DPR n. 263 del 29/10/2012, Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, della legge 6 agosto 2008, n. 133 (13G00055).
- DPR n. 503 del 24/7/1996, Regolamento recante norme per l'eliminazione delle barriere architettoniche negli edifici, spazi e servizi pubblici.
- DPR n. 80 del 28/3/2013, Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione.
- L. n. 104 del 5/2/1992, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.
- L. n. 107 del 13/7/2015, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- L. n. 23 del 23/1/1996, Norme per l'edilizia scolastica.
- L. n. 53 del 28/3/2003, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.

# Vi aspettiamo su:

**[www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)**

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE  
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,  
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:  
teorie e tecniche

Didattica, scienze  
della formazione

Economia,  
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,  
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,  
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,  
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche  
e servizi sociali



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835158745

**FrancoAngeli**

## a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

*Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.*

**FrancoAngeli**



**torrossa**  
Online Digital Library

Il testo mette in luce i primi risultati emersi dalla sperimentazione del RAV CPIA che ha portato, per la prima volta in Italia, alla realizzazione di uno strumento di autovalutazione per i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti basato su un modello molto simile, nella sua struttura, a quello usato dalle "scuole del mattino" nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV).

La sperimentazione rappresenta una prima risposta a uno degli obblighi posti dal DPR 80/2013, che considera l'autovalutazione come una delle azioni che le scuole sono chiamate a compiere per migliorare la qualità dell'offerta formativa e gli apprendimenti degli studenti.

L'aspetto che più ha contraddistinto questa sperimentazione è stato la partecipazione di tutti i Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (CRRSS) presenti sul territorio nazionale alle diverse fasi previste dalla ricerca: dalla definizione degli aspetti considerati importanti, rilevati attraverso il Questionario CPIA Valu.E e operazionalizzati come indicatori nel RAV (Rapporto di Autovalutazione), fino alla condivisione della elaborazione del format del RAV, redatto in un secondo momento da tutti i CPIA.

I dati raccolti e discussi nel testo evidenziano le caratteristiche salienti di questo particolare segmento di istruzione e offrono alcune indicazioni sul modo in cui i CPIA operano sul territorio nazionale.

**Donatella Poliandri** è Prima Ricercatrice e Responsabile dell'Area di ricerca Innovazione e Sviluppo all'INVALSI. Dal 2008 conduce i progetti di ricerca tesi a costruire i quadri di riferimento, i protocolli e gli strumenti del Sistema Nazionale di Valutazione delle scuole, nonché quelli orientati a sviluppare modelli prototipali di formazione e supporto delle capacità valutative del personale scolastico. Conduce inoltre due PRIN tesi a valutare l'alternanza scuola-lavoro e i processi di inclusione a scuola. I suoi interessi di ricerca riguardano la metodologia della ricerca sociale, la valutazione delle politiche educative, la *capacity building* in campo valutativo, i processi di valutazione delle scuole.

**Graziana Epifani** è ricercatrice INVALSI. I suoi interessi di ricerca riguardano lo studio dei processi di autovalutazione/valutazione esterna delle scuole e dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento degli studenti (PCTO). Si è occupata, in particolare, della costruzione degli strumenti per l'autovalutazione dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA).



Ministero dell'Istruzione  
e del Merito



UNIONE EUROPEA  
Fondo sociale europeo