

# **Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, CPIA: una fonte di ricchezza multiculturale e di strategie didattiche per una scuola autonoma e inclusiva.**

**Sissi Pisano**

**Abstract** – *The Provincial Centers for Adult Education (CPIA), active since 2014, are autonomous institutions dedicated to adult education. They address the need for continuous and inclusive education, especially for foreigners, and represent a multicultural and flexible reality. The CPIA replaced the Permanent Territorial Centers (CTP) and offer literacy and professional qualification programs. Despite their importance, they remain relatively unknown and are often seen as "ghost" schools. Additionally, they increasingly welcome unaccompanied foreign minors, raising educational and organizational challenges. Their effectiveness relies on adapting educational methodologies to meet the needs of a diverse audience and overcoming the limits posed by alignment with traditional school models. Only through flexible and personalized teaching can inclusive education for all nationalities be guaranteed.*

**Riassunto** – *I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), attivi dal 2014, sono istituzioni autonome dedicate alla formazione degli adulti. Essi rispondono alle necessità di un'educazione continua e inclusiva, soprattutto per stranieri, e rappresentano una realtà multiculturale e flessibile. I CPIA sostituiscono i Centri Territoriali Permanenti (CTP) e offrono percorsi di alfabetizzazione e qualificazione professionale. Nonostante la loro rilevanza, sono ancora poco conosciuti e spesso trattati come scuole "fantasma". Inoltre, accolgono sempre più minori stranieri non accompagnati, sollevando sfide didattiche e organizzative. La loro efficacia dipende dall'adeguamento delle metodologie educative alle esigenze di un'utenza eterogenea e dai limiti legati all'equiparazione ai modelli scolastici tradizionali. Solo con una didattica flessibile e personalizzata si potrà garantire una formazione inclusiva per tutte le nazionalità.*

**Keywords** – Provincial Centers for Adult Education (CPIA), adult education, inclusion, interculturalism

**Parole chiave** – Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), educazione degli adulti, inclusione, intercultura

**Sissi Pisano** è PhD. Stud. nel Corso di Dottorato di Ricerca in Scienze Sociali, XXXIX ciclo, curriculum Migrazioni e Processi Interculturali presso l'Università degli Studi di Genova nel dipartimento di Scienze della Formazione Primaria (Disfor). Temi di interesse di ricerca sono la formazione degli adulti e dei docenti, CPIA, didattica docenti, i minori stranieri non accompagnati, le comunità per minori, il fabbisogno formativo delle figure professionali educative, sanitarie, sociali.

## 1. Considerazioni preliminari

I Centri di Istruzione per gli Adulti (CPIA) sono stati introdotti nel sistema formativo italiano durante l'anno scolastico 2014-2015, sostenuti da disposizioni normative quali il DPR 213/2012 e dal decreto 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. Questi centri sono stati istituiti con l'obiettivo di offrire percorsi formativi mirati al conseguimento di titoli scolastici e certificazioni, rispondendo così ai bisogni educativi fondamentali di una popolazione adulta eterogenea, composta sia da cittadini italiani sia stranieri. I CPIA si configurano come nodi centrali nella rete educativa e culturale del territorio, offrendo un sostegno continuo alla crescita e all'integrazione degli adulti (Cornacchia e Tramma, 2019; Castiglioni, 2011).

Evolvendo dall'esperienza dei Centri Territoriali Permanenti (CTP), attivi dal 1977 come risposta alle necessità educative emergenti dalla società del tempo, i CPIA si distinguono per la loro autonomia organizzativa e didattica. Questa autonomia è sottolineata dalla presenza di una struttura amministrativa dedicata, comprendente un dirigente scolastico, il personale di segreteria e specifici organi collegiali, che garantiscono una gestione efficiente e mirata. Tuttavia, in alcuni casi i docenti sono rimasti gli stessi che insegnavano nei CTP, ma la scuola ha subito profonde trasformazioni in termini organizzativi e amministrativi divenendo scuole autonome, talvolta queste trasformazioni non hanno coinciso con un repentino cambiamento didattico dei docenti (Malagnini e Deiana, 2023; Mariani, 2014). Infatti, la trasformazione strutturale dei CPIA dai vecchi CTP (Centri Territoriali Permanenti) in alcune realtà territoriali ha creato incertezze normative che si riflettono in pratiche educative disomogenee (Brichese et al., 2020; Rocca, 2019; Brichese, 2019; CLIQ, 2022; Benedetti, 2019).

Conformemente al DPR 213/2012, i CPIA sono strutturati come reti di servizio a livello provinciale, progettate per assicurare una stretta sinergia non solo con le scuole secondarie di secondo grado, ma anche con le autorità locali e le realtà professionali. Questa rete di collaborazioni comprende amministrazioni locali, prefetture, agenzie formative e centri per l'impiego, tutti impegnati a potenziare le opportunità formative per adulti disoccupati, in riqualificazione professionale o per cittadini stranieri desiderosi di integrarsi nel contesto sociale e lavorativo italiano.

Le attività di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (RS&S) sono essenziali per consolidare la funzione dei CPIA come centri di servizio educativo, capaci di comprendere e rispondere alle necessità formative della popolazione adulta. Le RS&S promuovono iniziative che mirano a migliorare e innovare i processi di insegnamento e apprendimento per gli adulti attraverso la realizzazione di ricerche sul campo presso le proprie sedi regionali. Questi poli hanno la funzione di referenti o capofila essendo presenti in tutte le Regioni in cui sono presenti i CPIA e oltre ad attuare attività di ricerca, svolgono il ruolo di punto rete tra i diversi CPIA e le realtà territoriali oltre che Istituzionali.

I CPIA accolgono una vasta gamma di adulti, inclusi coloro che non hanno completato il percorso di istruzione obbligatoria o che non possiedono un diploma di scuola media. Questi centri offrono inoltre percorsi specifici di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana per stranieri in età lavorativa, a prescindere dal loro livello di istruzione precedente (Ennas,

2019). Gli adolescenti a partire dai sedici anni, e in alcuni casi anche i quindicenni, possono accedere a questi percorsi formativi, a condizione che esistano accordi specifici tra le autorità regionali e gli uffici scolastici. Ogni anno cresce il numero di minori stranieri non accompagnati inseriti all'interno dei percorsi dei CPIA che necessitano di un percorso di alfabetizzazione e di integrazione. La missione dei CPIA è fornire un'istruzione che permetta l'inclusione sociale e culturale dei migranti, compresi i minori, che spesso hanno bisogno di supporto linguistico e formativo per integrarsi nel sistema scolastico e sociale italiano. In questo contesto, la Legge Zampa (legge n. 47 del 2017) ha rafforzato il ruolo dei CPIA come strumento di inclusione educativa, promuovendo l'insegnamento di L2 e l'inserimento in percorsi formativi. Tuttavia, questa ambivalenza di una scuola per adulti che accoglie minori solleva diverse questioni sul come pensare a una didattica inclusiva e sul rendere adeguato l'apprendimento che gli insegnanti sono chiamati ad erogare nei confronti di una moltitudine di studenti differenti con centinaia di nazionalità e differenti età (XXVIII Rapporto sulle migrazioni ISMU, 2023) presenti nella stessa classe di studio senza dimenticare il fattore tempo che ostacola ogni forma di progettazione, dati i continui cambi di comunità di accoglienza e di esigenze lavorative a cui sono sottoposti, in particolare, i MSNA. Il tema dell'integrazione dei minori stranieri all'interno dei CPIA è senz'altro delicato e complesso, richiedendo un coordinamento efficace tra il mondo della scuola e le politiche sociali, educative e migratorie. I CPIA, nati per fornire opportunità educative agli adulti, sono sempre più spesso chiamati a rispondere anche alle esigenze dei minori, in particolare giovani stranieri, creando sfide in termini di inclusione, adattamento e gestione delle diversità culturali, linguistiche e generazionali. Rimane ad oggi una contraddizione interna in termini linguistici dove una scuola definita Centro Provinciale per *l'Istruzione degli Adulti* si occupa di formare e insegnare ai minori.

## 2. Organizzazione ed erogazione della formazione nei CPIA

L'offerta formativa dei 130 CPIA presenti sul territorio italiano, rispetto ad altre scuole tradizionali, necessita di una forte componente di flessibilità e personalizzazione per adeguarsi alle specifiche esigenze di ogni studente. Questo è particolarmente rilevante per gli studenti stranieri che potrebbero non essere alfabetizzati nella propria lingua madre. In Italia, gli iscritti ai CPIA sono circa 230.000 persone, secondo i dati più recenti disponibili dal Ministero dell'Istruzione. La maggior parte degli iscritti è rappresentata da adulti stranieri, molti dei quali frequentano corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana.

La struttura interna della formazione è complessa e divisa in moduli composti da un monte ore diversificato a seconda del livello che si vuole raggiungere. Esistono moduli per ottenere le certificazioni delle competenze linguistiche, per accedere agli esami di stato delle scuole secondarie di primo e secondo grado, rispettivamente per raggiungere il diploma di scuola secondaria di primo grado e del diploma di Istruzione Secondaria di Secondo Grado in collaborazione con Istituti e il Liceo Artistico. Di seguito, si descrive la struttura per i corsi di alfabetizzazione. Una fase molto delicata e importante riguarda l'accoglienza. Tale fase, rivolta in maniera indistinta a tutti i destinatari delle azioni formative, prevede almeno 10 ore e fino a un massimo di

20 ore di “Accoglienza, orientamento e valutazione”, finalizzate ad accertare il profilo di competenze alfabetiche (in qualsivoglia lingua) e linguistiche (in lingua italiana) acquisite dai corsisti in ambito formale, non formale, informale utili ai fini del loro posizionamento nelle azioni formative e per determinare l’effettiva durata del percorso formativo (Ministero dell’Interno, 2023).

I bisogni formativi vengono esplicitati nel documento definito *Patto Formativo Individuale*. Le modalità con cui viene condotta la fase di accoglienza sono decise dai docenti e solitamente possono consistere in colloqui, interviste conoscitive guidate, test nella lingua d’origine o in italiano, presa visione della eventuale documentazione prodotta dai corsisti a supporto delle competenze dichiarate, anche concernente le esperienze pregresse di apprendimento e in ambito professionale.

L’obiettivo è quello di individuare il posizionamento del corsista nel livello più adeguato (Ministero dell’Interno, 2023).

I partecipanti vengono successivamente assegnati a percorsi formativi specifici in base alle loro competenze linguistiche e alfabetiche. I livelli a cui è possibile accedere sono di seguito descritti. Il *livello Alfa basso* (riferimento sovranazionale – Consiglio d’Europa, LASLLIAM2; riferimento nazionale – Sillabo CLIQ Alfa3, aggiornato alla luce di LASLLIAM) è per persone completamente analfabete. I corsi anche denominati pre-A1 sono per coloro che provengono da altri Paesi e non sono alfabetizzati nemmeno nella loro lingua madre.

Il *livello Alfa alto* (riferimento sovranazionale – Consiglio d’Europa, LASLLIAM; riferimento nazionale – Sillabo CLIQ Alfa, aggiornato alla luce di LASLLIAM) è per coloro che hanno capacità di lettura e scrittura molto ridotte, con un massimo di 150 ore e massimo 12 corsisti per modulo. Il *livello Pre-A1* si rivolge ad adulti con basse competenze nella lingua italiana, come quelli con un’istruzione limitata o che hanno ripreso a studiare. I corsi sono pianificati per un totale di 150 ore, con un minimo di 75 ore per ogni partecipante, a seconda dei crediti ricevuti. Ogni classe non deve superare i 12 partecipanti.

Il livello A1, basato sulle linee guida europee, è organizzato per un massimo di 100 ore, con almeno 50 ore per ciascun studente, a seconda dei crediti. Ogni classe può avere fino a 15 allievi. I corsi A1 possono essere attivati da istituti specifici in caso di alta domanda o in situazioni in cui non siano disponibili corsi standard.

Il livello A2, simile al livello A1, prevede fino a 80 ore di lezione, con un minimo di 40 ore per partecipante. Anche in questo caso, il numero massimo di studenti per classe è di 15, e possono essere avviati in base alla richiesta o in contesti diversi da quelli tradizionali.

Il livello B1 offre fino a 100 ore di formazione, con un minimo di 50 ore per studente. Ogni gruppo può contenere fino a 15 partecipanti.

Il livello B2 è programmato per un massimo di 120 ore, con un minimo di 60 ore per ogni allievo. Ogni classe ha un limite di 15 partecipanti e segue le linee guida nazionali in continuità con il livello B1.

Il resoconto del progetto FAMI 1603, finanziato a valere sul Fondo Asilo Migrazione e Integrazione 2014-2020, quale strumento operativo dell’Associazione CLIQ (CLIQ, 2022) ha analizzato l’offerta formativa nei CPIA italiani, concentrandosi in particolare sui corsi di alfabetizzazione linguistica rivolti ai migranti. Nonostante 51 CPIA avessero aderito al monitoraggio, solo 27 sono stati effettivamente valutati. Dei 797 corsi realizzati, solo l’1,7% riguardava il livello

Alfa (rivolto ad analfabeti) e il 12% il livello Pre-A1, i livelli più bassi previsti. Questi dati suggeriscono un forte squilibrio nell'offerta formativa: sebbene i Piani regionali prevedano cinque livelli (Alfa, Pre-A1, A1, A2, B1), nella pratica la maggior parte dell'attenzione è posta sui livelli superiori, in particolare l'A2, che è già parte integrante dell'offerta formativa standard dei CPIA durante l'anno scolastico. È presente uno squilibrio tra offerta e domanda formativa, nonostante ci sia una chiara necessità di corsi per i livelli più bassi (Alfa e Pre-A1), i dati ottenuti dalla ricerca mostrano che questi corsi sono poco rappresentati. È emersa altresì una divergenza tra dati di scolarizzazione: il 16,3% dei migranti che hanno risposto al questionario CLIQ ha dichiarato di avere poca o nessuna scolarità, ma durante la conference call FAM del 2021 solo il 2,8% degli iscritti ai corsi è stato presentato come analfabeta. Questa discrepanza suggerisce che molti migranti con bassi livelli di scolarizzazione potrebbero non accedere ai corsi o non essere identificati correttamente (CLIQ, 2022), aumentando la loro vulnerabilità sociale, il rischio di dispersione o i tempi di permanenza ai corsi di alfabetizzazione per ottenere i certificati di cui necessitano. Raspollini sottolinea che: *“l'ampliamento dell'offerta formativa non garantisce l'attivazione di percorsi per adulti analfabeti”* (Raspollini, 2023, p.129). Spesso problemi burocratici e organizzativi limitano l'attivazione e la richiesta dei corsi da parte dei Dirigenti scolastici; pertanto, nonostante la presenza di analfabeti che necessiterebbero dei corsi alfa e pre-A1, non sempre si concretizzano le reali possibilità di attivare i suddetti corsi.

### 3. Luci e ombre dei CPIA

La personalizzazione richiede ai docenti di impegnarsi costantemente nella ricerca di approcci didattici efficaci, spesso integrando modalità di apprendimento a distanza (Bricchese et al., 2020; Fadda, 2019; Fabbri, 2021)). Le Linee Guida del 2015, infatti, incentivano l'uso di strumenti sincroni come le conferenze online, che permettono ai docenti di interagire con studenti dislocati in varie sedi, creando un'esperienza di apprendimento interattiva e inclusiva. In questo scenario, la ricerca sull'integrazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nei processi educativi assume un ruolo centrale.

L'introduzione dell'obbligo di conoscenza della lingua italiana a un livello non inferiore all'A2, necessario per ottenere il permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo, ha conferito ai CPIA il compito di gestire la produzione, la somministrazione e la correzione dei relativi test di lingua (Raspollini, 2023; De Luca Picione e Madonia, 2017; Deiana, 2022). Tuttavia, la crescente diversificazione della popolazione studentesca e le nuove sfide associate all'erogazione dei Percorsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana (AALI) hanno reso necessario un continuo adattamento dell'offerta formativa, specialmente per coloro con competenze linguistiche limitate o problemi di analfabetismo (Deiana, 2022; Cacchione, 2022; Linee guida per la progettazione dei *Piani regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi* Fondo Asilo Migrazione e Integrazione 2021-2027).

I CPIA quindi, oltre a gestire l'alfabetizzazione linguistica, giocano un ruolo chiave nella verifica dei requisiti linguistici per il rilascio del permesso di soggiorno e nell'organizzazione delle sessioni di formazione civica e informativa (Deiana, 2022). Questa responsabilità posiziona i CPIA al centro delle politiche educative che mirano a facilitare l'integrazione socioculturale degli adulti, in particolare dei migranti, attraverso un'istruzione continua e mirata, promuovendo una società più inclusiva e coesa. Tuttavia, emergono diverse criticità che gli insegnanti devono affrontare, tra cui la necessità di gestire tempi ristretti per l'erogazione delle lezioni, la scarsa motivazione degli apprendenti e l'eterogeneità dei livelli di competenza presenti nelle stesse classi (Borri, 2019). I mediatori culturali, gli psicologi, i docenti, gli insegnanti di sostegno essenziali per sostenere il percorso educativo e di inclusione degli studenti, sono spesso assenti presenti in numero insufficiente. L'assenza di tali figure professionali riduce l'efficacia dei percorsi di integrazione, soprattutto per gli studenti stranieri e i minori non accompagnati (MSNA), la cui presenza è in aumento e richiede un'attenzione specifica.

Tuttavia, la presenza dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti nel panorama formativo italiano solleva importanti riflessioni sulla loro natura e sul loro funzionamento. I CPIA sono istituzioni educative di grande interesse per la loro ricchezza multiculturale, la flessibilità didattica e i modelli di scuola inclusiva. Questi centri possono rappresentare una risposta strutturata e integrata alla crescente necessità di formazione continua e di apprendimento permanente (Mezirow, 2016; Dozza e Chianese, 2012; Secci, 2013) lungo tutto l'arco di vita, *life-long learning* (Aleandri, 2011) in un mondo del lavoro in continua evoluzione. Sono realtà ancora poco conosciute e nate relativamente da poco, spesso passano come scuole "fantasma" o vengono scambiate per associazioni di varia natura. Tante sono le motivazioni che possono sottendere a questa trasparenza, da ragioni sociali, politiche, alla recente costituzione, al numero di docenti che vi lavorano. Di fatto, la scuola dei CPIA ha cambiato veste e negli ultimi anni si è concentrata sull'obiettivo di incentivare l'alfabetizzazione soprattutto per stranieri, la conclusione dell'istruzione di base (percorsi di primo e secondo livello) e la qualificazione professionale degli adulti. Da un lato, i CPIA sono scuole autonome, dotate di una propria governance e risorse, con un'organizzazione che riprende quella delle scuole tradizionali di secondo grado. Questo permette loro di avere una certa flessibilità nella gestione e nella programmazione didattica, ma dall'altro lato, questa struttura può presentare dei limiti. L'equiparazione ai modelli delle scuole tradizionali può risultare inadeguata quando si tratta di adulti stranieri e italiani insieme a minori stranieri, i quali hanno esigenze formative e ritmi di apprendimento differenti. Le metodologie adottate devono necessariamente essere flessibili e adattabili alle esigenze di un'utenza variegata. Gli adulti che frequentano i CPIA possono avere livelli di istruzione molto diversi tra loro, provenire da contesti culturali e sociali eterogenei, e presentare esigenze di apprendimento specifiche.

Inoltre, molti di loro devono conciliare lo studio con il lavoro e altre responsabilità familiari, rendendo necessaria un'offerta formativa che tenga conto di queste variabili. Per questi e altri motivi, i CPIA sono terreno fertile di studio perché rappresentano epicentri e concentrati di realtà multiethniche dove le culture si confrontano in ogni momento di apprendimento e con un'eterogeneità che sfidano i modelli educativi e formativi che docenti, non sempre formati in prece-

denza su tematiche simili, si trovano a dover affrontare ogni giorno nel proprio lavoro di insegnante. In conclusione, i CPIA rappresentano una risorsa fondamentale per l'istruzione degli adulti di nazionalità differenti in Italia, ma la loro efficacia dipende in larga misura dalla capacità di superare i limiti derivanti dall'equiparazione ai modelli scolastici tradizionali e dall'includere modelli per i minori che affluiscono presso queste sedi scolastiche, per le donne che si occupano dei figli, per coloro che necessitano di una conciliazione dei tempi scuola-lavoro-casa, e che tengano conto delle differenti età degli apprendenti. Diversamente, si può incorrere a fenomeni come la dispersione scolastica, di cui si discuterà nel paragrafo successivo. Solo attraverso un'organizzazione e una didattica che rispecchino realmente le esigenze e le specificità dell'utenza eterogenea e multiculturale si potrà garantire una formazione inclusiva ed efficace.

#### 4. La dispersione scolastica dentro e fuori i CPIA

La popolazione studentesca nei CPIA è molto eterogenea, con una presenza significativa di studenti provenienti da diverse nazionalità e con differenti esigenze formative. Un fenomeno ricorrente è quello della dispersione scolastica, particolarmente accentuato nei corsi che richiedono un impegno costante e prolungato. Le ragioni di questo abbandono sono molteplici e non sempre riconducibili a motivi esclusivamente scolastici: spesso gli studenti interrompono il percorso formativo a causa di trasferimenti o per l'inizio di un'attività lavorativa.

La dispersione scolastica e l'inclusione dei migranti sono temi di grande importanza nell'ambito delle politiche in tema di istruzione e formazione ma che hanno risvolti significativi anche nel tessuto sociale. La dispersione scolastica rappresenta un fenomeno complesso che riguarda il non completamento del percorso di istruzione dove le motivazioni di tale dispersione possono essere esplorate con un approccio sistemico che vede coinvolte le caratteristiche del soggetto, l'ambiente educativo, la società con le sue norme e gli aspetti culturali. Alcune recenti ricerche scientifiche hanno dimostrato che i CPIA svolgono un ruolo fondamentale nel contrastare la dispersione scolastica (Cerrocchi, 2019; Bianchi, 2021; Cerrocchi, Porcaro, 2023), fornendo un'opportunità di apprendimento flessibile e personalizzata per gli adulti che hanno interrotto la propria istruzione valorizzando le competenze già possedute al fine di favorire l'inserimento lavorativo.

Tuttavia, i CPIA stessi non sono esenti dal rischio di una ricaduta nella dispersione scolastica. L'eterogeneità dell'utenza composta da molteplici variabili, di cui abbiamo discusso nei paragrafi precedenti, come adulti italiani e migranti di entrambi i sessi, MSNA e detenuti, ed età differenti, porta con sé i possibili fattori di rischio tipici della dispersione formativa prima che avvenga l'inserimento lavorativo, come lo svantaggio socio-economico, l'integrazione sociale e culturale, le eventuali difficoltà di apprendimento (DSA), la scarsa motivazione che potrebbe derivare dalle necessità lavorative, culturali, organizzative tra casa e famiglia che possono tutte aumentare o diminuire la dispersione scolastica.

La motivazione degli studenti rappresenta un ulteriore punto critico. Molti frequentano i CPIA con l'obiettivo principale di ottenere una certificazione linguistica per accedere al mercato del

lavoro, senza un interesse a lungo termine per i percorsi formativi più completi. Questa mancanza di prospettive e di impegno, unita alla complessità delle loro vite, come trasferimenti per motivi lavorativi o familiari, contribuisce alla dispersione scolastica. Il fenomeno della dispersione, che già caratterizza il profilo di molti studenti dei CPIA, è ulteriormente accentuato dalla difficoltà di conciliare studio e lavoro, soprattutto per gli adulti e le madri che faticano a frequentare i corsi.

La dispersione scolastica è un fenomeno trasversale, che non si limita agli studenti stranieri, ma coinvolge anche italiani, specialmente coloro che non hanno completato il percorso scolastico nelle fasi precedenti. Spesso, gli iscritti si allontanano dal percorso formativo per ragioni lavorative o familiari, o semplicemente smettono di rispondere ai contatti della scuola. Il numero di iscritti non corrisponde mai al numero effettivo di frequentanti, generando una discrepanza tra la pianificazione didattica e la realtà operativa. La dispersione è intesa come “un’esperienza in cui gli esiti (i risultati) non possono essere disgiunti dalle motivazioni, dai significati, dal sistema delle interazioni che influenzano i comportamenti. In altri termini, al centro dell’attenzione vanno collocati sia il soggetto, inteso come attore capace di partecipare, di elaborare significati ed esperienze, sia i processi sociali che influenzano i percorsi formativi, coniugando, così, gli aspetti individuali e relazionali con quelli strutturali” (Batini, a cura di, 2002, pp. 28-29). La letteratura evidenzia fattori di rischio che condividono sia gli italiani sia gli stranieri come quelli concernenti gli aspetti cognitivi e le difficoltà di apprendimento (Batini, a cura di, 2015), la bassa autostima, il basso senso di auto-efficacia e poche capacità metacognitive con ricadute sulla motivazione (Alibernini, Lucidi, 2011; Batini, 2014), lo svantaggio culturale e familiare. Tuttavia, se ci concentriamo sui migranti a questi aspetti si aggiungono quelli legati alla barriera linguistica che aumenta il rischio di dispersione se la lingua di provenienza non è simile all’italiano (Murineddu, Duca, Cornoldi, 2006), ma anche di rilievo è la percezione del docente che può presentare pregiudizi culturali. Infatti, il rischio del pregiudizio di ritenerli “meno capaci”, può nascere dalla tendenza a collegare, spesso in modo frettoloso, la condizione di “straniero” a vari tipi di svantaggio. Questi possono includere la provenienza da Paesi con un livello economico inferiore, sistemi educativi diversi da quello italiano, situazioni familiari complesse o la conoscenza di una lingua diversa (Ibidem). Cornoldi e collaboratori (2006) hanno effettuato una ricerca per verificare se le difficoltà di apprendimento potessero essere generalizzate a tutti gli ambiti scolastici e hanno messo a confronto una popolazione di studenti italiani con studenti stranieri. I risultati hanno evidenziato differenze significative solo per le prove dovute all’aspetto linguistico, ma nessuna differenza tra i due gruppi nelle prove matematiche e visuospatiali. Tuttavia, come per la popolazione italiana anche per quella straniera esistono i disturbi dell’apprendimento e poterli riconoscere all’interno dei CPIA potrebbe aiutare a favorire una maggiore inclusione per gli studenti con queste difficoltà attraverso strategie didattiche ancora più mirate.

In questi anni il contesto e i bisogni linguistici si sono stratificati e diversificati; se da un lato l’acquisizione della conoscenza della lingua rimane legata alla sopravvivenza, dall’altra sono nati nuovi bisogni. Coloro che arrivano in Italia hanno ancora la necessità di apprendere la lingua per comunicare nel quotidiano e vi è ancora una larga parte di adulti che esprime bisogni di “primo livello”, dal momento che non ha mai frequentato corsi di formazione e non padroneggia l’italiano legato ai ruoli sociali propri del percorso di integrazione (consumatore, lavoratore,

utente, paziente, genitore). Tuttavia, continua a emergere in modo sempre più preponderante il bisogno di “*secondo livello*”. Non è più sufficiente insegnare i vocaboli e le basi della lingua italiana, ma cresce la necessità di curare l’efficacia e la fluenza del messaggio che crea relazione, inserimento nel tessuto sociale e integrazione (Favaro, 2016).

Oltre a questo, diventa di grande importanza la preparazione dei docenti che lavorano all’interno dei CPIA dovendo lavorare con classi estremamente eterogenee con patti individuali personalizzati. In Italia, gli studenti con cittadinanza non italiana (CNI) sono originari di quasi 200 paesi differenti e il 45% di essi è di origine europea, più di ¼ africana, il 20% asiatica e circa l’8% dell’America latina. Romania, Albania e Marocco sono le comunità più numerose nelle scuole superando ciascuna le 100 mila presenze (XXVIII Rapporto sulle migrazioni ISMU, 2023). Ogni nazionalità rappresentata dai discenti che frequentano anche i CPIA porta con sé una diversa concezione della struttura scolastica, talvolta sistemi di scrittura differente come per l’arabo e il cinese, oppure suoni che esistono solo nella lingua italiana con cui gli studenti devono confrontarsi. Se le difficoltà appaiono molteplici e con moltissime sfaccettature, dall’altra la rilevanza della relazione tra insegnante e studente diventa cruciale (Trincherò e Tordini, 2011). Alla luce di quanto esposto, le azioni che possono conseguire per contrastare il fenomeno della dispersione ricadono sulle pratiche didattiche (Bonaiuti, 2014) che devono tenere conto delle diverse difficoltà con la possibilità di utilizzare strumenti interattivi, multimediali, tecnologici, digitali, compensativi e dispensativi volti all’inclusione scolastica.

## 5. Conclusioni

I Centri di Istruzione per gli Adulti (CPIA) rappresentano un’importante innovazione nel panorama educativo italiano, rispondendo a esigenze crescenti di istruzione e integrazione per una popolazione studentesca eterogenea. Attivi dal 2014, i CPIA offrono percorsi formativi mirati al conseguimento di titoli scolastici e certificazioni, con un particolare focus su adulti e minori, inclusi quelli di origine straniera, ma ancora oggi poca è la sensibilizzazione sociale su queste scuole che sembrano invisibili agli enti territoriali e alla cittadinanza. La loro missione va oltre l’istruzione, estendendosi a un supporto integrato per l’inclusione socioculturale, che richiede un coordinamento efficace tra politiche sociali ed educative.

Tuttavia, i CPIA affrontano sfide significative che non sempre sono facili da sostenere. La flessibilità e personalizzazione dell’offerta formativa sono cruciali, soprattutto per studenti con diversi livelli di competenza linguistica e background migratorio. Nonostante la presenza di circa 230.000 studenti nei 130 CPIA italiani, si evidenzia una carenza di corsi per i livelli più bassi di alfabetizzazione, un problema aggravato da ostacoli burocratici e organizzativi. Questi aspetti limitano l’accesso a percorsi formativi essenziali per molti adulti, in particolare per quelli analfabeti, che sono i più vulnerabili e a rischio di emarginazione sociale.

La personalizzazione dell’insegnamento, pur essendo fondamentale, richiede un continuo impegno da parte dei docenti nel ricercare e adottare approcci didattici dove si diversificano le strategie, utili a valorizzare i differenti stili di apprendimento e le composite intelligenze di ciascun studente. L’integrazione di modalità di apprendimento a distanza e strumenti interattivi

potrebbe essere una strada promettente per coinvolgere una popolazione studentesca così diversificata. Tuttavia, le difficoltà di motivazione degli studenti, spesso spinti a frequentare i corsi principalmente per ottenere certificazioni linguistiche, evidenziano la necessità di strategie che incoraggino un impegno a lungo termine.

Inoltre, le sfide legate alla dispersione scolastica sono amplificate da fattori socio-economici, barriere linguistiche e pregiudizi culturali. L'assenza di supporto adeguato, come quello fornito da mediatori culturali, materiali digitali esplicativi nella lingua di origine, test non sempre comprensibili potrebbero contribuire all'aumento del rischio di abbandono e a incomprensioni iniziali che potrebbero altresì minare l'instaurazione di una relazione in alleanza e di fiducia tra apprendente e scuola. È quindi essenziale che i CPIA non solo forniscano un'istruzione di base, ma si impegnino attivamente a costruire percorsi formativi che tengano conto delle specifiche esigenze e difficoltà degli studenti, soprattutto in un contesto in cui il lavoro e le responsabilità familiari possono ostacolare la frequenza.

Infine, il contesto linguistico in evoluzione richiede un'istruzione che promuova non solo l'acquisizione della lingua italiana, ma anche l'integrazione sociale. L'adozione di pratiche didattiche inclusive e l'uso di strumenti multimediali e tecnologici (Floreancig et al., 2018) sono fondamentali per affrontare la dispersione scolastica e garantire un apprendimento efficace. Solo attraverso una ristrutturazione dell'offerta formativa e di un suo concreto ampliamento, che valorizzi la diversità culturale e linguistica degli studenti, i CPIA potranno assolvere pienamente il loro compito educativo, contribuendo così a una società più coesa e inclusiva.

## 6. Bibliografia di riferimento

Aleandri, G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Armando Editore.

Batini, F. (2002). *La scuola che voglio. Idee, riflessioni, azioni contro il disagio e la dispersione scolastica*. Zona, Arezzo.

Batini, F. (2014). *Drop-out*. Arezzo: Fuori|onda.

Batini, F. (a cura di) (2015). *OCSE Skills Outlook 2013. Primi risultati della ricerca sulle competenze degli adulti* (edizione italiana autorizzata OCSE). Loescher, Torino.

Bianchi, L. (2021). *Percorsi di istruzione integrati nei CPIA*. Franco Angeli, Milano.

Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Carocci, Roma.

Borri, M., & Calzone, S. (2019). *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori*. Pisa: Edizioni ETS.

Brichese, A. (2019). Dalla parte dello studente: caratteristiche dello studente analfabeta e bassamente scolarizzato. In F. Caon & A. Brichese (A cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*. Bologna: Bonacci.

Brichese, A., Spaliviero, C., & Tonioli, V. (2020). *Didattica dell'italiano L2 ad apprendenti adulti analfabeti: Uno studio di caso all'interno di CPIA, SPRAR e CAS della Provincia di Venezia*. EL.LE, 9(1), 25-56. <https://doi.org/10.30687/ELLE/22806792/2020/01/002>

Cacchione, A. (2022). Analfabetismo e CPIA: un rapporto difficile e necessario. In F. Benedetti & A. Buffardi (A cura di), *Scuola, lavoro e territorio* (pp. 94-111). Roma: Collana Indire, Carocci.

Castiglioni, M. (a cura di). (2011). *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.

Cerrocchi, L. (2019). *Narrare la migrazione come esperienza formativa*. Franco Angeli, Milano.

Cerrocchi, L., & Porcaro, E. (2023). *Minori stranieri non accompagnati. Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l'inclusione nel sistema scolastico*. Franco Angeli, Milano.

CLIQ (A cura di). (2022). *Progetto FAMI 1603: Studio e analisi dell'impatto dei percorsi formativi e valutativi*. [https://www.associazionecliq.it/wpcontent/uploads/2021/06/Documento\\_conclusivo.pdf](https://www.associazionecliq.it/wpcontent/uploads/2021/06/Documento_conclusivo.pdf)

Consiglio d'Europa. (2022). *LASLLIAM: Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants*. <https://rm.coe.int/prems-0089-22-eng-2518-literacy-and-second-language-learning-couv-texte/1680a70e18>

Cornacchia, M., & Tramma, S. (a cura di). (2019). *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Roma: Carocci.

Deiana, I. (2023). Alcune riflessioni su un corpus di testi prodotti nei Percorsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana dei CPIA. *Italiano Lingua-Due*, vol. 1.

Decreto 12.03.2015. (2015). *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*. <https://m.flcgil.it/files/pdf/20150615/decreto-interministeriale-del-12-marzo-2015-linee-guida-cpia.pdf>

D. P. R. 263. (2012). *Decreto del presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263: Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/25/13G00055/sg>

Dichatschek, G. (2023). *Educazione degli adulti presso il Centro per l'istruzione degli adulti: Teoria, pratica e formazione continua*. Edizioni Sapienza, Roma.

Dozza, L., & Chianese, G. (a cura di). (2012). *Una società a misura di apprendimento. Educazione permanente tra teoria e pratiche*. Milano: FrancoAngeli.

Ennas, G. (2019). Analfabeti e bassamente scolarizzati: la dimensione organizzativo-formativa per la gestione di minori e adulti nei CPIA. In F. Caon & A. Brichese (A cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*. Bologna: Bonacci.

Fabbi, L., Bracci, F., & Romano, A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, XIII (21).

Fadda, A. (2019). Scuola digitale: L'ambiente di apprendimento Moodle applicato ad un CPIA. *Italiano LinguaDue*, vol. 1, 1-15.

- Favaro, G. (2016). L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. *Italiano Lingua-Due*, n. 1.
- Favaro, G., & Fumagallo, M. (2004). *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*. Carocci, Roma.
- Floreancig, P., Fusco, F., Virgilio, F., Zanon, F., & Zoletto, D. (a cura di). (2018). *Tecnologie, lingua, cittadinanza: Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*. Milano: FrancoAngeli.
- Fondazione ISMU (2022). *Ventisettesimo Rapporto sulle migrazioni 2022*. Franco Angeli s.r.l., Milano.
- Fondazione ISMU (2023). *Ventottesimo Rapporto sulle migrazioni 2022*. Franco Angeli s.r.l., Milano.
- Loureiro, A., & Rodrigues, M. de O. (2024). Student grouping: Investigating a socio-educational practice in a public school in Portugal. *Social Sciences (Basel)*, 13(3), 141. <https://doi.org/10.3390/socsci13030141>
- Malagnini, F., & Deiana, I. (2023). Tra conferme e sorprese: i bisogni formativi dei docenti dei CPIA. *Italiano LinguaDue*, vol. 2.
- Mariani, A. M. (2014). *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*. Milano: Unicopli.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto* (F. Cappa & G. Del Negro, A cura di). Milano: Raffaello Cortina.
- Ministero dell'Interno. (2023). *Linee guida per la progettazione dei Piani regionali per la formazione civico-linguistica dei cittadini di Paesi terzi: Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2021-2027*. [https://www.interno.gov.it/sites/default/files/202304/1.\\_linee\\_guida\\_piani\\_regionali\\_2023-2026.pdf](https://www.interno.gov.it/sites/default/files/202304/1._linee_guida_piani_regionali_2023-2026.pdf)
- Ministero dell'Istruzione. (2024). *Istruzione degli adulti*. <https://www.miur.gov.it/istruzione-degli-adulti>
- MIUR. (2003). *L'offerta formativa dei centri territoriali permanenti*. [https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2003/offerta\\_1.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2003/offerta_1.pdf)
- Olmos-Gómez, M. del C., Olmedo-Moreno, E., & Tomé-Fernández, M. (2020). Personal learning environments that facilitate socio-educational integration of unaccompanied foreign minors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5012. doi:<https://doi.org/10.3390/ijerph17145012>
- Raspollini, K. (2023). I livelli Alfa fra Centri di Accoglienza Straordinaria e CPIA: una nuova mission? *Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura*. Retrieved from <http://www.rivistadidit.ch> DOI: 10.33683/didit.23.03.05
- Rocca, L. (2019). La gestione della fase di accoglienza dell'utenza vulnerabile: intervista e test. In F. Caon & A. Bricchese (A cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*. Bologna: Bonacci.
- Santos, S. A., Nada, C., Macedo, E., & Araújo, H. C. (2020). What do young adults' educational experiences tell us about Early School Leaving processes? *European Educational Research Journal*, 19(5), 463-481. <https://doi.org/10.1177/1474904120946885>
- Secci, C. (2013). *Apprendimento permanente e educazione. Una lettura pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Serrano-García, J., Fátima Zahra Rakdani-Arif Billah, Olmedo-Moreno, E., & Expósito-López, J. (2024). Scale of perceptions of future primary school teachers on unaccompanied foreign minors: Exploratory and confirmatory analysis. *Social Sciences*, 13(8), 392. doi:<https://doi.org/10.3390/socsci13080392>

Trincherò, R., & Tordini, M. L. (2011). *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi*. FrancoAngeli, Milano.