

Il Bilancio Sociale partecipato nei CPIA

**Predisposizione della base informativa a supporto della
rendicontazione sociale**

A cura di:

Angelo Paletta, Lorena Peccolo, Valentina Liguori, Pietro Fochi

INDICE

Il progetto di ricerca-azione	3
Il contesto nel confronto con dati nazionali.....	4
Dati ISTAT riportati nel RAV per il triennio 2022-25	5
Dati di frequenza riportati nel RAV per il triennio 2022-25	7
Analisi questionari Dirigenti Scolastici e Docenti.....	12
Analisi questionario Dirigenti Scolastici	12
Principali sfide per il futuro	29
Priorità di investimento.....	32
Conclusioni	33
Analisi questionario Docenti	34
Informazioni sui docenti che hanno aderito al questionario	34
Aspetti identitari e valori chiave per il futuro.....	38
Identificazione con il proprio CPIA.....	39
Modellare e far crescere la leadership per l'apprendimento	45
Sistemi organizzativi per la raccolta e lo scambio di conoscenze tra il personale	48
Apprendere con e dall'ambiente esterno e dal più ampio sistema di educazione, istruzione e formazione.....	49
Collaborazione tra docenti e partecipazione alle attività della scuola	50
Formazione e Sviluppo professionale dei docenti	53

Visione educativa: apprendimento degli studenti.....	60
Priorità di investimento.....	65
Le caratteristiche dei CPIA della Sicilia.....	66
Sedi di erogazione dei servizi	66
Risorse	68
Risorse professionali.....	69
Popolazione studentesca	71
Organizzazione corsi e frequenze	78
Mobilità dei frequentanti	81
Ampliamento dell’offerta formativa.....	82
Esiti formativi	84
Sintesi degli aspetti comuni e delle differenze caratterizzanti i CPIA	89
Conclusioni	90
ALLEGATI.....	92
Mappa per la rendicontazione sociale del triennio 22-25 e la progettazione strategica del triennio 25-28	92
Priorità dei PTOF.....	100
Focus Group – La progettazione strategica nei CPIA	104

Il progetto di ricerca-azione

La Rete CPIA Sicilia coordinata dal “Centro Regionale di Ricerca, di Sperimentazione e Sviluppo”, CRRSeS di Enna e Caltanissetta ha attivato un Percorso di formazione/ricerca/sperimentazione su Bilancio Sociale partecipato nei CPIA con il supporto e consulenza del Dipartimento di Scienze aziendali dell’Università di Bologna. Il gruppo di ricerca è coordinato dal Prof. Angelo Paletta e vede il coinvolgimento dei seguenti collaboratori: Lorena Peccolo, Valentina Liquori, Pietro Fochi.

Il progetto fonda la sua motivazione sulla riforma dei CPIA e della formazione degli adulti (D.I. del 12/3/2015 – Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento e sostegno all’autonomia organizzativa e didattica dei Centri Provinciali per *l’Istruzione degli Adulti*) che dà impulso alla costruzione di sinergie con il territorio e amplia il compito di formazione di competenze, e anche sull’inserimento dei CPIA nel Sistema Nazionale di Valutazione (D.P.R. 28 marzo 2013), che implica l’utilizzo di “documenti strategici”, gli stessi già in uso nelle scuole ordinamentali come previsto dalla L. 107 del 2015 e che sono stati “adattati” alla specificità dei CPIA.

Il percorso di formazione e ricerca si è svolto in coincidenza di questi primi tre anni di partecipazione al Sistema Nazionale di Valutazione che certamente è stato utile a dare sistematicità alla progettazione e organizzazione dei CPIA fornendo un comune impianto con il documento del PTOF e a dare strutturazione al processo di autovalutazione e rendicontazione con il RAV.

L’adeguamento degli strumenti del S.N.V. ai CPIA ha riguardato soprattutto il RAV nell’area “cuore” dell’autovalutazione che sono gli esiti perché non sono previste “prove nazionali standardizzate”. Di conseguenza il processo di autovalutazione dei CPIA richiede di focalizzare l’attenzione sugli esiti interni.

I CPIA hanno però ravvisato delle “forzature” in questi adattamenti perché il servizio formativo che svolgono ha caratteri e articolazioni molto diverse perché rispondono a domande di formazione e di servizi alla comunità in modo molto aperto e flessibile con una pianificazione di classi - studenti - orari del tutto diversa e con utenza molto varia che richiede elevata personalizzazione.

In ogni caso la domanda più complessa per i CPIA riguarda la “Rendicontazione sociale”:

- se si risponde delle priorità definite nel Rav e assunte nel PTOF, quali indicatori e quali dati consentono di rilevare le responsabilità della scuola, viste le numerose variabili dell’utenza e del contesto?
- una volta definita la rendicontazione, a chi si rendiconta? Quali sono gli stakeholder che hanno interesse a conoscere gli esiti formativi dei CPIA e in che consiste questo “interesse”?
- considerata la pluralità delle funzioni dei CPIA, la rendicontazione deve riguardare solo gli esiti delle attività di formazione dei corsisti o deve riguardare anche il ruolo di servizi alla comunità? Ad esempio, l’impatto che ha sui processi di inclusione e sviluppo di capitale sociale, la capacità di

intercettare esigenze di formazione di competenze del mondo del lavoro, la capacità di creare sinergie tra varie istituzioni e soggetti.

L'adeguamento degli strumenti strategici dovuto all'inserimento dei CPIA nel S.N.V deve riguardare l'interlocuzione con il Ministero e l'INVALSI alla luce di questi primi tre anni di attuazione.

Il progetto di formazione, tenendo conto della complessa fase di ristrutturazione della progettazione dovuta all'inserimento nel S.N.V., ha focalizzato le attività sulla costruzione di riferimenti e strumenti di progettazione strategica, in modo da consentire lo sviluppo di competenze di leadership dei Dirigenti Scolastici e dei loro staff e l'adozione da parte delle scuole di elementi per il confronto e la collaborazione interne e in rete.

Nel percorso sono stati raccolti dati ed evidenze attraverso:

- la rilevazione delle priorità, traguardi e obiettivi di processo inseriti dai CPIA nel loro PTOF 2022- 25
- un questionario per i Dirigenti scolastici
- un questionario per i docenti,
- un focus group con i Dirigenti Scolastici
- un questionario di raccolta dati del contesto interno

E' stato proposto come strumento di progettazione una mappa strategica strutturata sulle 6 aree del modello di scuola come Professional Learning Community.

A conclusione del percorso è a questo strumento di progettazione strategica che sono rapportate le evidenze raccolte e le osservazioni che risultano utili allo sviluppo della capacità di leadership dei dirigenti e alla cultura organizzativa dei CPIA della Sicilia che possono così operare coordinati e allo stesso considerando le specificità del loro contesto.

Il contesto nel confronto con dati nazionali

Il RAV fornisce molti dati che delineano le caratteristiche della Sicilia rispetto alle altre aree del territorio nazionale e che consentono di individuare le “urgenze” di sviluppo delle comunità che i CPIA possono assumere nella loro progettazione e soprattutto nella costruzione di sinergie con altri soggetti: in che modo la formazione degli adulti, lo sviluppo di competenze di apprendimento permanente, la partecipazione a processi di sviluppo di capitale sociale, possono contribuire allo sviluppo del territorio? Quali responsabilità può assumere il CPIA oltre a quella istituzionale che comporta la presa in carico di domande individuali di formazione da parte di adulti?

I dati del RAV sono stati forniti alle scuole ad inizio del processo di progettazione strategica e quindi della declinazione del PTOF del triennio 2022-25: i CPIA sulla base dei dati hanno analizzato il contesto, effettuato autovalutazione riguardo agli esiti e ai processi e delineato priorità e obiettivi di sviluppo.

Nel periodo 2025 – 28 si riporrà lo stesso processo di progettazione strategica e sarà importante per i CPIA vedere il confronto con i dati forniti nel 2022.

Dati ISTAT riportati nel RAV per il triennio 2022-25

La tabella riporta il tasso di **disoccupazione** nella popolazione ≥ 15 anni, per sesso e per cittadinanza italiana/non italiana, anno 2021 [ISTAT 2022].

Tabella 1

	Sicilia	Sud (escluse le isole)	Nord	Italia
totale	17,9	15,9	5,8	9,2
Femmine	20,5	17,9	7,0	10,2
Maschi	16,3	14,6	4,9	8,4
Citt. italiana	//	15,7	5,0	8,7
Citt. non it.	//	18,9	11,7	13,1

	totale	Femmine	Maschi
Agrigento	21,6	25,8	19,3
Caltanissetta	14,0	20,8	11,0
Catania	15,6	16,5	15,1
Enna	16,4	19,9	14,6
Messina	23,9	26,2	22,4
Palermo	15,3	16,2	14,8
Ragusa	14,2	18,1	11,8
Siracusa	23,5	31,0	19,0
Trapani	17,3	19,0	16,4

Come i dati evidenziano c'è una problematica di disoccupazione considerevole in Sicilia che evidentemente impegna i CPIA di questo territorio in modo molto diverso che al resto del paese.

La tabella che segue riporta la percentuale di **NEET**, per sesso e per cittadinanza italiana/non italiana, anno 2021 [ISTAT 2022].

Tabella 2

	Sicilia	Mezzogiorno	Nord	Italia
totale	40,8	35,8	15,3	23,8
Femmine	45,9	40,1	19,5	27,9
Maschi	35,8	31,7	11,2	19,9
Citt. italiana	//	35,2	12,4	22,5
Citt. non it.	//	43,7	29,9	32,3

Anche in questo ambito la Sicilia ha problematiche consistenti che richiedono ai CPIA impegno nell'operare in rete e nel declinare offerta formativa mirata in connessione con il sistema scolastico ordinamentale e con i servizi del territorio.

La tabella che segue riporta il tasso di **immigrazione** per sesso, anno 2021 [ISTAT 2022].

Tabella 3

	Sicilia	Mezzogiorno	Nord	Italia
totale	4,0	4,3	10,6	8,5
Femmine	3,7	4,2	10,8	8,6
Maschi	4,2	4,4	10,5	8,4

	totale	Femmine	Maschi
Agrigento	3,6	3,3	4,0
Caltanissetta	3,0	2,8	3,4
Catania	3,3	3,2	3,4
Enna	2,6	2,4	2,8
Messina	4,6	4,8	4,5
Palermo	2,8	2,8	2,8
Ragusa	9,6	8,0	11,2
Siracusa	4,0	3,8	4,3

Trapani	5,0	4,0	6,1
---------	-----	-----	-----

Il fenomeno immigratorio è più consistente al nord ma, ciò nonostante, impegna molto l'attività formativa dei CPIA siciliano come si evidenzia dai dati di frequenza sotto riportati. Fa eccezione la provincia di Ragusa che ha un tasso di immigrazione più alto rispetto al resto del territorio.

La tabella che segue riporta il tasso di **abbandono prematuro** di istruzione e formazione per sesso e per cittadinanza italiana/non italiana Anno 2021 [ISTAT 2022].

Tabella 4

	Sicilia	mezzogiorno	Nord	Italia
totale	22,4	18,2	10,5	13,5
Femmine	20,1	15,5	9,0	11,5
maschi	24,5	20,7	11,9	15,4
Citt. italiana	//	16,8	7,7	11,3
Citt. non it.	//	53,3	31,6	36,5

Dati di frequenza riportati nel RAV per il triennio 2022-25

I dati sui frequentanti forniti nel RAV riportano la situazione del singolo CPIA che può così operare il confronto con il dato del proprio territorio siciliano. Allo stesso modo la rete dei CPIA della Sicilia coordinati dal CRRSeS può vedere su quali aspetti va posta riflessione e approfondimento per delineare aree di sviluppo coordinate con altre istituzioni e soggetti.

La tabella riporta il numero e la percentuale di studenti frequentanti i CPIA nell'a.s. 2021/2022 per ciascuna categoria [Sistema informativo MI a.s. 2021/2022].

Tabella 5

Studenti - CPIA	Situazione del singolo CPIA	Riferimento SICILIA	Riferimento SUD E ISOLE	Riferimento NAZIONALE
Femmine		(29,6%) ¹	(36,9%)	(45,5%)
Maschi		(70,4%)	(63,1%)	(54,5%)
Disoccupati		(51,4%) ²	(41,9%)	(46,2%)

Cittadinanza italiana		(28,9%) ³	(34,7%)	(10,8%)
Cittadinanza non italiana		(69,5%)	(64,3%)	(84,6%)
Bassa scolarità		(90,8%) ⁴	(78,5%)	(69,4%)
Detenuti		(6,4%) ⁵	(6,6%)	(4,8%)

1 - Un dato marcato è la percentuale molto più bassa di **donne che frequentano i CPIA** della Sicilia: per quali ragioni? Quali sono i vincoli e i condizionamenti? Quali bisogni formativi e di partecipazione alla vita sociale e lavorativa possono essere intercettati? In che modo possono essere sviluppate nuove consapevolezze e nuove domande di coinvolgimento e formazione? Con quali istituzioni e soggetti attivare collaborazione per comprendere le difficoltà, raggiungere e coinvolgere un maggior numero di donne, definire specifiche esigenze e delineare mirate risposte?

➔ **incrementare il numero di donne frequentanti i CPIA potrebbe essere una priorità condivisa dei CPIA della Sicilia, un obiettivo strategico identitario da considerare nel PTOF del 2025-28**

2- I dati ISTAT ci dicono che il sud e la Sicilia nello specifico hanno un serio problema di **disoccupazione**; il fatto che oltre la metà dei frequentanti sia disoccupato evidenzia come il ruolo dei CPIA sia fondamentale in questo contesto per lo sviluppo dei territori. Per questa ragione la connessione con gli altri soggetti che sono impegnati nei problemi della disoccupazione, dello sviluppo di nuove opportunità lavorative, dell'inserimento lavorativo, costituisce un ambito nevralgico delle attività dei CPIA:

- ➔ Quali domande di competenze provengono dal mondo del lavoro?
- ➔ Quale rapporto tra queste domande e profilo di competenze dei disoccupati?
- ➔ Quali competenze di base, trasversali, professionali vanno prese in carico nella progettazione dei percorsi formativi? Quali azioni di intercettazione, presa in carico e di orientamento dei disoccupati?
- ➔ Quali innovazioni, ad esempio, di tipo digitale devono essere considerate per sostenere le competenze dei lavoratori e garantire la loro permanenza nei processi produttivi?

E' compito istituzionale dei CPIA intercettare i disoccupati, sostenere la loro motivazione alla formazione, sviluppare le loro competenze in relazione al loro profilo e in relazione alle domande del mondo del lavoro, ma potrebbe essere una priorità di miglioramento: **incrementare la frequenza, innalzare gli esiti formativi, aumentare le possibilità di inserimento lavorativo**; questo comporta migliorare i processi connessi di interlocuzione con il mondo del lavoro, di collaborazione e integrazione con i centri regionali di formazione professionale, di arricchimento dell'offerta formativa connessa a microcompetenze, di istituzione di sistemi di monitoraggio dell'inserimento lavorativo degli iscritti ai CPIA.

3 – La percentuale di **frequentanti di cittadinanza non italiana** è inferiore al dato nazionale, ma riguarda comunque la grande maggioranza degli iscritti. I CPIA, nei riguardi degli immigrati, svolgono il compito istituzionale di alfabetizzazione, ma questo ambito investe anche il delicato e importante ruolo di inclusione sociale e lavorativa degli immigrati. Questo implica la conoscenza e l'analisi dei processi immigratori e di inclusione sociale del territorio, comporta di vedere come allo studente straniero corrisponde una famiglia e come questa è inserita nel contesto, vedere come lo studente si rappresenta il proprio progetto di vita a partire dalle sue competenze e aspirazioni, ma anche di conoscenza della realtà, significa vedere se esistono comunità di immigrati che possano dare collaborazione (ad esempio per raggiungere le donne e inserirle nella formazione).

→ **l'alfabetizzazione è compito istituzionale dei CPIA, ma potrebbe essere una priorità di miglioramento la personalizzazione dei percorsi e l'incremento della formazione di competenze e di strumenti per l'inclusione sociale. Questo implica di incrementare i processi connessi alla formazione degli stranieri e alla loro inclusione con un sistema di raccolta dati del contesto e di monitoraggio della formazione e dell'inserimento sociale**

4 – Il dato della **bassa scolarità** è molto significativo per i CPIA della Sicilia, specialmente nel confronto con il dato nazionale; ci indica le caratteristiche dei destinatari delle attività di formazione che comprendono sicuramente la grande maggioranza degli italiani iscritti. Se è certamente compito istituzionale dei CPIA intercettare la quota di dispersione e di precoce abbandono scolastico dei cittadini italiani, evidentemente non può oggi il CPIA limitarsi a questo; lo sviluppo delle competenze della popolazione adulta fa parte delle priorità dell'Europa per poter rispondere alle nuove sfide della società e del mondo del lavoro e soprattutto per garantire la partecipazione democratica dei cittadini. I CPIA della Sicilia possono dunque allargare il loro ruolo di formazione degli adulti nel territorio, far conoscere le loro potenzialità e le opportunità che rappresentano, sviluppare una nuova immagine della loro attività e allargare le partnership.

→ **La formazione degli adulti di bassa scolarizzazione è compito istituzionale dei CPIA, ma la loro riforma, connessa alle sollecitazioni Europee, prevede di ampliare la capacità e gli ambiti di formazione degli adulti e questo potrebbe essere una priorità dei CPIA della Sicilia. Questo obiettivo strategico si connette alle considerazioni del punto 2, ma implica la necessità di promuovere una più ampia conoscenza e considerazione dei CPIA nei territori, che non può essere solo propaganda ma costruzione di solide sinergie e alleanze.**

5 – la percentuale di **detenuti frequentanti i CPIA** è superiore al dato nazionale, e sebbene corrisponda a un dato basso rispetto all'insieme, rappresenta una dimensione molto impegnativa di progettazione e organizzazione e anche sul piano della relazione educativa. Ci sono aspetti che possono condizionare l'efficacia dei percorsi formativi in queste strutture:

-l'alta mobilità dei detenuti che è dunque un dato da considerare per creare forme di continuità nei passaggi di istituti penitenziari

- la grande varietà dei livelli di scolarizzazione e di conoscenza della lingua italiana tra i detenuti che richiede percorsi fortemente personalizzati con rischi di frammentazione

- l'irregolarità di frequenza dei detenuti che rende poco continua l'attività

- l'utilizzo di strumenti digitali nella didattica che condiziona le metodologie e la formazione di competenze in questo ambito

- la necessità di formare competenze professionali che richiede coordinamento con gli enti di formazione professionale e con gli istituti di scuola secondaria di secondo grado

Certamente la dimensione più importante è la motivazione dei detenuti ai corsi di formazione che ha risvolti che esulano dalla possibilità di incidervi dei docenti dei CPIA.

La formazione negli istituti di pena sebbene circoscritta nei numeri ha un importante ruolo sociale e impegna i CPIA a considerarla anche quando comporta molte risorse di impiego di personale e di organizzazione.

→ La formazione dei detenuti è soggetta a molte variabili che possono rendere complessa la valutazione dell'efficacia degli interventi formativi; data la sua rilevanza è però importante raccogliere evidenze per l'autovalutazione e per assumere le forme di flessibilità necessarie alla funzionalità dei servizi. Un aspetto che potrebbe essere posto tra gli obiettivi di miglioramento riguarda l'attuazione di percorsi mirati per la formazione e certificazione di microcompetenze.

Il RAV riporta analisi in dettaglio di questi dati generali dei frequentanti che i CPIA possono considerare per affinare la loro analisi:

- dati degli studenti che in entrata nel CPIA erano disoccupati nell'a.s. 2021/2022 per sesso e per cittadinanza italiana/ non italiana
- studenti con cittadinanza non italiana per sesso presenti nei percorsi di istruzione di primo livello del CPIA nell'a.s. 2021/2022
- studenti minori quindicenni ai sensi del D.P.R. 263/2012 presenti nel CPIA nell'a.s. 2021/2022: **il dato della Sicilia è del 16,9% rispetto al dato nazionale del 9,4, un aspetto questo che richiede una analisi specifica nei contesti delle scuole**
- studenti a bassa scolarità per sesso e cittadinanza italiana/non italiana in entrata nel CPIA nell'a.s. 2021/2022
- studenti presenti nelle sedi carcerarie per sesso e cittadinanza italiana/non italiana nell'a.s. 2021/2022

Questi dati e queste considerazioni generali sono utili riferimenti per la progettazione strategica del prossimo triennio 2025-28 e la rendicontazione del triennio 2022-25:

- su quali obiettivi e processi c'è stato investimento a livello regionale e di singolo CPIA, con quali miglioramenti, con quali difficoltà e ostacoli incontrati?
- come cambiano i dati nel RAV del prossimo triennio che comportano un riesame delle caratteristiche dei frequentanti i CPIA?
- su quali aspetti vanno formulate priorità di sviluppo strategico a livello di Regione e di singolo CPIA?

Le indagini condotte nel nostro percorso di formazione e ricerca forniscono molti elementi utili alla rete e ai singoli CPIA per analizzare gli elementi del contesto interno, la cultura pedagogica e la cultura organizzativa presenti negli istituti che consentano di assumere con consapevolezza la progettazione strategica, e cioè di comprendere quali sono le condizioni che vanno sviluppate / create affinché le priorità si fondino su progetti effettivamente innovativi e sostenibili.

Analisi questionari Dirigenti Scolastici e Docenti

All'interno del percorso di ricerca e sperimentazione sul Bilancio sociale partecipato nei CPIA sono stati proposti un questionario ai dirigenti e un questionario ai docenti che in parte si corrispondono.

Si tratta di elaborazioni di questionari della letteratura scientifica internazionale che sono stati adeguati alle specificità dei CPIA, con l'intento di fornire elementi di analisi e di riflessione il più possibile aderenti alle necessità di sviluppo strategico delle realtà scolastiche.

I dati a livello regionale permettono di disporre di una panoramica descrittiva dei CPIA che consente di operare in modo collaborativo il confronto, di interpretare gli snodi che richiedono attenzione e investimento e di individuare gli elementi significativi su cui basare lo sviluppo strategico e la rendicontazione sociale.

Il questionario dei Dirigenti fa riferimento, in particolare, alla concezione di Professional Learning Community (comunità professionale focalizzata sull'apprendimento continuo di studenti, docenti e dirigenti) perché conduce alla riflessione sulla cultura pedagogica e organizzativa della propria scuola con l'intento di sviluppare le capacità di leadership.

Il questionario per Docenti coglie la percezione che hanno del clima di scuola, il loro senso di appartenenza, la loro partecipazione, il loro impegno e coinvolgimento nel processo di insegnamento, le considerazioni sui valori e gli sviluppi che riguardano la loro scuola.

I due questionari coincidono solo in alcune parti che riguardano ambiti su cui è interessante di avere il confronto tra il sentire di Dirigenti e Docenti.

Il questionario dirigenti è stato proposto ai 10 Dirigenti dei CPIA della Sicilia ed è stato compilato da 7 DS.

Il questionario rivolto ai docenti è stato rivolto a 838 insegnanti, ottenendo un tasso di risposta del 43%, pari a 363 rispondenti.

I questionari sono stati gestiti ed elaborati nella piattaforma Qualtrics a cura del Dipartimento di Scienze Aziendali dell'Università di Bologna con la supervisione del prof. Angelo Paletta.

Analisi questionario Dirigenti Scolastici

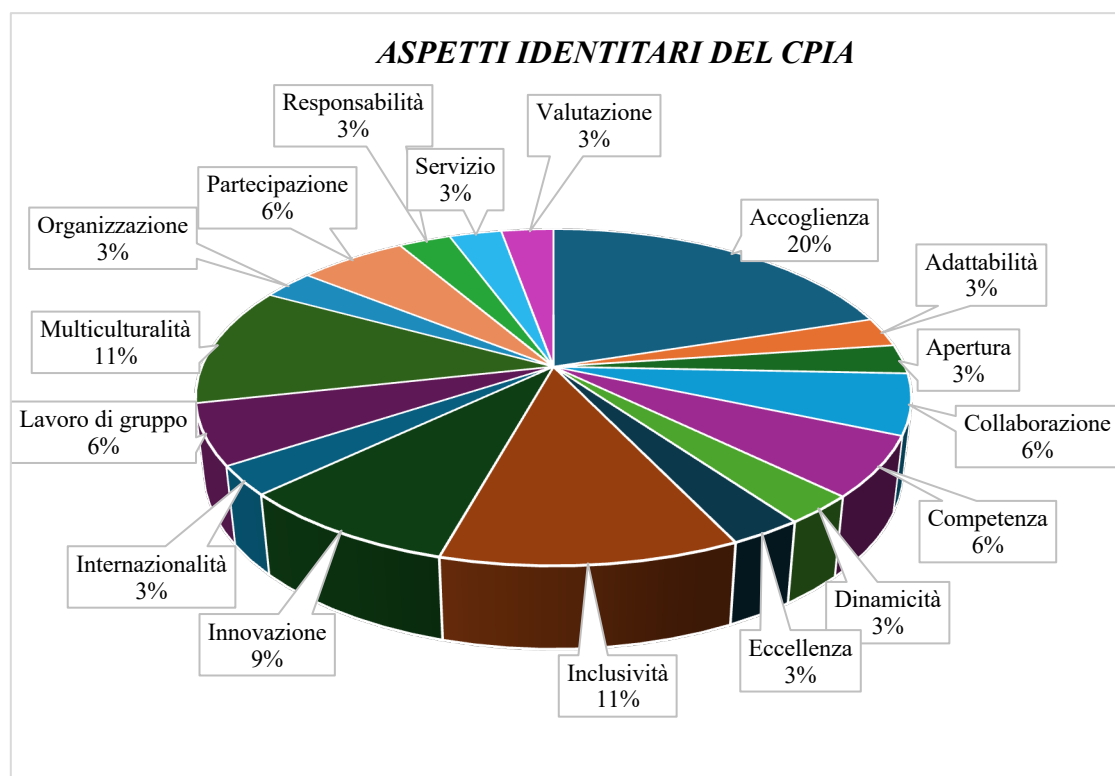
Aspetti identitari e valori chiave per il futuro

E' stato chiesto di indicare quali termini meglio descrivono i valori presenti nei propri CPIA. Le risposte sono distribuite su 17 descrittori, ma convergono su alcune aree.

Gli aspetti ritenuti più importanti per identificare la propria scuola sono Accoglienza selezionato da tutti i rispondenti (20%), Inclusività (11%), Multiculturalità (11%) e Innovazione (9%) che corrispondono al considerevole impegno dei CPIA di formazione di adulti immigrati e di progettazione personalizzata. (*si vedano i dati dei frequentanti*)

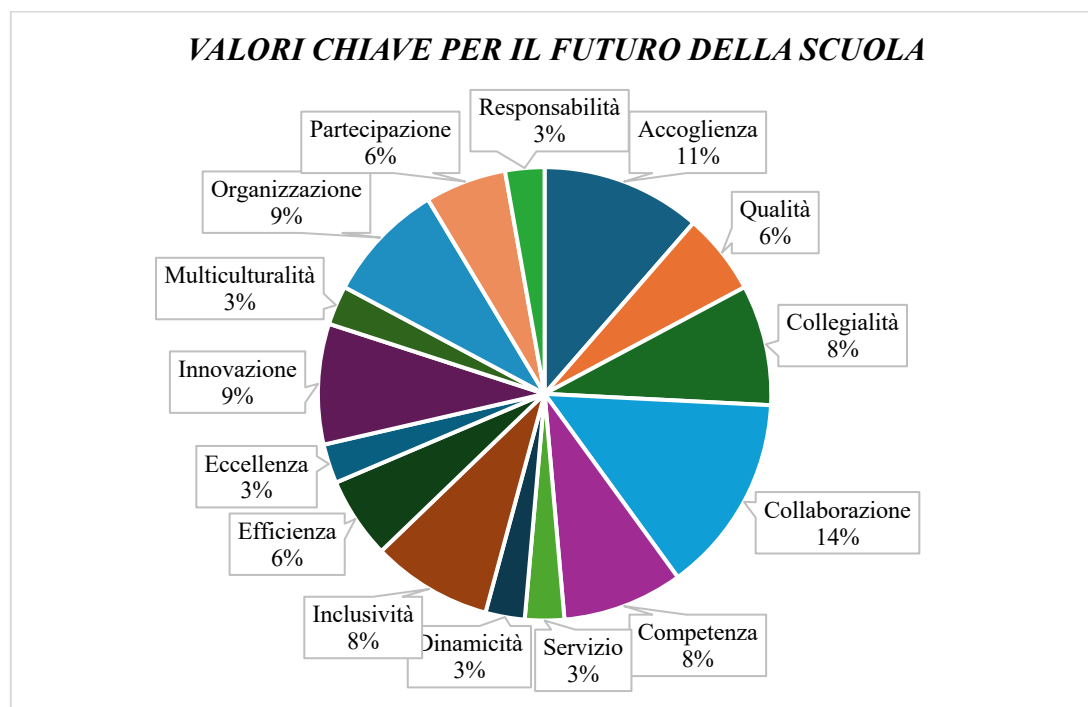
E' stato poi chiesto ai Dirigenti di indicare quali valori ritengano prioritari per il futuro della loro scuola, e dunque quale sia la loro visione di direzione di sviluppo.

Figura 1



Nel confronto con la precedente domanda prendono maggiore rilevanza gli aspetti di cultura organizzativa: organizzazione, collaborazione e, aspetti prima assenti, collegialità, qualità, dinamicità, efficienza. Queste dimensioni corrispondono agli intenti del progetto di formazione e ricerca che riguardano lo sviluppo della scuola come Comunità Professionale di Apprendimento e all'impulso dato alla progettazione strategica dei CPIA.

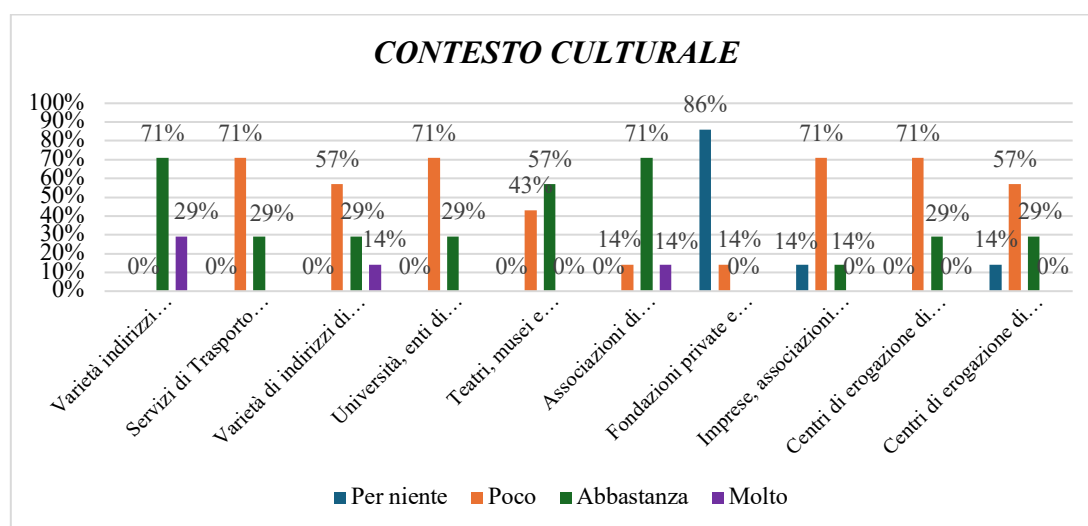
Figura 22



Contesto culturale

E' stata rilevata la percezione che i dirigenti hanno delle risorse e servizi culturali dell'ambiente in cui la loro scuola opera.

Figura 3



Considerando che i rispondenti sono solo 7, si evidenzia come ci siano forti differenze di valutazione dei contesti territoriali in cui operano i CPIA; le differenze più significative riguardano i centri di formazione professionale, i centri di inserimento lavorativo, gli organismi economici, enti del terzo settore. Si tratta di aree dell'area

dell'occupabilità di grande rilevanza per lo sviluppo delle alleanze dei CPIA e dunque comportano analisi sia di opportunità che di vincoli.

Vi sono poi carenze nei servizi di trasporto che possono costituire limiti alle attività del CPIA e che vanno dunque considerati nella distribuzione del servizio sui territori e nell'organizzazione di formazione a distanza.

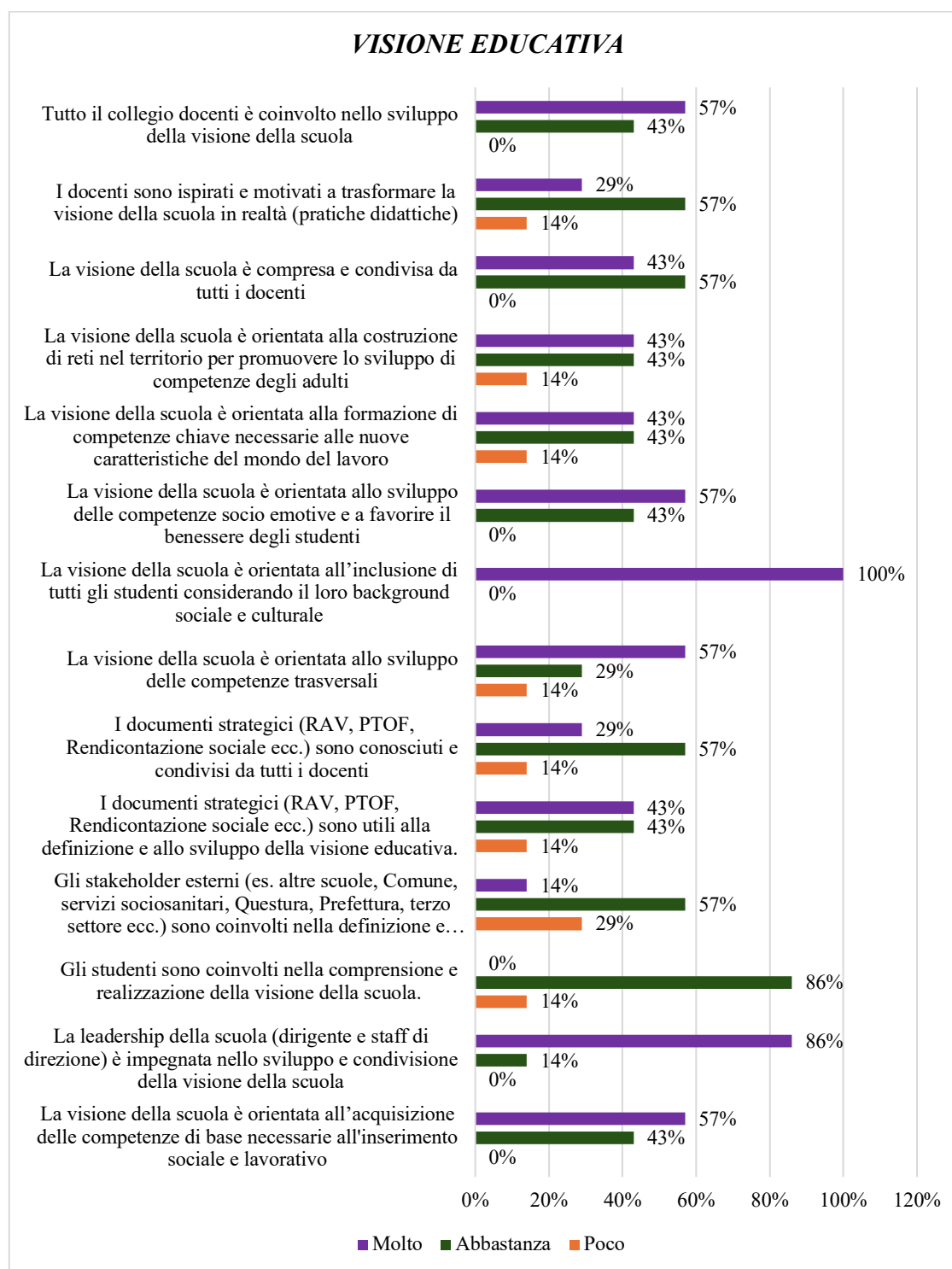
Mancano iniziative private che possano supportare le scuole, mentre il coinvolgimento delle università può essere allargato a più territori della regione.

Visione educativa presente nei CPIA

Le domande sono introdotte da questa premessa esplicativa

Il fine ultimo della scuola è quello di migliorare l'esperienza di apprendimento e gli esiti di tutti gli studenti, considerando un ampio range di esiti relativi a competenze disciplinari, interdisciplinari, trasversali e di cittadinanza. È rilevante, dunque, la condivisione delle priorità formative, degli approcci metodologici ed educativi e dei processi organizzativi, considerando esigenze e peculiarità del contesto. La visione educativa prevede coerenza tra i livelli di obiettivi, progettazione e erogazione del servizio che si riflette nei documenti strategici.

Figura 4



*Nella scala di misurazione non viene riportato il valore "Per niente" in quanto non selezionato dai dirigenti

Tutti i dirigenti scolastici concordano sull'orientamento della scuola verso l'inclusione di tutti gli studenti e sull'impegno in questa direzione della leadership dell'istituto.

Ci sono aree in cui si evidenziano diversità tra i CPIA, diverse valutazioni che i dirigenti fanno della condivisione all'interno dei loro istituti; sono dunque aree che rappresentano punti di debolezza da considerare nello sviluppo della progettazione strategica.

In particolare, la percentuale di risposte *poco* riguarda il “coinvolgimento degli stakeholder esterni nella definizione della visione scolastica”, collegata alla debole attenzione alle competenze necessarie per le nuove caratteristiche del mondo del lavoro” che sono certamente ambiti su cui porre investimento di progettazione. (*si vedano le considerazioni sul contesto*)

Un altro aspetto “critico” riguarda il coinvolgimento degli studenti nella comprensione della visione educativa della scuola e cioè la consapevolezza degli scopi formativi e del valore del CPIA nel territorio.

Ci sono poi più aree che presentano debolezze per alcuni CPIA che riguardano numerosi aspetti di coinvolgimento e condivisione e che si evidenzia in particolare nell'item “i docenti sono ispirati e motivati a trasformare la visione della scuola in realtà (pratiche didattiche)”: molto 29%, abbastanza 57%, poco 14%.

Formazione e sviluppo professionale dei docenti

Le domande sono introdotte da questa premessa esplicativa

I percorsi di formazione devono connettersi fortemente con il lavoro in aula e devono essere monitorati prevedendo regolari momenti di valutazione e feedback. Sono dunque necessarie rilevazioni regolari dei bisogni formativi del personale scolastico in funzione delle priorità del CPIA e dello sviluppo professionale individuale.

La formazione professionale dei docenti ha grande rilevanza in quasi tutti i CPIA, ma presenta delle criticità in alcune aree che possono essere oggetto di riflessione e di sviluppo.

I punti di forza comuni riguardano:

- il supporto dato ai neoarrivati che costituisce una necessità per i CPIA data la specificità della didattica della formazione degli adulti e dell'organizzazione di questi istituti
- l'allineamento della formazione alla visione della scuola
- la rilevanza che i docenti attribuiscono alla formazione

Aree di positività che presentano però per quasi tutti margini di miglioramento sono:

- il coinvolgimento dei docenti nella definizione degli obiettivi della formazione
- la finalizzazione della formazione all'aggiornamento pratiche didattiche e formative
- la possibilità per i docenti di testare e praticare innovazioni e acquisire nuove competenze

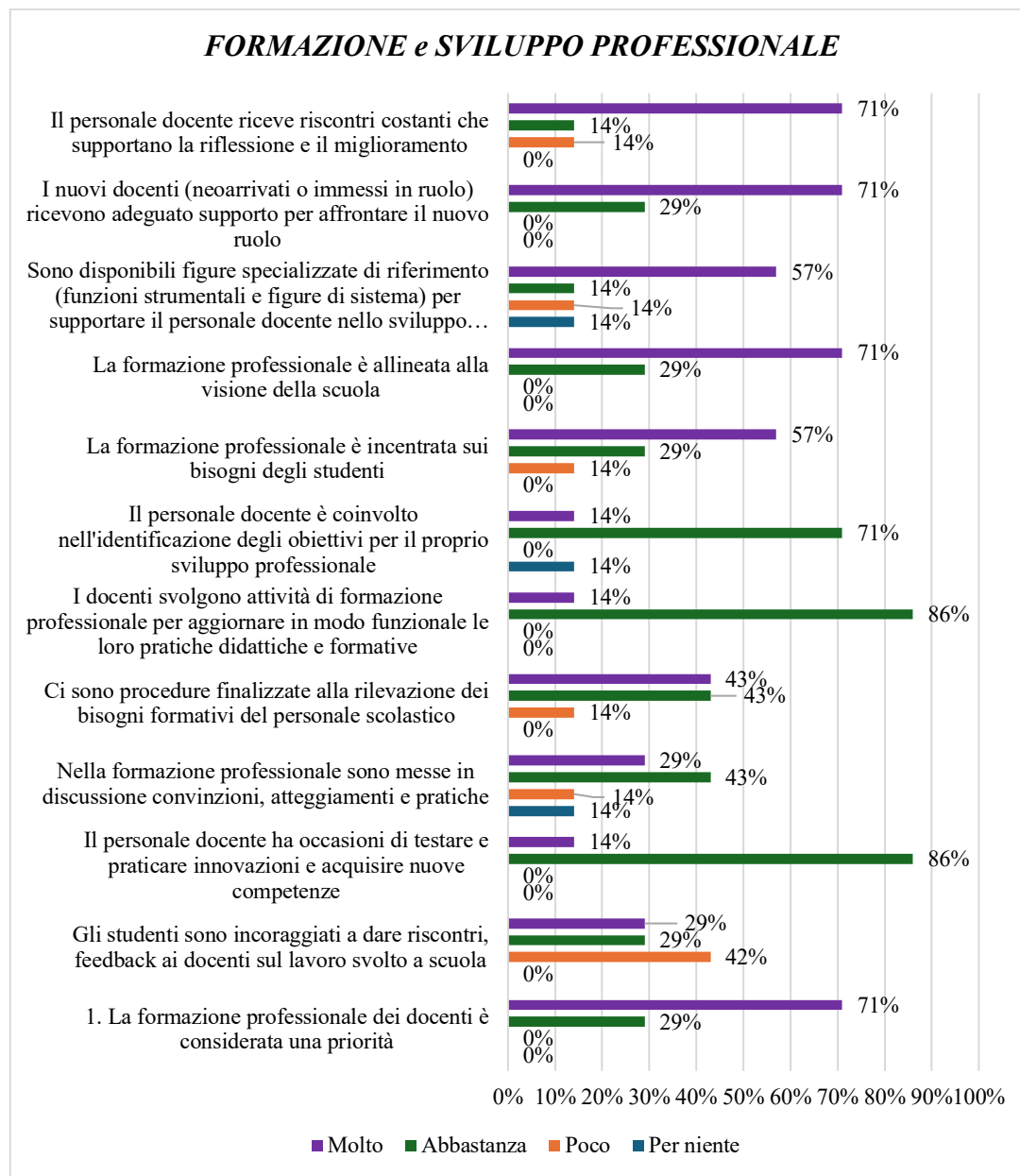
Le aree di maggiore criticità riguardano gli aspetti non direttamente connessi con attività mirate di formazione e che rivestono invece ambiti di riflessione e confronto sulle pratiche professionali:

- ricevere feedback dagli studenti,
- messa in discussione delle convinzioni, degli atteggiamenti e delle pratiche

- la presenza di figure che supportano lo sviluppo professionale

Le aree della formazione professionale indagate rappresentano argomenti di riflessione tra i dirigenti dei CPIA della Sicilia perché esprimono diversi livelli di soddisfazione e vi sono diversi ambiti in cui portare confronto e collaborazione.

Figura 5



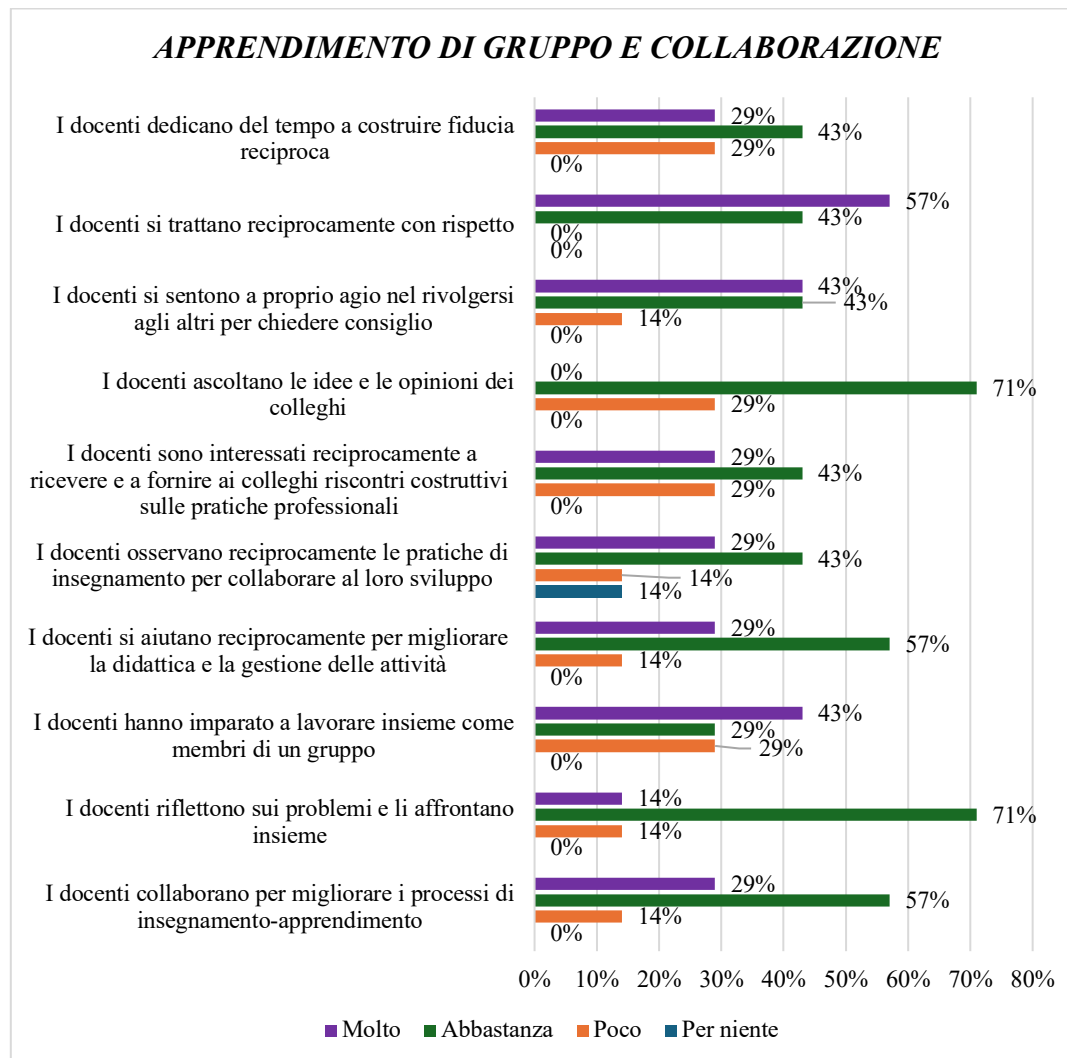
Apprendimento di gruppo e collaborazione

Le domande sono introdotte da questa premessa esplicativa

Il lavoro collaborativo e l'apprendimento collettivo sono orientati al miglioramento delle esperienze di apprendimento, dei risultati degli studenti e della pratica professionale. I docenti riflettono insieme su come rendere le occasioni di apprendimento più efficaci e imparano a

lavorare insieme con una mentalità di gruppo. Il docente si sente a suo agio cercando supporto e considerando i punti di vista e i consigli dei colleghi e delle colleghe. La fiducia e il rispetto reciproco sono considerati valori fondamentali. La scuola assegna tempo e altre risorse al lavoro collaborativo e all'apprendimento collettivo.

Figura n. 3



I pareri dei dirigenti divergono su più punti e ne emerge una panoramica contrastata di cultura e pratica di confronto e collaborazione: in nessun item il parere *molto* supera il 50% e in tutti, escluso uno, vi sono aree di criticità che in quattro casi riguardano un terzo dei rispondenti.

Alcune difficoltà corrispondono a quelle rilevate nell'area della formazione che attengono alle pratiche di confronto e riflessione.

Si evidenziano diffuse difficoltà tra i docenti di buona parte dei CPIA a interagire e a collaborare

- La **criticità di relazione tra docenti** è segnata dall'item "I docenti ascoltano le idee e le opinioni dei colleghi" che non presenta valori ottimali; "I docenti si trattano reciprocamente con rispetto" non presenta criticità, ma nemmeno

piena positività ed è significativa la difficoltà alla propositività reciproca “I docenti dedicano del tempo a costruire fiducia reciproca”; sembra comunque che i docenti non abbiano timori a chiedere consiglio, evidentemente non a tutti, ma a qualcuno di cui hanno fiducia e stima.

- **Il lavoro di gruppo:** sono aree riguardano i compiti “istituzionali della collegialità delle scuole, ma che hanno valutazioni contrastate da parte dei dirigenti; sono le attività connesse ai processi di insegnamento-apprendimento, al lavorare come membri di un gruppo, alla riflessione sui problemi da risolvere insieme.
- Risulta contrastato anche il giudizio sull'**aiuto reciproco per il miglioramento** della didattica e della gestione delle attività, delle pratiche di insegnamento attraverso l'osservazione reciproca e con riscontri costruttivi ai colleghi sulle pratiche professionali.

Le valutazioni negative o non abbastanza positive di questo ambito sono da connettere alle criticità sopra descritte riguardo alla condivisione dei docenti nella “visione educativa” e nella “formazione”.

Orientamento alla ricerca, sperimentazione e innovazione

Le domande sono introdotte da questa premessa esplicativa

Il CPIA è laboratorio permanente di ricerca-azione: sostiene iniziative di sperimentazione e innovazione delle pratiche didattiche considerando problematiche ed errori come occasioni di apprendimento. Prevede che la formazione del personale abbia una ricaduta nella pratica didattica o nei processi organizzativi e diventi patrimonio dell'intera comunità scolastica. Non si tratta di isole di pochi innovatori pionieri ma percorsi di radicamento verso un'innovazione di sistema. I docenti e tutto il personale scolastico diventano co- discenti, ricercatori, sperimentatori, si crea una comunità professionale di apprendimento (professional learning community – PLC).

I supporti sono diffusi e in quasi tutti i CPIA hanno buona considerazione da parte dei Dirigenti: i docenti ricevono supporti nell'affrontare situazioni nuove, sono incoraggiati a sperimentare e innovare le loro pratiche e a prendere iniziative (anche se in questo c'è criticità in uno dei CPIA)

L'approccio ai problemi e all'innovazione: nonostante ci siano supporti e stimoli di fatto sembrano esserci delle resistenze da parte dei docenti: negli item “I docenti hanno mentalità aperta e sono disposti a pensare e ad agire in modo differente e innovativo”, “I problemi sono visti come opportunità per imparare” e “I docenti dedicano il tempo necessario ad approfondire un problema prima di agire”, nessuno ha indicato *molto* e ci sono delle criticità in uno o due CPIA.

L'utilizzo della ricerca nella progettazione sembra non rappresentare situazioni ottimali: gli item

“I docenti utilizzano contributi delle ricerche e degli studi condotti nel settore specifico della formazione che li riguarda” (71% abb. e 29% poco), “ritengono importante raccogliere informazioni per decidere come cambiare le pratiche e valutarne l'impatto” e “Nelle scelte progettuali e didattiche sono valorizzate le collaborazioni con esperti esterni, Università, Centri di ricerca (57% abb. e 29% poco);

L'utilizzo dei dati e la riflessione sulle criticità come opportunità di miglioramento hanno valutazioni contrastate con valutazioni positive limitate: “Nelle scelte progettuali e didattiche sono considerati i dati relativi alle caratteristiche di ingresso degli studenti, i profili di uscita definiti nel PTOF e gli esiti di apprendimento” (29% molto, 57% abb, 14% poco) e “I docenti discutono apertamente delle criticità al fine di imparare da quello che non ha funzionato” (29% molto, 43% abb., 57% poco).

Figura 7



**Nella scala di misurazione non viene riportato il valore "Per niente" in quanto non selezionato dai dirigenti*

Anche in questo ambito ci sono aspetti che meritano di essere approfonditi all'interno della direzione dei CPIA e che richiedono confronto tra dirigenti del territorio per operare in modo coordinato per il miglioramento.

Sistemi organizzativi per la raccolta e lo scambio di conoscenze tra il personale

Le domande sono introdotte da questa premessa esplicativa:

La Direzione si occupa di creare e coordinare un sistema integrato ed efficiente di gestione della conoscenza, che comprende attenzione alla comunicazione interna ed esterna, raccolta e analisi di dati e informazioni (autovalutazione, monitoraggio, feedback e ascolto dei vari

stakeholder). Le buone pratiche, ma anche le esperienze negative, vengono raccolte e rese disponibili per l'analisi e lo studio da parte di tutto il personale

Nelle risposte di questo settore ci sono risposte molto negative “per niente” che non c'erano nelle aree precedenti, segno delle difficoltà in questa dimensione di cultura organizzativa.

La raccolta e analisi di dati ed evidenze per il miglioramento non ha in nessun caso una valutazione “molto” e c'è un caso di CPIA in cui è valutato “per niente: “Vengono raccolte evidenze per misurare l'avanzamento verso gli obiettivi e identificare le ragioni delle criticità”; “I docenti imparano come analizzare e utilizzare i dati per migliorare i processi formativi”; “analizzano e utilizzano sistematicamente dati sugli studenti e sugli apprendimenti per migliorare le proprie pratiche”

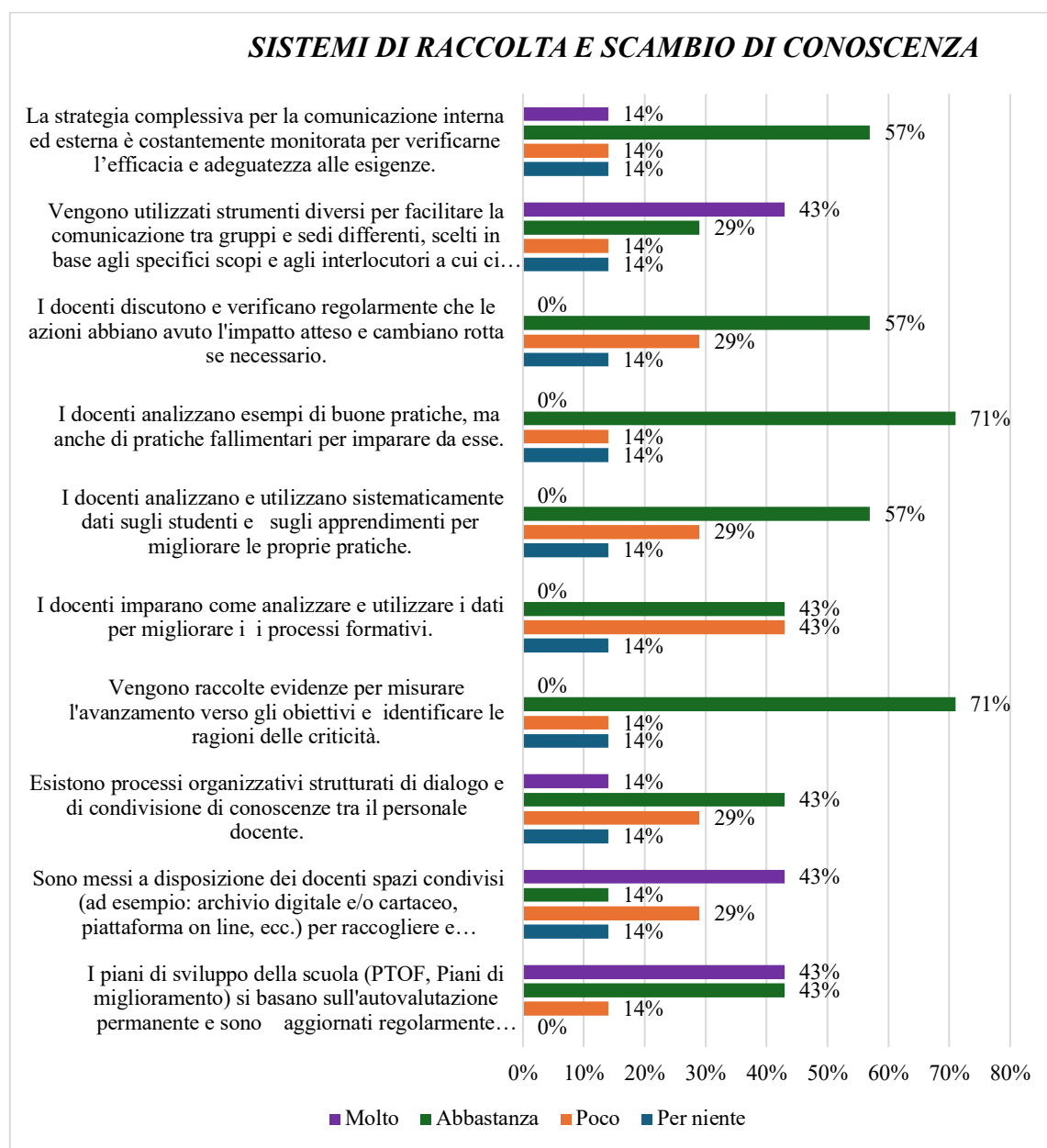
Le attività di autovalutazione dei docenti sono giudicate con valutazioni non ottimali e negative come quelle relative alla raccolta di dati: “I docenti analizzano esempi di buone pratiche, ma anche di pratiche fallimentari per imparare da esse” e “discutono e verificano regolarmente che le azioni abbiano avuto l'impatto atteso e cambiano rotta se necessario”.

Ha invece valutazione più positiva sebbene con giudizi contrastati l'autovalutazione a livello di istituto connessa ai documenti istituzionali: “I piani di sviluppo della scuola (PTOF, Piani di miglioramento) si basano sull'autovalutazione permanente e sono aggiornati regolarmente almeno una volta all'anno”

I processi organizzativi di comunicazione, gli strumenti, gli spazi, e le strategie per la condivisione sono quelli per i quali i giudizi dei dirigenti sono più contrastati e si va da casi con “molto” a casi con “per niente”: “Esistono processi organizzativi strutturati di dialogo e di condivisione di conoscenze tra il personale docente”, “Vengono utilizzati strumenti diversi per facilitare la comunicazione tra gruppi e sedi differenti, scelti in base agli specifici scopi e agli interlocutori a cui ci si rivolge (sistemi di messaggistica istantanea, registro elettronico, sito web, social network, ...)”, “Sono messi a disposizione dei docenti spazi condivisi (ad esempio: archivio digitale e/o cartaceo, piattaforma on line, ecc.) per raccogliere e scambiare strumenti e materiali didattici e buone pratiche, “La strategia complessiva per la comunicazione interna ed esterna è costantemente monitorata per verificarne l'efficacia e adeguatezza alle esigenze”.

Questo ambito rappresenta aree di forte criticità che vanno approfondite e al contempo si evidenziano forti contrasti di valutazioni di efficacia delle pratiche di comunicazione e autovalutazione che richiedono di essere discusse a livello di rete dei CPIA per trovare possibili collaborazioni di sviluppo e miglioramento generalizzato.

Figura 8

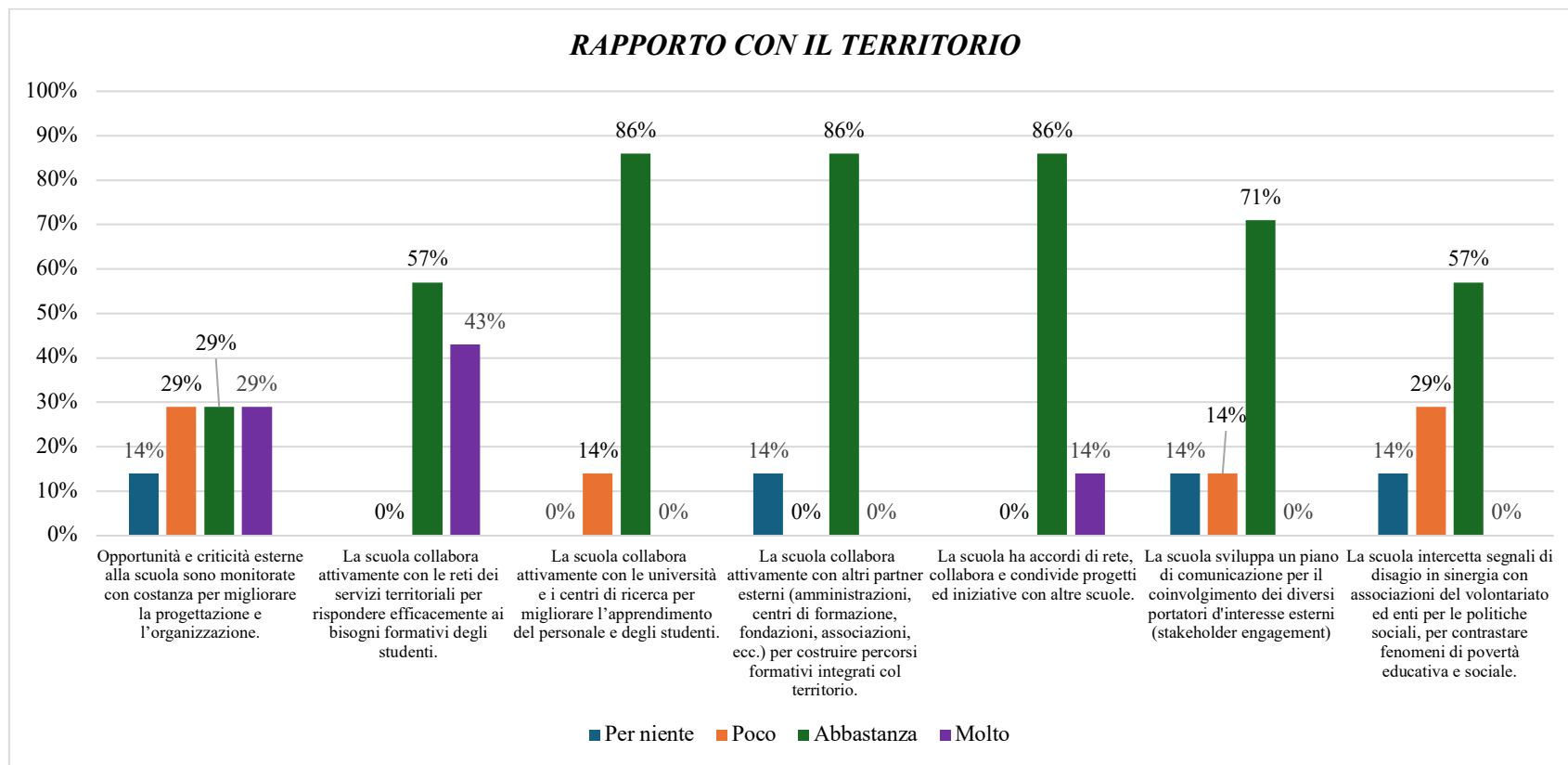


Apprendere con e dall'ambiente esterno e dal più ampio sistema di educazione, istruzione e formazione

Le domande sono introdotte da questa premessa esplicativa:

Il CPIA cura i rapporti con il territorio per essere in grado di rispondere prontamente e in maniera adeguata alle esigenze della comunità in cui è inserito. Agisce come sistema aperto che favorisce e incentiva le collaborazioni con l'esterno affinché diventino occasioni reciproche di scambio e apprendimento, in modo da garantire uno sviluppo coerente di conoscenze e competenze su temi ed emergenze formative.

Figura 9



La **presa in carico di informazioni dal contesto** presenta criticità anche significative e valutazioni contrastate: “Opportunità e criticità esterne alla scuola sono monitorate con costanza per migliorare la progettazione e l’organizzazione” e “La scuola intercetta segnali di disagio in sinergia con associazioni del volontariato ed enti per le politiche sociali, per contrastare fenomeni di povertà educativa e sociale”

Le collaborazioni con soggetti esterni sono intense nel caso di reti di servizi territoriali e nel caso di reti con altre scuole, mentre sono più deboli quelle con le università e quelle con partner che hanno lo scopo di costruire percorsi formativi integrati. Questo ultimo aspetto rappresenta un’area certamente da sviluppare anche in considerazione della necessità per i CPIA di integrare la loro progettazione con attività di formazione di tipo professionale.

Il piano di comunicazione per uno stakeholder engagement va incrementato e reso più sistematico, data la rilevanza strategica per i CPIA dei rapporti con i soggetti del territorio.

Modellare e far crescere la leadership per l'apprendimento

Le domande sono introdotte da questa premessa esplicativa:

Il CPIA necessita di un modello di leadership per l'apprendimento e di distribuzione della leadership a vari livelli; il dirigente e i diversi responsabili intermedi sono agenti proattivi di cambiamento. Il dirigente e lo staff, in quanto figure responsabili di tradurre la vision in strategie operative, agiscono in modo che la vision, gli obiettivi ed i valori della scuola siano condivisi a tutti i livelli e che le azioni di miglioramento si sviluppino in maniera coerente

La **selezione delle figure di sistema** riporta risposte contrastate con la sola convergenza sulla disponibilità ad assumere il ruolo (in cui però un CPIA si discosta); si nota una valutazione del tutto negativa nel caso della fiducia da parte del dirigente (14%) e nel caso del riconoscimento da parte dei colleghi (29%). Data la complessità organizzativa nei CPIA si accentuano le problematiche di selezione delle figure di sistema che nella scuola italiana sono complicate per molteplici fattori. Ma proprio per la frammentazione del servizio sul territorio, per le diverse esigenze di formazione e personalizzazione degli studenti, la varietà di interlocuzioni da sostenere e sviluppare, la selezione delle figure di sistema con competenze, motivazione, fiducia e riconoscimento rappresenta uno snodo nevralgico del funzionamento e sviluppo strategico dei CPIA. In questo senso vanno lette le azioni di **supporto alle figure di sistema** con l’impegno a dare riconoscimenti non economici per sostenere la motivazione delle figure di sistema e con iniziative di sviluppo delle loro competenze che comunque sembrano essere dimensioni che vanno rafforzate in buona parte dei CPIA.

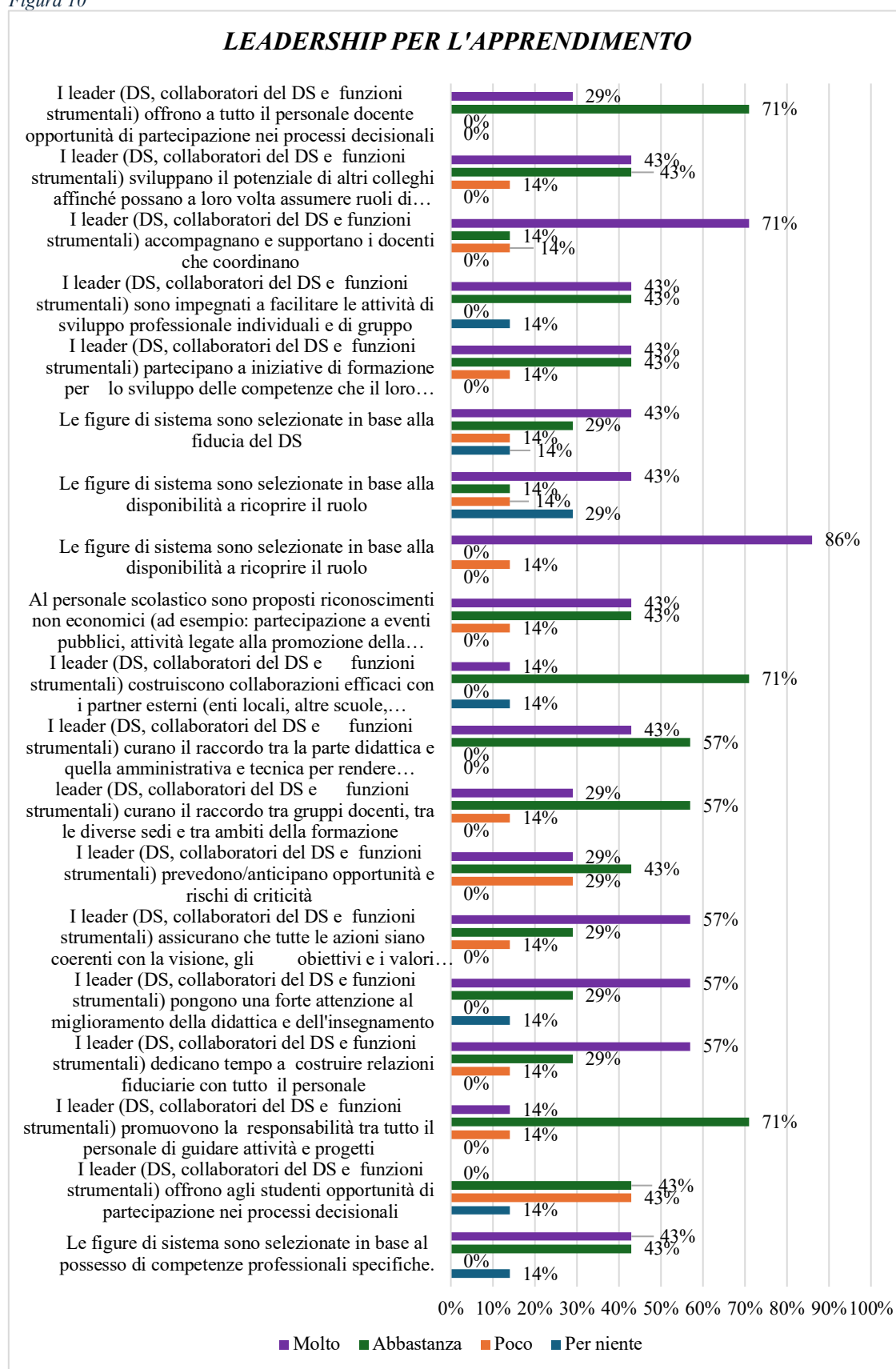
Le **attività di coordinamento e supporto operativo** dei colleghi hanno grande rilevanza per l’organizzazione del CPIA eppure le valutazioni sebbene complessivamente positive non sono ottimali e quindi si evidenziano debolezze che vanno necessariamente prese in carico: “accompagnano e supportano i docenti che coordinano” (71% molto, 14% abb., 14% poco), “curano il raccordo tra gruppi docenti, tra le diverse sedi e tra ambiti della formazione” (29% molto, 57% abb., 14% poco), “curano il raccordo tra la parte didattica e quella amministrativa e tecnica per rendere funzionali servizi e le attrezzature” (43% molto, 75% abb.).

Il supporto allo sviluppo professionale dei colleghi risulta molto contrastato con aree di criticità:

“sono impegnati a facilitare le attività di sviluppo professionale individuali e di gruppo” (43% molto, 43% abb., 14% per niente), “sviluppano il potenziale di altri colleghi affinché possano a loro volta assumere ruoli di coordinamento” (43% molto, 43% abb., 14% abb.), “pongono una forte attenzione al miglioramento della didattica e dell'insegnamento” (57% molto, 29% abb., 14% per niente). Questo ruolo delle figure di sistema è forse molto delicato e connesso sia al rapporto di fiducia con il dirigente che al riconoscimento da parte dei colleghi. E' in questa ottica che si può considerare il dato relativo a “dedicano tempo a costruire relazioni fiduciarie con tutto il personale” che ha valori corrispondenti agli altri item (57% molto, 29% abb., 14% poco).

Le **iniziative di sviluppo della cultura organizzativa e pedagogica** hanno diverse valutazioni che sono ancora contrastate e diversi pesi nei vari item. Si tratta di dimensioni che richiedono di essere approfondite all'interno dello staff di ogni CPIA perché riguardano le condizioni necessarie alla costruzione di unitarietà e allo sviluppo strategico: “assicurano che tutte le azioni siano coerenti con la visione, gli obiettivi e i valori della scuola” (57% molto, 29% abb., 14% abb.), “offrono a tutto il personale docente opportunità di partecipazione nei processi decisionali” (29% molto, 71% abb.), “promuovono la responsabilità tra tutto il personale di guidare attività e progetti” (14% molto, 71% abb., 14% poco) “prevedono/anticipano opportunità e rischi di criticità” (29% molto, 43% abb., 29% poco). Si vede come prevalgano le attività di coordinamento per i processi decisionali e come sia più critica la gestione dei progetti. Il **raccordo con gli stakeholder** rinvia all'analisi del rapporto con il territorio, ma qui si evidenziano le dimensioni del ruolo delle figure di sistema nella costruzione di collaborazioni che sono decisamente rilevanti data la distribuzione su più sedi dei CPIA: “offrono agli studenti opportunità di partecipazione nei processi decisionali” (43% molto, 43% abb., 14% per niente), “costruiscono collaborazioni efficaci con i partner esterni per garantire il raccordo nelle attività formative” (43% molto, 71% abb., 14% per niente). In questi ambiti i dati rappresentano aree di miglioramento e di intervento su criticità significative.

Figura 10



nota: nel grafico è riportata per errore la stessa dicitura dell'item sulla selezione in base alla disponibilità, in realtà il primo riguarda la selezione in base al riconoscimento da parte dei colleghi.

Principali sfide per il futuro

E' stato chiesto ai Dirigenti di indicare quanto è rilevante ciascuna di queste sfide. Ne emerge un interessante profilo sulle priorità e le convergenze tra i Dirigenti che possono essere oggetto di confronto e accordi di collaborazione per lo sviluppo coordinato dei servizi dei CPIA della Sicilia.

Rafforzare i rapporti esterni: in questo ambito hanno maggiore rilevanza nell'ordine queste sfide:

“Incrementare il confronto e la collaborazione con imprese, istituzioni e organizzazioni del territorio per l'analisi delle esigenze di sviluppo della formazione degli adulti e per migliorare i processi di inserimento lavorativo” (43% molto e 57% abb)

“Sviluppare la capacità di fare networking, costruendo sinergie” e “Incrementare e rendere più efficaci le partnership e le reti educative con le altre scuole” (14% molto e 86% abb.)

“Promuovere progetti integrati di istruzione e formazione, in collaborazione con altre agenzie formative pubbliche e private, anche partecipando a programmi regionali, nazionali o comunitari, per attività di ampliamento dell'offerta formativa” (43% molto, 29% abb 29% poco)

“In collaborazione con gli Istituti di istruzione secondaria elaborare una mappatura della situazione dell'istruzione carceraria e progettare interventi in sinergia con altri enti e associazioni” (29% molto, 29% abb 43% poco)

Sviluppare e strutturare il piano di comunicazione: in questo ambito hanno maggiore rilevanza nell'ordine queste sfide:

“Sviluppare e strutturare un piano della comunicazione per un consapevole ingaggio degli stakeholder” (43% molto, 57% abb)

“Potenziare i canali e le iniziative di informazione e di pubblicità per far conoscere l'offerta formativa dei CPIA” (29% molto, 71%) e “Lavorare sull'immagine del CPIA come punto di partenza di percorsi di ri-costruzione di competenze culturali, e di integrazione e reinserimento esistenziale, lavorativo e sociale” (43% molto, 43% abb 14% poco)

“Sviluppare e migliorare il sistema di comunicazione e condivisione dei docenti” (29% molto, 57% abb 14% poco)

Migliorare i processi di formazione degli studenti: in questo ambito hanno maggiore rilevanza nell'ordine queste sfide:

“Affinare strumenti per la rilevazione dei bisogni educativi e socio-emotivi di studenti in situazioni particolarmente critiche e per la gestione della relazione formativa” (29% molto, 71% abb) e “Incrementare la capacità di rispondere alle esigenze degli studenti contrastando fenomeni di abbandono” (14% molto, 86% abb)

“Sviluppare competenze trasversali, quali competenze digitali, competenze comunicative e relazionali, imprenditorialità, cittadinanza attiva...” (14% molto, 71% abb 14% poco)

“Migliorare le azioni e gli strumenti di analisi delle competenze in ingresso e di analisi dei profili di uscita” (14% molto, 57% abb 29% poco)

“Rilevare le motivazioni dell’abbandono e intensificare le attività di monitoraggio degli studenti” (43% molto, 57% abb 14% poco, 14 % per niente)

Interventi di supporto e potenziamento delle competenze dei docenti: in questo ambito hanno maggiore rilevanza nell’ordine queste sfide:

“Diffondere competenze di leadership distribuita e incoraggiare gli insegnanti ad assumere incarichi di guida e di coordinamento di gruppi professionali” (57% molto, 14% abb 29% poco)

“Potenziare le competenze disciplinari e psicopedagogiche del personale in ingresso, promuovendo periodicamente iniziative di sviluppo professionale in relazione alle caratteristiche dell’utenza” (14% molto, 57% abb. 29% poco)

“Attrarre e trattenere docenti motivati gratificandoli pubblicamente anche con riconoscimenti formali e informali, materiali e immateriali” (29% molto, 29% abb, 43% poco)

Migliorare strutture e spazi: si tratta di una spetto molto critico per i CPIA specialmente quelli con grande diffusione sul territorio che però qui risulta una priorità circoscritta ad alcuni istituti:

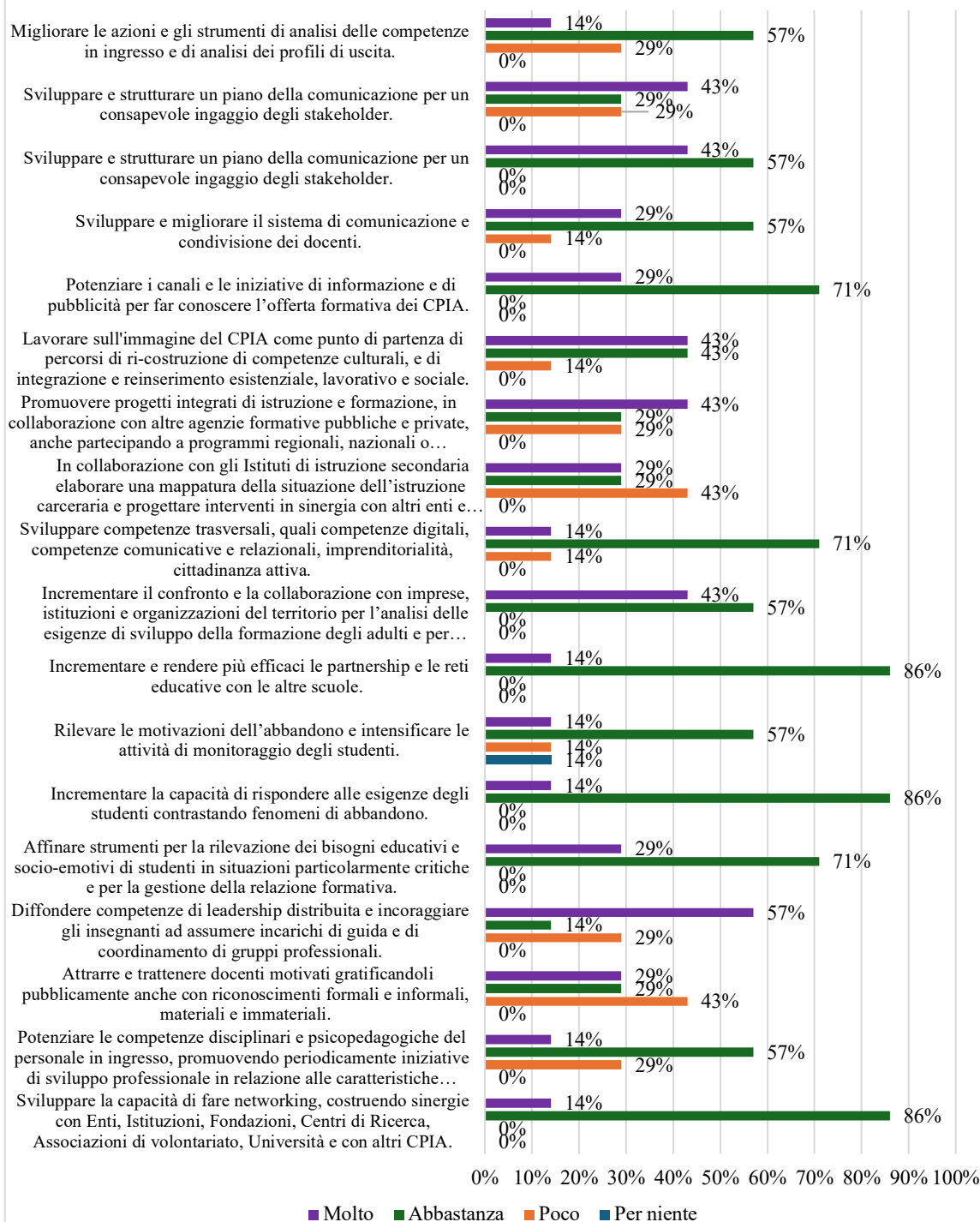
“Lavorare per una maggiore affidabilità, reperibilità, disponibilità, idoneità di spazi e strutture idonee ad accogliere gli studenti” (14% molto, 57% abb. 29% poco)

Dai dati si evidenzia come non vi siano priorità su cui i dirigenti convergono in modo unitario, perfino lo sviluppo della leadership condivisa che ha la massima priorità per oltre la metà ha però poca rilevanza per un terzo.

Tutti questi ambiti e i singoli item richiedono di essere considerati all’interno dello staff per vederne le motivazioni in relazione alle situazioni del loro contesto interno ed esterno. Gli esempi proposti dal questionario rappresentano, come si vede dalle risposte, tutti aspetti che richiedono attenzione, ma possono essere utili per selezionare le poche priorità che davvero sono strategiche per i singoli CPIA e per individuare aree di convergenza a livello regionale.

Figura 11

PRINCIPALI SFIDE



Priorità di investimento

E' stato chiesto ai Dirigenti di indicare quali di queste aree richiedono investimento nel prossimo futuro per rilevare quali siano le esigenze e quanto possano incidere sullo sviluppo dei servizi dei CPIA. Le esigenze di investimento hanno queste rilevanze:

Spazi: Evidentemente vi sono carenze di spazi che condizionano la didattica e in alcuni casi vi sono criticità nella qualità stessa degli spazi in uso:

“Ampliamento degli spazi per attività di aggregazione e iniziativa degli studenti” (71% molto, 14% abb, 14% poco) e “Reperibilità, disponibilità, idoneità di aule accoglienti” (57% molto, 29% abb, 14% poco); “Manutenzione, funzionalità e sicurezza degli immobili” (29% molto, 29% abb, 29% poco, 14% per niente)

Attrezzature per la didattica: rappresenta l'ambito in cui convergono le maggiori urgenze ma che per

“Ampliamento e ammodernamento di laboratori scientifici e tecnologici” (14% molto, 86% abb, 14% poco), “Piattaforme digitali per la FAD e le Agorà” (14% molto, 71% abb, 14% per niente), “Allestimento di biblioteche e acquisto di materiali didattici a beneficio di studenti, docenti e comunità” (29% molto, 57% abb, 14% poco), “Infrastrutture tecnologiche della didattica” (14% molto, 57% abb, 29% poco); rispetto alle attrezzature per la didattica gli “Arredi innovativi” hanno meno urgenza (29% molto, 29% abb, 43% poco)

Innovazione del sistema

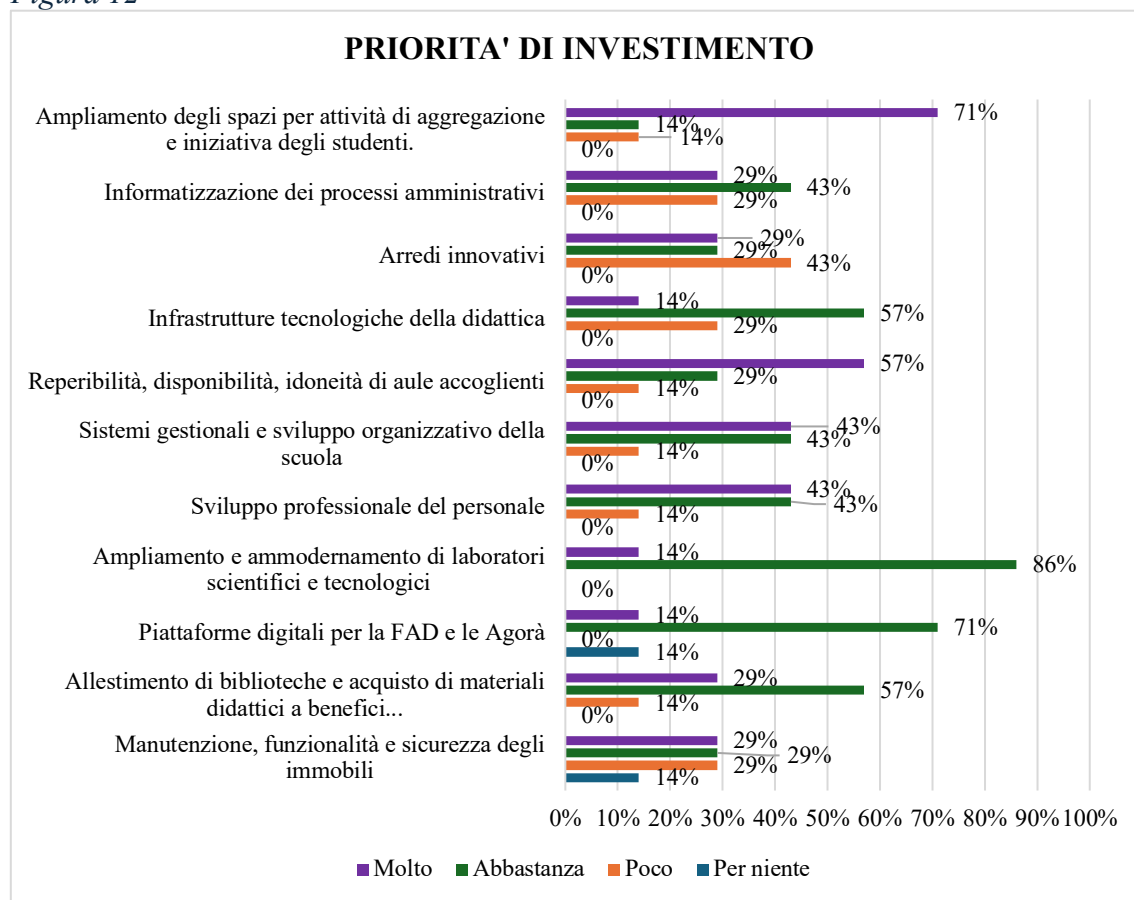
Le tre aree di innovazione hanno circa la stessa rilevanza, forse a significare la connessione di ciascuna con le altre, connessione che tuttavia va verificata all'interno di ogni istituto.

“Informatizzazione dei processi amministrativi” (29% molto, 43% abb, 29% poco)

“Sviluppo professionale del personale” (43% molto, 43% abb, 14% poco)

“Sistemi gestionali e sviluppo organizzativo della scuola” (43% molto, 43% abb, 14% poco)

Figura 12



Conclusioni

I 7 dirigenti che hanno dato la disponibilità a rispondere al questionario ci hanno rappresentato una situazione molto varia dei loro istituti che può essere però un'opportunità per approfondire la conoscenza reciproca dei contesti interni ed esterni, delle strategie di leadership che adottano, delle risorse di cui dispongono.

Gli argomenti di analisi proposti dal questionario possono essere confrontati con gli esiti del questionario docenti, essere oggetto di riflessione e autovalutazione da condurre con lo staff per orientare il confronto all'interno del collegio docenti e per individuare con maggiore consapevolezza le priorità di sviluppo strategico.

Analisi questionario Docenti

Il questionario rivolto ai Docenti è stato inviato ad un campione di 838 persone; hanno risposto 363 docenti ottenendo un tasso di risposta del 43%.

Tabella 6

<i>Provincia</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Numero</i>
Agrigento	13%	47
Caltanissetta	9%	33
Catania (n. 2 CPIA)	24%	87
Enna	6%	22
Messina	4%	13
Palermo (n. 2 CPIA)	23%	82
Ragusa	5%	18
Siracusa	7%	26
Trapani	10%	35

Come si vede in tabella la distribuzione delle risposte è poco uniforme rispetto ai territori e non consente di operare significativi confronti tra le province. Verrà dunque effettuata analisi complessiva della regione che fa perdere di specificità ma consente di operare confronto con i dati del questionario dei dirigenti. Sono in ogni caso riportati i grafici con la distribuzione dei rispondenti per provincia

Informazioni sui docenti che hanno aderito al questionario

La prevalenza dei rispondenti è genere femminile e, in media, gli anni svolti come insegnanti sono 9 nelle scuole ordinarie di 1° ciclo, 5 per le scuole ordinarie di 2° ciclo e 8 nei CPIA.

Tabella 7

Distanza dalla sede centrale

Sede della scuola	Percentuale	Numero
Presso la sede centrale	18%	64

In sede staccata distante dalla sede centrale fino 20 minuti	29%	107
In sede staccata distante dalla sede centrale fino 40 minuti	22%	79
In sede staccata distante dalla sede centrale fino 60 minuti	12%	42
In sede staccata distante dalla sede centrale oltre 60 minuti	10%	38
Su più istituti	9%	33
Opera in istituto penitenziario	23%	84

Ben il più del 50% opera distante dalla sede più di 20 minuti, e uno su 10 perfino oltre i 60 minuti e non è di poco conto il numero di chi opera su più sedi. Dai dati dei rispondenti risulta che la provincia con maggiori criticità in questo senso è quella di Caltanissetta.

Si evidenzia qui uno degli elementi di complessità della gestione dei CPIA che condiziona l'unitarietà della progettazione e il coordinamento organizzativo.

Figura 13

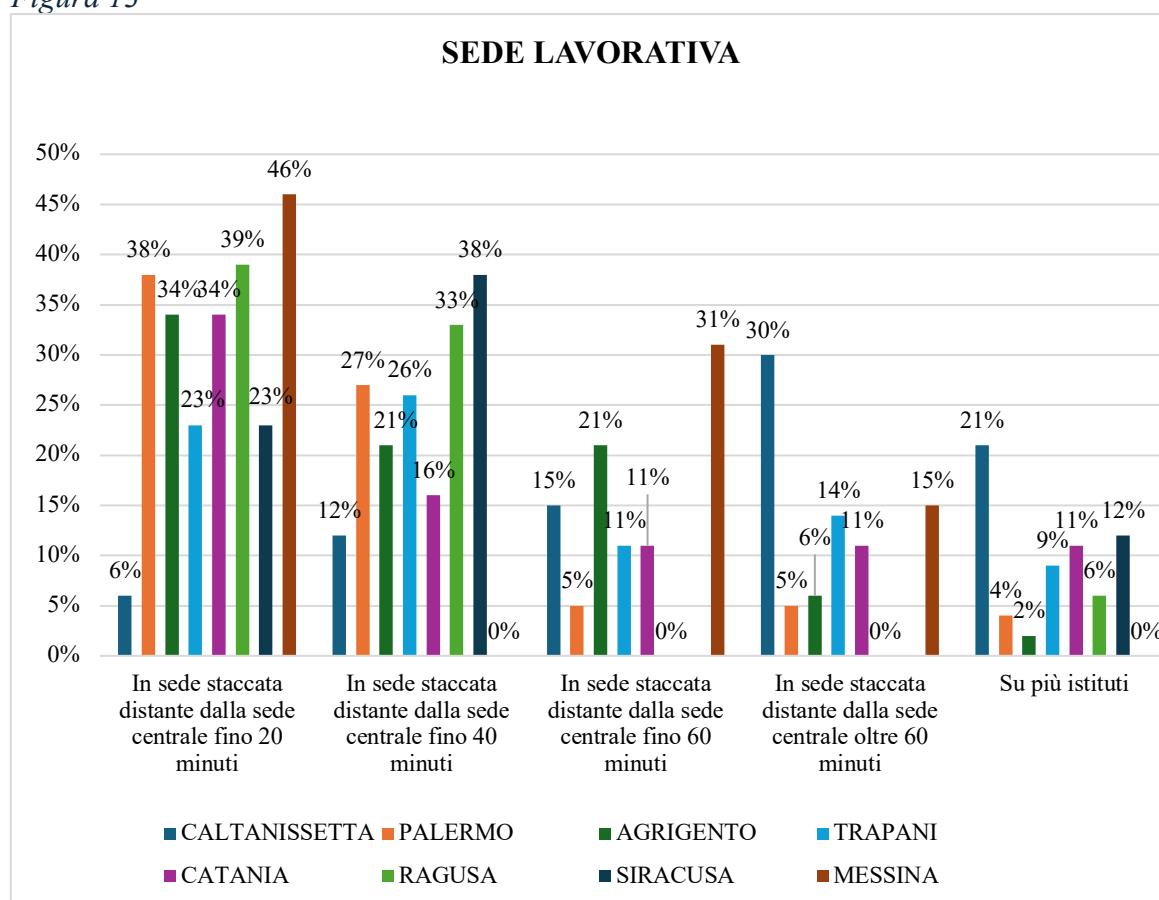


Tabella 8

Corsi di insegnamento

Livello dei percorsi:	Percentuale	Numero
Alfabetizzazione lingua italiana	33%	119
Primo livello – primo periodo – (Primaria)	8%	29
Primo livello – primo periodo – (Secondaria di 1° grado)	74%	269
Primo livello - secondo periodo	23%	83
Percorsi di arricchimento di competenze	2%	8
Opero in progetti come docente del potenziamento	1%	3

La prevalenza di docenti opera nei percorsi del primo livello - primo periodo che rappresenta in effetti la prevalente attività formativa dei CPIA. Tra i rispondenti c'è una buona percentuale di docenti che si occupa dell'alfabetizzazione e un buon numero che è impegnato nei percorsi del primo livello- secondo periodo.

È da considerare che in questo caso era possibile effettuare più risposte e, avendo un totale di 512 risposte, si può dedurre che molti docenti abbiano selezionato più alternative. E' dunque esiguo il numero di docenti che seguono percorsi di arricchimento delle competenze.

Ruoli di figure di sistema

Il 65% dei docenti svolge uno o più ruoli di figura di sistema e questo caratterizza buona parte di rispondenti come docenti che conoscono l'organizzazione della scuola e agiscono nelle aree di coordinamento di colleghi.

Nella tabella di seguito si può vedere nello specifico il ruolo ricoperto dall'insegnante:

Tabella 9

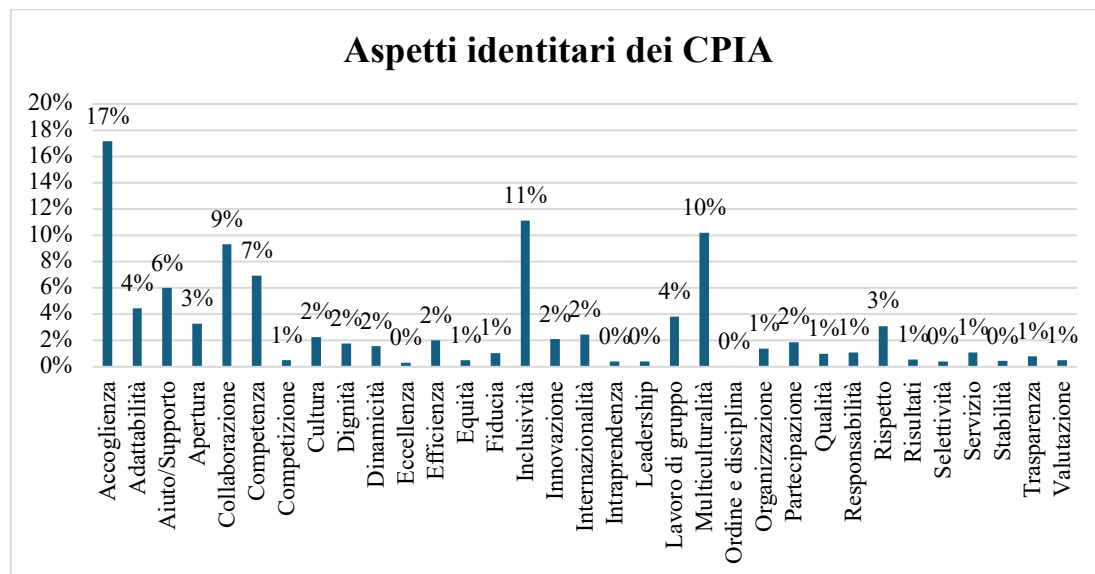
Ruolo ricoperto all'interno del CPIA nel quale insegna, nel corso di questo anno scolastico	Percentuale
Collaboratore del DS	13%
Coordinatore di classe	51%
Coordinatore di dipartimento disciplinare	24%
Responsabile di sede	45%
Responsabile accoglienza e patti formativi	18%
Referente per l'orientamento e l'inserimento lavorativo	2%
Referente documenti strategici (PTOF, Pdm)	8%
Referente per l'autovalutazione e il monitoraggio (RAV – rendicontazione sociale)	10%
Compiti di supporto amministrativo	7%
Referente inclusione studenti stranieri	8%
Coordinatore di settore-ambito formativo	2%
Animatore digitale – referente PNRR area digitale	6%
Supporto ai docenti neoarrivati e/o alla progettazione di percorsi formativi per i colleghi	11%
Gestione relazioni esterne	5%
Responsabile sistema di comunicazione interno ed esterno	2%
Altro	21%

I dati mostrano che i ruoli maggiormente ricoperti dai docenti rispondenti riguardano i compiti di coordinamento essenziali delle attività collegiali: “il "Coordinatore di classe" (51%) e "Coordinatore di dipartimento disciplinare" (24%); è significativo l'alto numero di "Responsabile di sede" (45%) che corrisponde alla frammentazione sul territorio (si veda sopra il n. dei docenti che oprano distanti dalla sede centrale). Considerando che i CPIA sono 10 si suppone che il 13 % dei docenti collaboratori del DS rappresentino tutti gli istituti. Tra i ruoli di gestione dei progetti è rilevante il n. dei referenti dei patti formativi (18%) e dei responsabili dell'accoglienza dei neo immessi (11%), mentre è esiguo (2%) il n. dei referenti dell'inserimento lavorativo. I referenti del sistema di progettazione e valutazione sono presenti in buon numero con un totale complessivo del 18%.

Aspetti identitari e valori chiave per il futuro

E' stato chiesto ai docenti di identificare gli aspetti identitari dei propri CPIA scegliendo 5 aggettivi ritenuti maggiormente pertinenti.

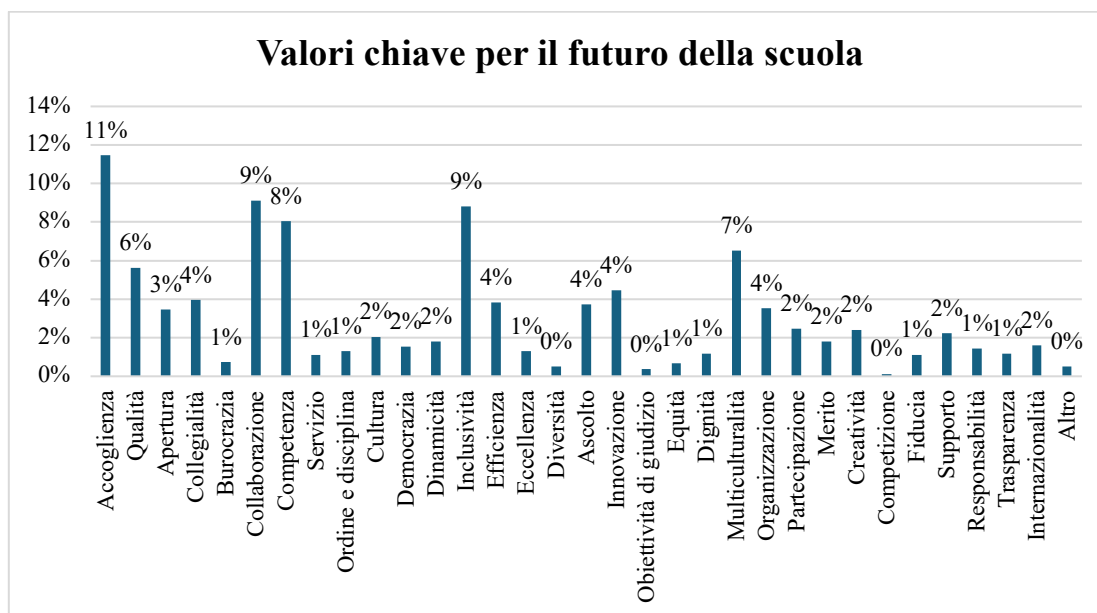
Figura 14



L'elemento reputato più rappresentativo è "Accoglienza," selezionato da quasi tutti i partecipanti, seguito da "Inclusività" (11%) e il "Multiculturalità" (10%) e poi da "collaborazione" e "collegialità": queste caratteristiche sono le stesse che maggiormente sono state indicate dai dirigenti che però hanno indicato anche innovazione.

E' stata poi posta la stessa domanda finalizzata a identificare i valori chiave per il futuro della scuola.

Figura 15



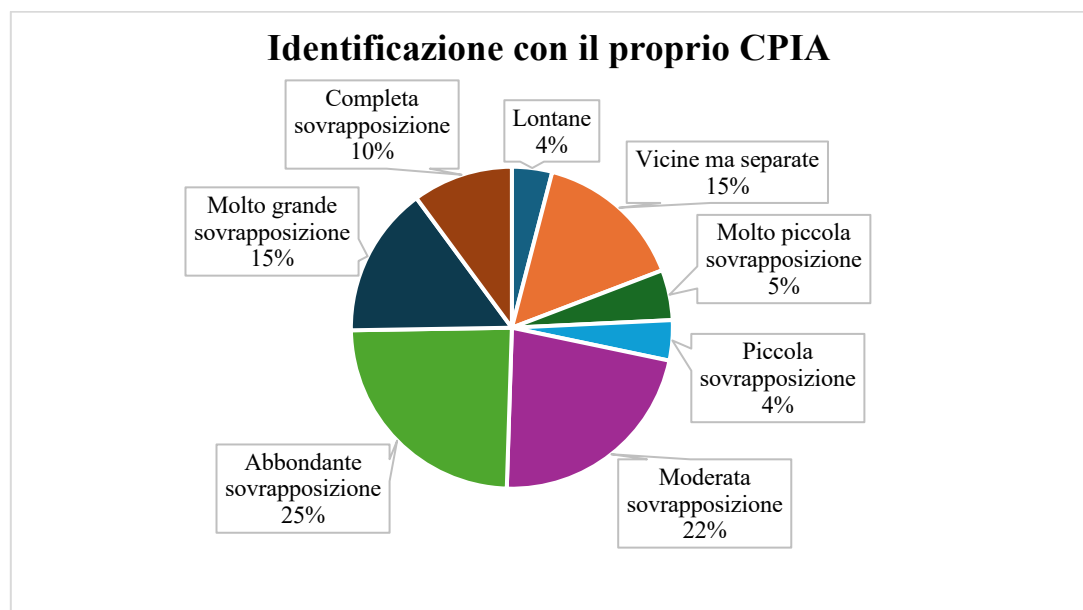
In questo caso i docenti pur mantenendo le caratteristiche identitarie principali si sono distribuiti su una gamma più ampia di valori che auspicano per il futuro, tra cui in particolare emergono “qualità” “innovazione” e “collegialità” che corrispondono anche in questo caso alle aspirazioni dei dirigenti che però inseriscono aspetti organizzativi a cui danno più peso rispetto ai docenti.

Questa convergenza di opinioni dei docenti e dei dirigenti sulla visione educativa delle loro scuole, pur con le dovute differenze di ruolo, è significativa per la condivisione della conoscenza della scuola e delle sue prospettive di sviluppo.

Identificazione con il proprio CPIA

La domanda posta ha lo scopo di cogliere quanto i docenti si sentissero in **sintonia con l'identità del proprio istituto**.

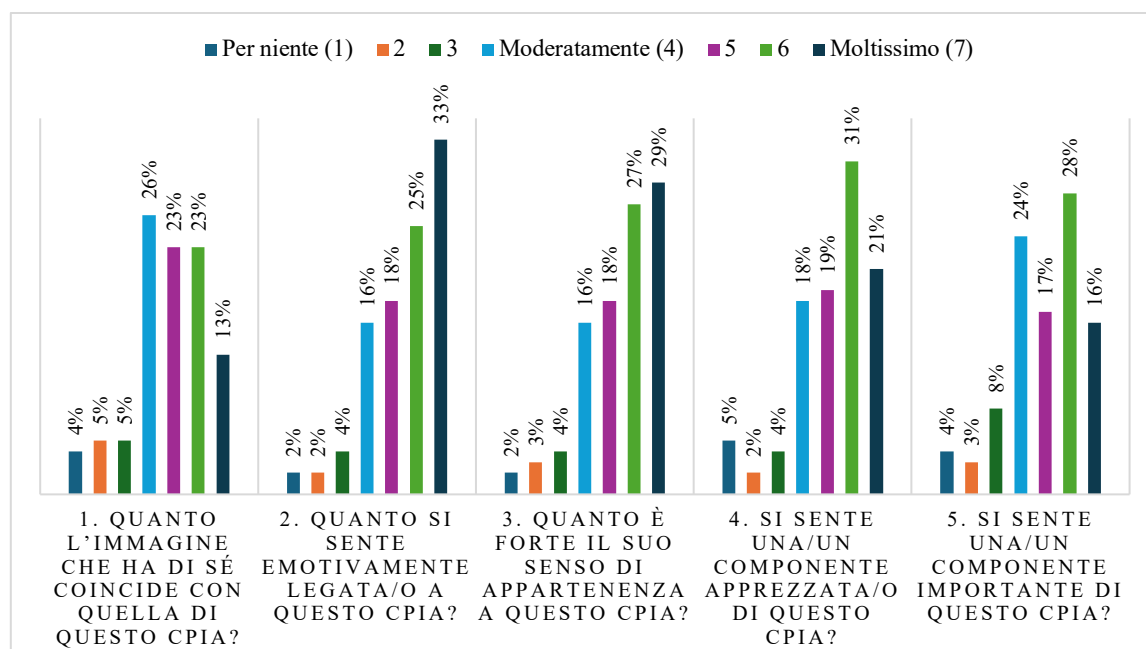
Figura 16



Il grafico evidenzia che la metà dei docenti percepisce una significativa convergenza tra la propria identità e quella del CPIA (25% + 15% + 10%). Il 22% ha indicato moderata convergenza, mentre si discosta con diversi livelli di intensità il 28%.

Per poter ottenere maggiori informazioni riguardo la sensazione provata dai docenti nei confronti del proprio CPIA, sono state rivolte domande più specifiche:

Figura 17



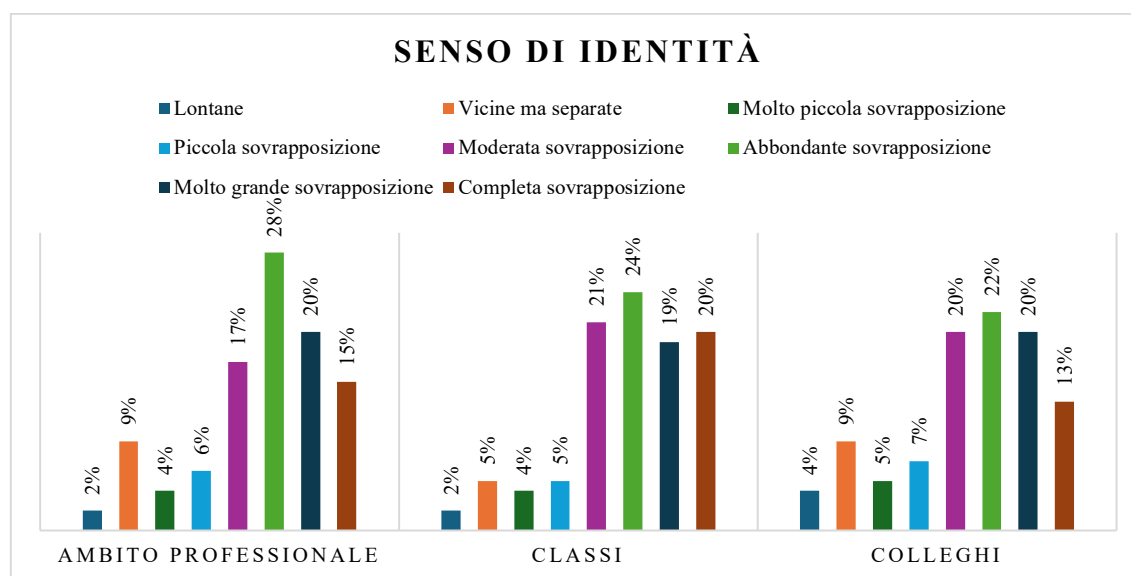
Si può notare che i valori negativi (da 1 a 3) sono contenuti e vanno dall'8% al 15%. Le dimensioni più positive riguardano il coinvolgimento emotivo e il senso di appartenenza; la dimensione con meno approvazione riguarda il sentirsi una

componente importante della scuola, ma questo dato è superato dal sentirsi comunque apprezzati.

Trattandosi in gran parte di docenti con ruoli di figure di sistema si comprende che vi sia buona convergenza e sintonia, tuttavia, le aree di criticità vanno meglio comprese nelle motivazioni da cui originano.

Identificazione con il settore/ambito in cui lavora, le classi in cui insegna e con i colleghi

Figura 18



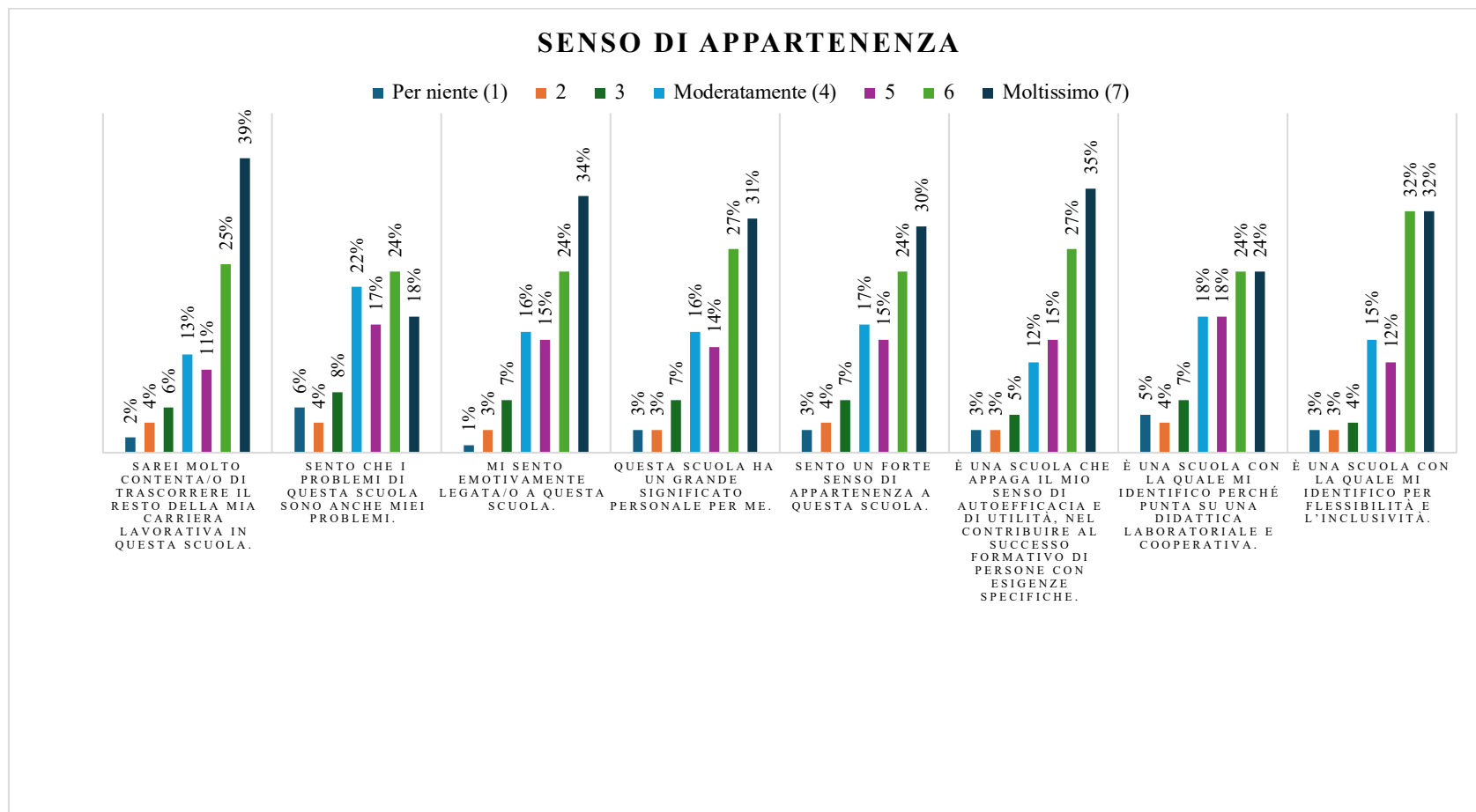
Il livello di **identificazione con le classi** ha maggiore rilevanza: il 39% dei partecipanti ha indicato una completa o quasi completa sovrapposizione, ma l'area di criticità sebbene contenuta nei numeri (16%) rappresenta fatiche dei docenti nella relazione con la classe in cui è in gioco la relazione educativa. Si tratta dunque di una dimensione da approfondire nelle motivazioni e nelle situazioni di contesto.

L'**ambito professionale** mostra un buon grado di identificazione, con un 35% di completa o quasi completa sovrapposizione; il 21% dei docenti non è però del tutto a proprio agio nel settore di lavoro; vanno anche qui comprese le ragioni tenendo conto delle diverse componenti dell'organizzazione e della logistica delle attività.

Il senso di **convergenza e sintonia con i colleghi** ha prevalente positività anche se con livelli più bassi rispetto alle altre dimensioni rilevate, vi è comunque un 25% che manifesta disagio con i colleghi che pur essendo inevitabile in un contesto di lavoro può rappresentare aree di difficile collaborazione e condivisione e dunque va indagato per rilevare le motivazioni e come si manifesta e incide nella attività della scuola, soprattutto considerando che nell'area professionale e nel rapporto con i colleghi c'è almeno un docente ogni dieci che si sente dissociato.

Nel grafico che segue sono state riportate le risposte alle domande che avevano lo scopo di approfondire le dimensioni del senso di appartenenza alla scuola.

Figura 19



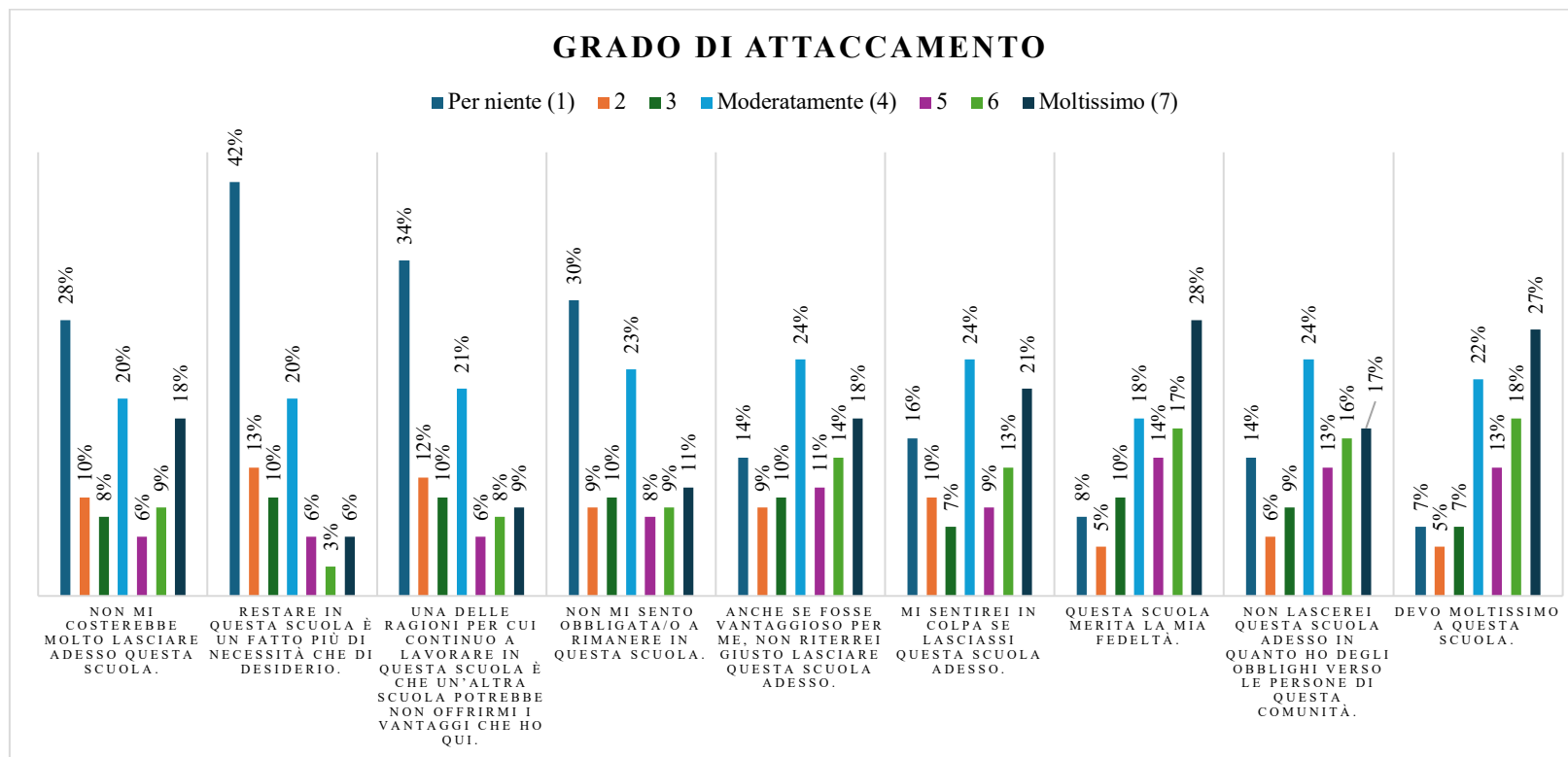
Tra il 54 e 64 % dei docenti si colloca nei valori massimi in sei delle aree indagate e le aree di criticità sono contenute; la soddisfazione in rapporto alle dimensioni pedagogico – didattiche si differenzia tra l'inclusività e flessibilità in cui i docenti si riconoscono di più rispetto alla didattica laboratoriale e cooperativa (64% rispetto a 48% nei valori più alti e 10% rispetto al 16% nelle aree di criticità).

Significativo è il dato che riguarda l'autoefficacia dei docenti che è molto positiva: 62% di valori massimi e 11% nelle aree di criticità.

Questi dati rappresentano l'impegno dei docenti dei CPIA nel corrispondere alla missione formativa e allo stesso tempo si evidenzia come nei CPIA è posta attenzione alla motivazione dei docenti.

Queste considerazioni trovano riscontro anche nelle risposte alle domande sul grado di attaccamento

Figura 20



Molti docenti esprimono i vincoli emotivi e professionali che li legano alla loro scuola; la domanda più significativa in questo senso è “restare in questa scuola è un fatto più di necessità che di desiderio” in cui solo il 15% si colloca nei valori 5-6-7, e con dunque l’85% che è e resta nella scuola per scelta.

Modellare e far crescere la leadership per l'apprendimento

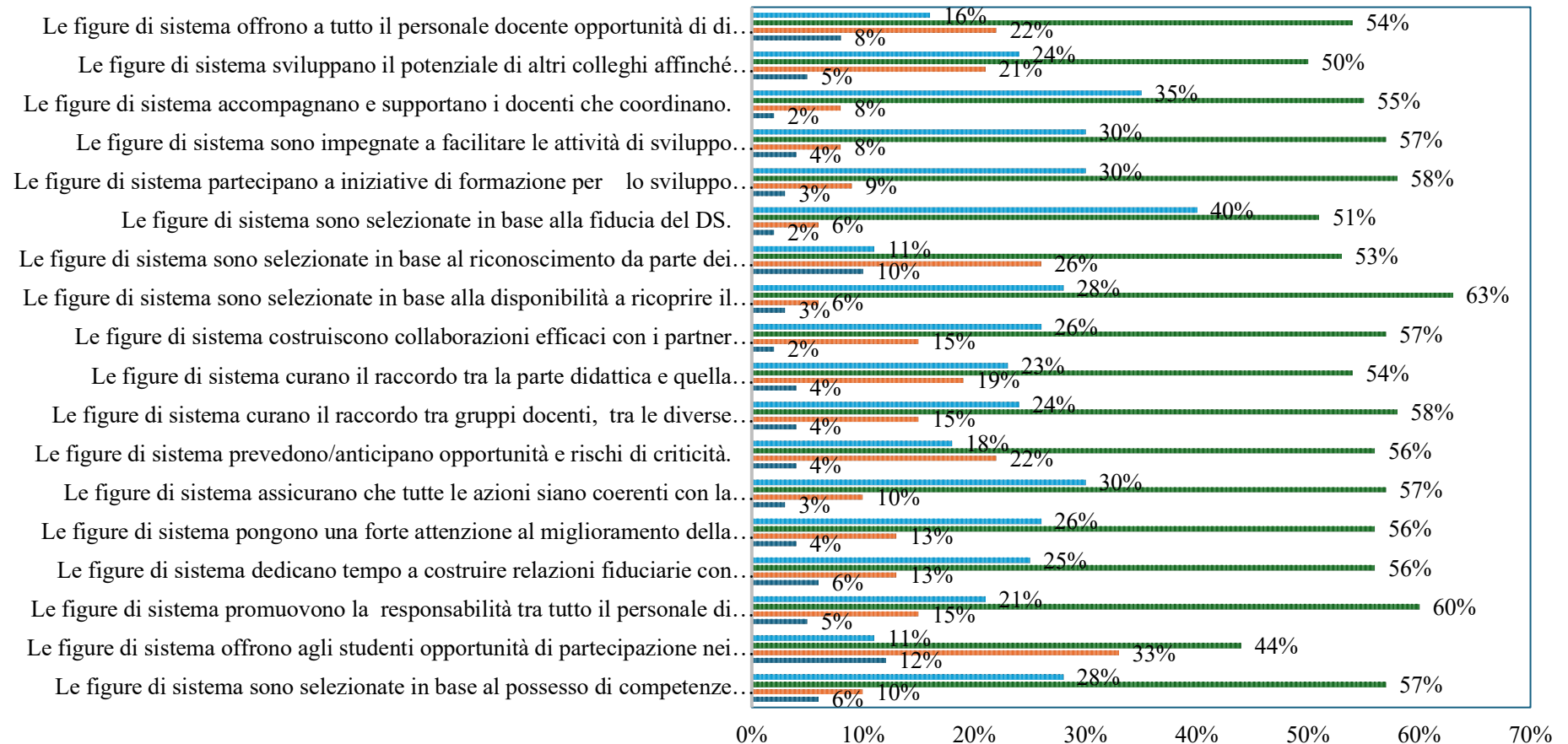
Questo ambito di indagine corrisponde a quella condotta nel questionario ai dirigenti e la premessa esplicativa è dunque la medesima

Il CPLA necessita di un modello di leadership per l'apprendimento e di distribuzione della leadership a vari livelli; il dirigente e i diversi responsabili intermedi sono agenti proattivi di cambiamento. Il dirigente e lo staff, in quanto figure responsabili di tradurre la vision in strategie operative, agiscono in modo che la vision, gli obiettivi ed i valori della scuola siano condivisi a tutti i livelli e che le azioni di miglioramento si sviluppino in maniera coerente.

Figura 21

LEADERSHIP PER L'APPRENDIMENTO

■ Molto ■ Abbastanza ■ Poco ■ Per niente



Nella **selezione delle figure di sistema**, hanno rilevanza innanzi tutto la fiducia del dirigente (40% molto e 51% abb.) e in secondo luogo la disponibilità (28% molto e 63% abb.); anche le competenze hanno importanza (28% molto e 57% abb.), mentre il riconoscimento dei colleghi non è altrettanto tenuto in conto (11% molto e 53% abb.). Considerate le difficoltà nel sistema italiano di reclutamento delle figure di sistema, secondo i docenti rispondenti i criteri utilizzati sono tutti rilevanti e abbastanza in equilibrio; l'attenzione a questi ruoli è anche confermata dal **supporto alle figure di sistema** attraverso iniziative di sviluppo delle loro competenze (30% molto e 58% abb.)

Le **attività di coordinamento e supporto operativo** dei colleghi hanno grande rilevanza per l'organizzazione del CPIA, eppure le valutazioni, sebbene complessivamente positive, non sono ottimali, segnalando la complessità dei raccordi all'interno dei CPIA. Prevalgono "accompagnano e supportano i docenti che coordinano" (35% molto, 55% abb.), seguono "curano il raccordo tra gruppi docenti, tra le diverse sedi e tra ambiti della formazione" (24% molto, 58% abb.), "curano il raccordo tra la parte didattica e quella amministrativa e tecnica per rendere funzionali servizi e le attrezzature" (23% molto, 54% abb., 19% poco). C'è da notare che sulle prime due dimensioni i dirigenti esprimono valutazioni più positive dei docenti.

Il **supporto allo sviluppo professionale dei colleghi** ha rilievo nel ruolo delle figure di sistema con valutazioni più basse nella cura di sviluppare le potenzialità di altri colleghi che evidentemente va potenziata. Anche in questo ambito la valutazione dei dirigenti è più positiva. Nell'ordine: "sono impegnati a facilitare le attività di sviluppo professionale individuali e di gruppo" (30% molto, 57% abb.), "pongono una forte attenzione al miglioramento della didattica e dell'insegnamento" (26% molto, 56% abb.), "sviluppano il potenziale di altri colleghi affinché possano a loro volta assumere ruoli di coordinamento" (24% molto, 50% abb., 21% abb.), Considerando che buona parte di docenti rispondenti svolgono ruoli di figure di sistema, il dato non ottimale di queste dimensioni può indicare la necessità dei docenti con questi ruoli di essere più sostenuti o facilitati nel compito. Del resto questo aspetto è connesso al riconoscimento da parte dei colleghi ed in questa ottica che si può considerare il dato relativo a "dedicano tempo a costruire relazioni fiduciarie con tutto il personale" che ha valori corrispondenti agli altri item (25% molto, 56% abb.).

Le **iniziative di sviluppo della cultura organizzativa e pedagogica** hanno diverse valutazioni nei vari item, così come per i dirigenti; ha rilevanza l'impegno all'unitarietà: "assicurano che tutte le azioni siano coerenti con la visione, gli obiettivi e i valori della scuola" (30% molto, 57% abb.) e "promuovono la responsabilità tra tutto il personale di guidare attività e progetti" (21% molto, 60% abb.); minore valutazione hanno le aree: "prevedono/anticipano opportunità e rischi di criticità" (18% molto, 56% abb., 22% poco, 4% per niente) e "offrono a tutto il personale docente opportunità di partecipazione nei processi decisionali" (16% molto, 60% abb., 22% poco, 8% per niente).

Il **raccordo con gli stakeholder** ha valutazioni meno ottimali rispetto ai dirigenti, specialmente per quanto riguarda il coinvolgimento degli studenti; è forse il dato in cui la valutazione più si discosta e considerato che i docenti sono più "vicini" alla vita scolastica dei loro studenti che sono degli adulti, è opportuno che questo aspetto venga approfondito e trovi spazi di miglioramento perché rilevante per la motivazione e la responsabilizzazione dei frequentanti: "offrono agli studenti opportunità di partecipazione nei processi decisionali" (11% molto, 44% abb., 33% poco, 12% per niente). Si evidenziano le dimensioni del ruolo delle figure di sistema nella costruzione

di collaborazioni che sono decisamente rilevanti data la distribuzione su più sedi dei CPIA: “costruiscono collaborazioni efficaci con i partner esterni per garantire il raccordo nelle attività formative” (26% molto, 57% abb.), questo si può considerare positivo, considerando che non tutte le figure di sistema hanno nel loro incarico il rapporto con esterni. In questi ambiti i dati rappresentano aree di miglioramento e di intervento su criticità significative.

Sistemi organizzativi per la raccolta e lo scambio di conoscenze tra il personale

Figura 22



Rispetto ai dirigenti in questa stessa area di domande ha meno risposte molto negative “per niente”, ma anche le valutazioni positive sono più alte, segno della diversa percezione delle difficoltà in questa dimensione di cultura organizzativa da parte dei dirigenti.

Riportiamo di seguito agli item i valori di “moltissimo” e “abbastanza” dati dai dirigenti e dai docenti per vederne il confronto.

La raccolta e analisi di dati ed evidenze per il miglioramento nei dirigenti non ha in nessun caso una valutazione “molto” qui invece è positiva: “Vengono raccolte evidenze per misurare l'avanzamento verso gli obiettivi e identificare le ragioni delle criticità” (0-71; 23-60) “I docenti imparano come analizzare e utilizzare i dati per migliorare i processi formativi” (0-43; 17-50); “analizzano e utilizzano sistematicamente dati sugli studenti e sugli apprendimenti per migliorare le proprie pratiche” (0-5; 13-57). Come si vede c'è convergenza nella minore rilevanza che ha l'analisi dei dati sugli apprendimenti)

Le attività di autovalutazione dei docenti sono giudicate dai dirigenti con valutazioni non ottimali e negative come quelle relative alla raccolta di dati, ma anche qui i docenti hanno invece valutazioni più ottimali: “I docenti analizzano esempi di buone pratiche, ma anche di pratiche fallimentari per imparare da esse” (0-71; 17-57) e “discutono e verificano regolarmente che le azioni abbiano avuto l'impatto atteso e cambiano rotta se necessario” (0-57;13-60).

Ha invece valutazione più positiva sia per i dirigenti che per i docenti l'autovalutazione a livello di istituto connessa ai documenti istituzionali: “I piani di sviluppo della scuola (PTOF, Piani di miglioramento) si basano sull'autovalutazione permanente e sono aggiornati regolarmente almeno una volta all'anno” (43-43; 20 -63).

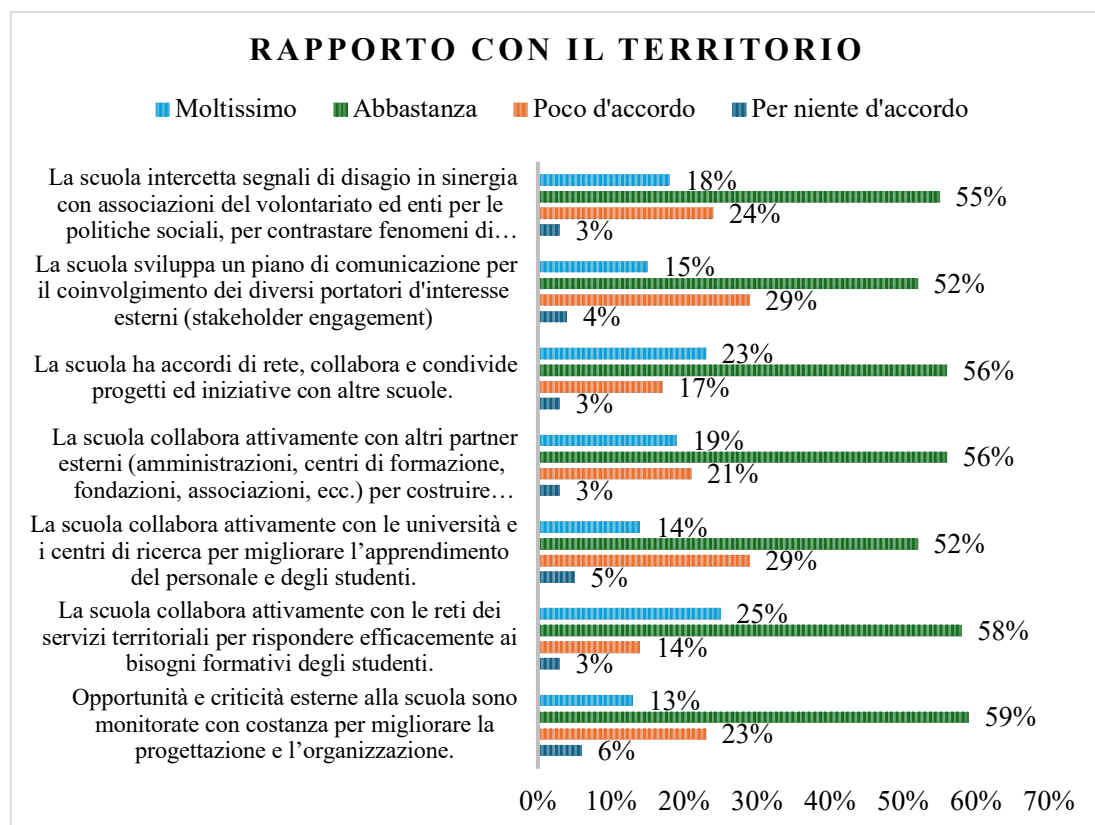
I processi organizzativi di comunicazione, gli strumenti, gli spazi, e le strategie per la condivisione, che hanno per i dirigenti giudizi contrastati, hanno valutazioni abbastanza positive da parte dei docenti: “Esistono processi organizzativi strutturati di dialogo e di condivisione di conoscenze tra il personale docente” (14-43; 17-63), “Vengono utilizzati strumenti diversi per facilitare la comunicazione tra gruppi e sedi differenti, scelti in base agli specifici scopi e agli interlocutori a cui ci si rivolge (sistemi di messaggistica istantanea, registro elettronico, sito web, social network, ...)” (43-29; 30-53), “Sono messi a disposizione dei docenti spazi condivisi (ad esempio: archivio digitale e/o cartaceo, piattaforma on line, ecc.) per raccogliere e scambiare strumenti e materiali didattici e buone pratiche” (43-14; 20-50), “La strategia complessiva per la comunicazione interna ed esterna è costantemente monitorata per verificarne l'efficacia e adeguatezza alle esigenze” (14-57;27-43).

Questo ambito presenta contrasti di valutazioni di efficacia delle pratiche di comunicazione e autovalutazione e si conferma la necessità che venga approfondito dallo staff di direzione livello di istituto per definire le aree di miglioramento.

Apprendere con e dall'ambiente esterno e dal più ampio sistema di educazione, istruzione e formazione

La presa in carico di informazioni dal contesto ha valutazioni che si concentrano in “abbastanza”, ma con un terzo circa di docenti che segnalano difficoltà, come del resto è stato espresso anche da una parte dei dirigenti: “Opportunità e criticità esterne alla scuola sono monitorate con costanza per migliorare la progettazione e l'organizzazione” (13% molto, 59% abb., 23% poco, 6% per niente) e “La scuola intercetta segnali di disagio in sinergia con associazioni del volontariato ed enti per le politiche sociali, per contrastare fenomeni di povertà educativa e sociale” (18% molto, 55% abb., 24% poco, 3% per niente).

Figura 23



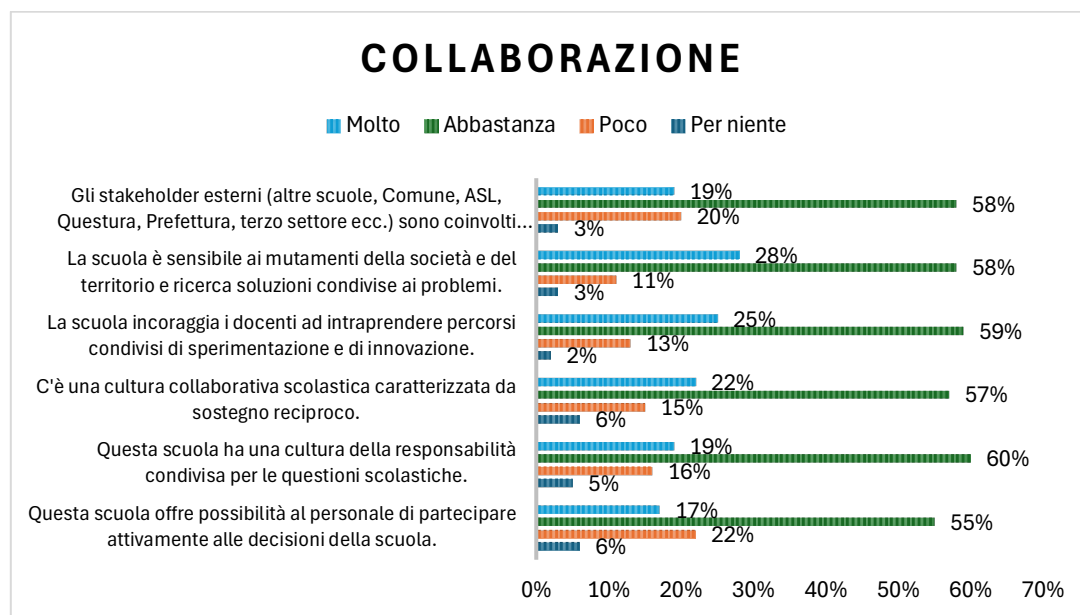
Le collaborazioni con soggetti esterni sono intense nel caso di reti di servizi territoriali (25% molto, 58% abb.) e nel caso di reti con altre scuole (23% molto, 56% abb.), mentre sono più deboli quelle con le università (14% molto, 52% abb., 29% poco, 5% per niente) e quelle con partner che hanno lo scopo di costruire percorsi formativi integrati (19% molto, 56% abb., 21% poco, 3% per niente). Come indicato nel commento al questionario dei dirigenti quest'ultimo aspetto rappresenta un'area certamente da sviluppare, anche in considerazione della necessità per i CPIA di integrare la loro progettazione con attività di formazione di tipo professionale.

Il piano di comunicazione per uno stakeholder engagement secondo la valutazione dei docenti va incrementato e reso più sistematico come già osservato con i dati dei dirigenti: (15% molto, 52% abb., 29% poco, 4% per niente)

Collaborazione tra docenti e partecipazione alle attività della scuola

Questo ambito di indagine chiede ai docenti di esprimersi dapprima sulla cultura collaborativa del proprio istituto e successivamente sul proprio contributo in forma quindi di autovalutazione.

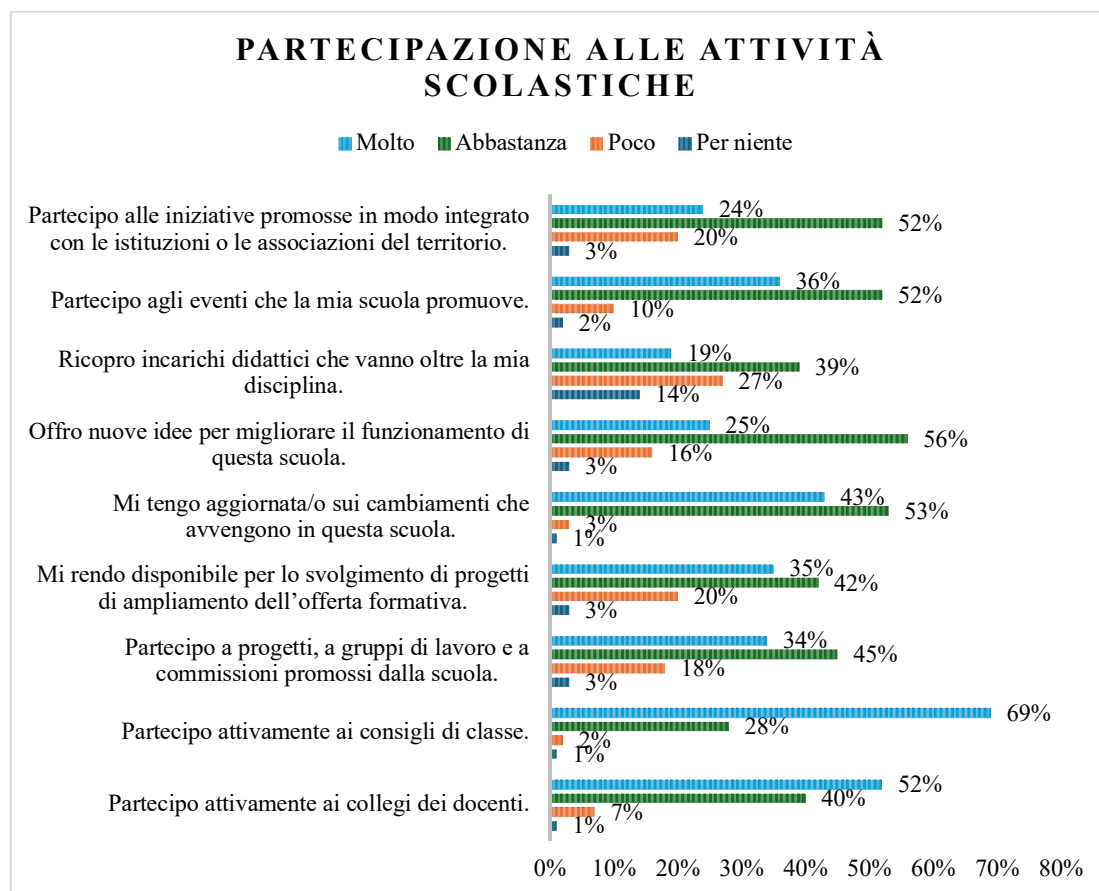
Figura 24



Ci sono pochi giudizi molto negativi e le variazioni tra i diversi item non sono significative indicando un positivo clima di collaborazione per almeno tre quarti dei docenti.

La valutazione più alta riguarda “La scuola è sensibile ai mutamenti della società e del territorio e ricerca soluzioni condivise ai problemi” (28 %molto, 58% abb.) , mentre quella meno positiva è “Gli stakeholder esterni sono coinvolti nella definizione e condivisione della visione e sono invitati a collaborare per realizzarla” (19% molto, 58%abb.); sembrano esserci delle contraddizioni in queste valutazioni perché la sensibilità ai problemi del territorio dovrebbero comportare capacità di coinvolgimento degli stakeholder.

Figura 25



Il coinvolgimento dei docenti è molto alto in quasi tutte le dimensioni indagate, anche in considerazione che si tratta in gran parte di docenti con incarichi di figure di sistema.

Il dato con maggiore entità di giudizi positivi riguarda le **dimensioni istituzionali** dei consigli di classe in cui la partecipazione è molto attiva e risulta l'ambito in cui maggiormente i docenti si ingaggiano (69% molto, 28% abb.). Anche in collegio docenti molti docenti partecipano attivamente dando quindi contributi al confronto e al dialogo (52% molto, 40% abb.). Va in questa direzione la risposta data al tenersi aggiornata/o sui cambiamenti che avvengono nella loro scuola (43% molto, 53% abb.). A questi dati invece non corrisponde in pieno quello relativo a “**Offro nuove idee per migliorare** il funzionamento di questa scuola” (25% molto, 56% abb.) e questo fa intendere che i docenti intendono la partecipazione in senso più ampio rispetto all'impegno sul miglioramento.

La **disponibilità a impegni aggiuntivi** è buona, ma con diversi livelli di ingaggio: maggiore per progetti di ampliamento dell'offerta formativa (35% molto, 42% abb., 20% poco) e per progetti, a gruppi di lavoro e a commissioni promossi dalla scuola (34% molto, 45% abb., 18% poco). Minore disponibilità invece si evidenzia per incarichi didattici che vanno oltre la disciplina (19% molto, 39% abb., 27% poco, 14% per niente). Sarà interessante approfondire all'interno di ogni istituto se queste minori disponibilità corrispondono a minori esigenze da parte della scuola o se invece ci siano

motivazioni che condizionano l'assunzione di impegni in questo senso, creando eventuali difficoltà a organizzare attività formative che li richiedono.

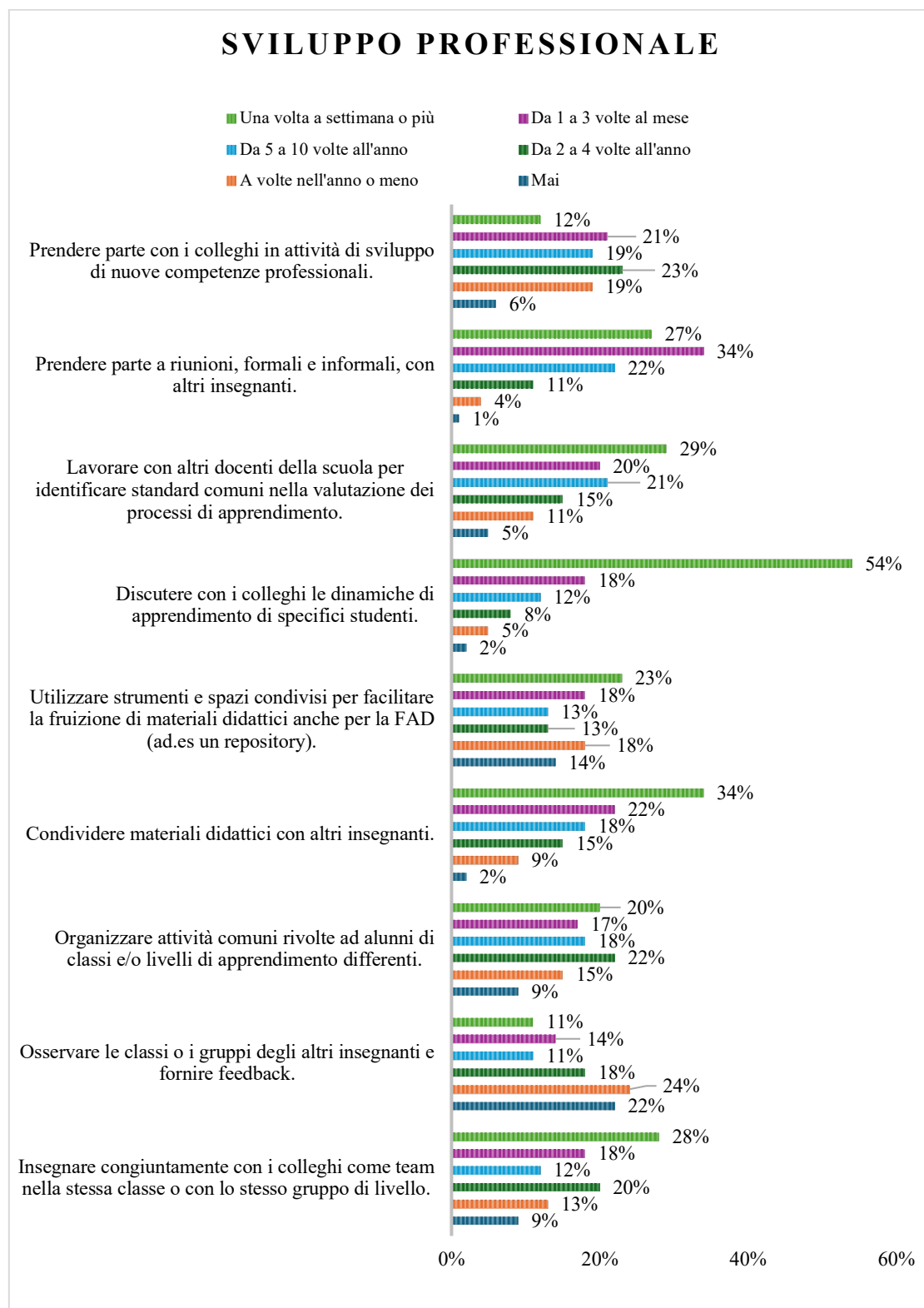
La **partecipazione ad eventi** ha buona adesione per quelli promossi dalla scuola (36% molto, 52% abb.), minore è quella per iniziative promosse in modo integrato con le istituzioni o le associazioni del territorio (24% molto, 52% abb.).

Formazione e Sviluppo professionale dei docenti

I docenti migliorano le proprie capacità e sviluppano competenze professionali sia in attività programmate e strutturate di formazione in specifici ambiti e tematiche, ma anche nei contesti di riflessione, collaborazione e condivisione di materiali e pratiche.

Sono state poste ai docenti domande volte a cogliere la loro valutazione, e autovalutazione, delle opportunità di sviluppo professionale.

Figura 26



Le attività di più volte alla settimana sono considerate “spesso” e “abbastanza spesso” quelle svolte più volte al mese; sono considerate “raramente” quelle svolte qualche volta nel corso dell’anno.

Sviluppo professionale

La condivisione di attività di insegnamento non è molto praticata, in particolare l'osservazione tra pari:

“Insegnare congiuntamente con i colleghi come team nella stessa classe o con lo stesso gruppo di livello” (28% spesso, 18% abb. spesso, 20 + 13 % raramente e 9% mai)

“Organizzare attività comuni rivolte ad alunni di classi e/o livelli di apprendimento differenti” (20% spesso, 17% abb. spesso, 22 + 15 % raramente e 9% mai)

“Osservare le classi o i gruppi degli altri insegnanti e fornire feedback” (11% spesso, 14% abb. spesso, 18 + 24 % raramente e 22% mai)

Questi ambiti di collaborazione tra colleghi riguardano la concreta possibilità di organizzare le attività didattiche in modo articolato e flessibile, ma anche la disponibilità dei docenti di condividere attività didattiche che implicano il confronto.

La **condivisione di materiali e strumenti** ha risposte molto diverse: è alta la pratica di condividere materiali didattici (34% spesso, 22% abb. spesso, 15 + 9 % raramente e 2% mai), ma molto meno quella della di utilizzo di strumenti e spazi condivisi per facilitare la fruizione di materiali didattici anche per la FAD (ad.es un repository), a cui solo metà ricorre con una certa frequenza (23% spesso, 18% abb. spesso, 13 + 18 % raramente e 14% mai).

Il **confronto** avviene in più contesti, quello più frequente riguarda la valutazione degli studenti: “discutere con i colleghi le dinamiche di apprendimento di specifici studenti” (54% spesso, 18% abb.) che ha riferimento all'appartenenza allo stesso consiglio di classe e “lavorare con altri docenti della scuola per identificare standard comuni nella valutazione dei processi di apprendimento” in cui però un terzo dei docenti non è frequentemente coinvolto (29% spesso, 20% abb. spesso, 15 + 11 % raramente e 5% mai). Molti docenti si confrontano durante le varie riunioni (27% spesso, 34% abb. spesso) programmate dalla scuola, mentre sono molto meno le attività di sviluppo di nuove competenze professionali (12% spesso, 21% abb. spesso, 23 + 19% raramente e 6% mai).

Da questi dati emerge la necessità per la scuola di valorizzare gli spazi di confronto e collaborazione “abituali” per rilevarne gli effettivi impatti sullo sviluppo professionale (ad esempio con sistemi di monitoraggio di queste attività e con osservazioni da parte dei coordinatori di gruppi e attività); emerge però anche la necessità di incrementare le adesioni alle attività che hanno grande portata di innovazione delle pratiche didattiche e delle competenze professionali.

Formazione

Sono state indagate la partecipazione alle attività di sviluppo professionale negli ultimi 12 mesi e poi in particolare le attività svolte dalle figure di sistema.

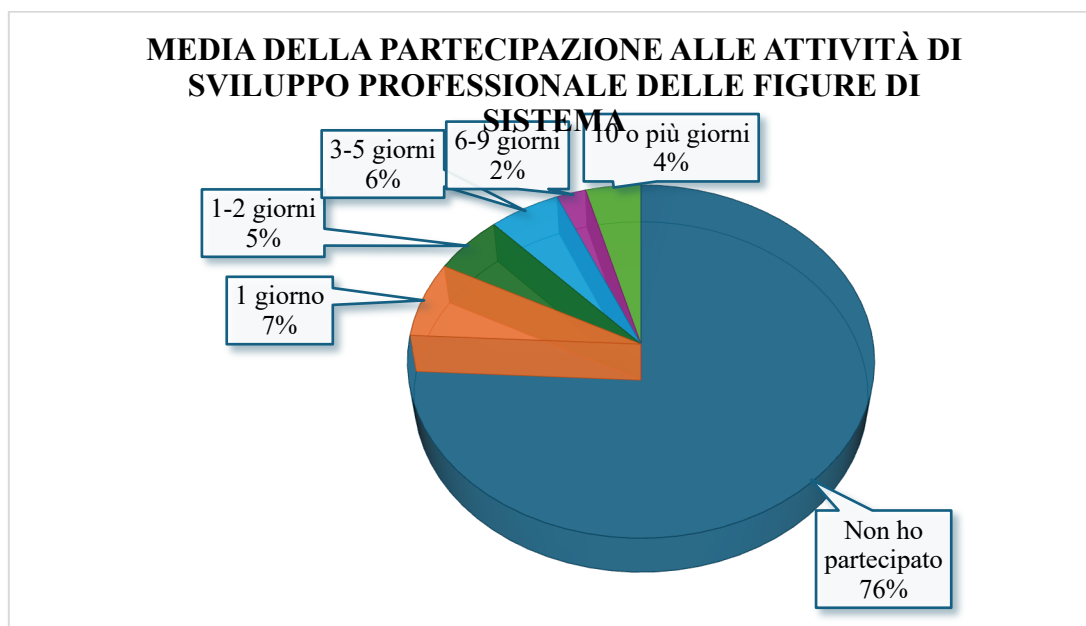
Figura 27



È evidente che solo il 18% ha svolto attività di formazione di una durata significativa e dunque probabilmente incisiva sull'innovazione delle pratiche educative. Un gran numero di docenti, il 44%, non ha partecipato ad alcuna attività di formazione!

Tra le diverse aree di formazione indagate risultano meno frequentate quelle relative all'acquisizione di competenze psicopedagogiche (56% di "Non ho partecipato") e all'insegnamento agli studenti con particolari esigenze formative (52% di "Non ho partecipato"). Sono più frequentate quelle relative alle competenze tecnologiche all'uso didattico delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione con il 24%, (dovuto probabilmente alle attività del PNRR) e sono le attività maggiormente svolte in 3-5 giorni.

Figura 28



E' stato chiesto alle figure di sistema (che sono il 65% dei rispondenti) di indicare a quale attività di formazione, finalizzata allo sviluppo delle competenze del loro ruolo, hanno partecipato: ne emerge un dato molto negativo visto che solo un quarto di questi docenti ha svolto attività di formazione e solo il 6% ha svolto attività di durata significativa e il 6% di 3-5 giorni.

Nella tabella sono indicate le tipologie di attività e sono riportate le risposte di **“non ho partecipato”**:

Tabella 10

Coordinamento di gruppi professionali.	70%
Sistemi e strumenti di sviluppo della comunicazione istituzionale ed interpersonale.	81%
Sviluppo delle competenze di gestione dei ruoli di middle management.	85%
Progettazione delle risorse economiche, finanziarie, materiali.	72%
Gestione dei rapporti esterni della scuola con EELL, istituzioni, Fondazioni, Università, Centri di Ricerca, territorio.	77%
Elaborazione del PTOF.	79%
Elaborazione del RAV, Piano di Miglioramento e rendicontazione sociale.	82%
Fare formazione ai colleghi.	76%
Gestione del sistema di sicurezza / salute.	64%
Gestione delle relazioni con il mondo del lavoro.	76%
Progettazione e coordinamento di attività correlate a bandi europei, ministeriali, regionali, locali, PNRR.	72%

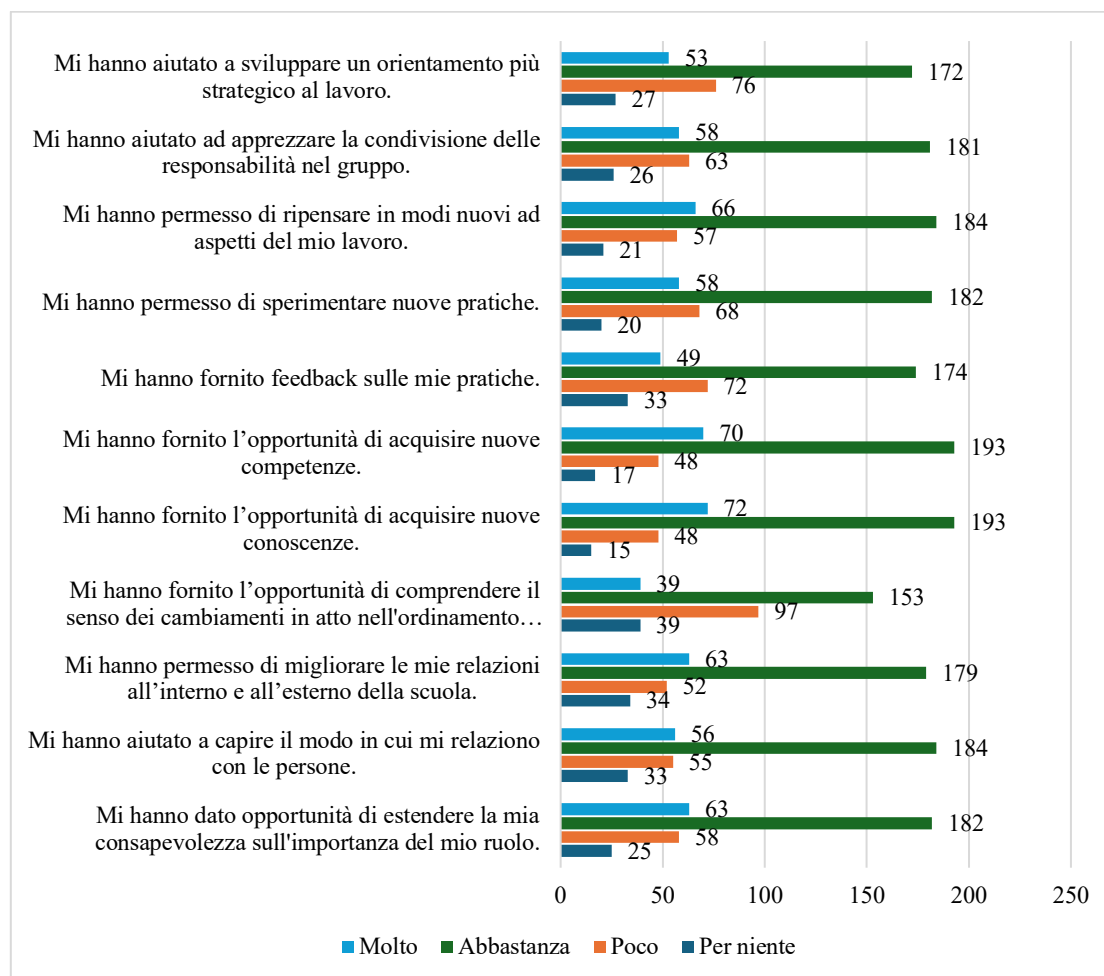
Come si evidenzia la formazione più frequentata è quella relativa agli obblighi della sicurezza, e una certa rilevanza ha la formazione per la progettazione dei bandi europei e PNRR che sono riferimenti di risorse strategiche per i CPIA.

La formazione per la gestione dei documenti strategici (PTOF, RAV..) è assegnata a pochissimi docenti referenti per ogni istituto e non è ancora ambito di formazione diffuso alle diverse figure di sistema.

Da questi dati emerge come nei CPIA (e in tutto il sistema scolastico italiano) la formazione dei docenti e in particolare delle figure di sistema sia una dimensione molto critica che condiziona e forse perfino compromette lo sviluppo strategico e l'innovazione della scuola. Negli ultimi mesi con il PNRR sono state assegnate molte risorse alle scuole per la formazione e dunque potrebbe essere utile per ogni CPIA rilevarne l'impatto sulle competenze professionali dei docenti e in particolare sulle figure di sistema.

Per stimolare la motivazione dei docenti a svolgere attività di formazione sono utili le riflessioni che emergono dalle risposte date dai docenti riguardo alle loro esperienze:

Figura 29



Hanno risposto 328 docenti sui 363 che hanno compilato il questionario; se ne deduce che facciano riferimento a una qualche attività di formazione svolta anche prima degli ultimi 12 mesi come era richiesto nelle domande precedenti.

La percezione di **arricchimento personale** ha particolare rilevanza: innanzitutto per l'opportunità di acquisire nuove conoscenze (72 molto e 193 abb.) e nuove competenze (70 molto e 193 abb.); ma anche significativa è l'opportunità di estendere la propria consapevolezza sull'importanza del ruolo (63 molto e 182 abb.).

Il **miglioramento delle pratiche** ha rilevanza per la possibilità di ripensare in modi nuovi ad aspetti del proprio lavoro (66 molto e 184 abb.) e di sperimentare nuove pratiche (58 molto e 182 abb.), meno invece per la possibilità di ricevere feedback sulle proprie pratiche (49 molto e 174 abb.), aspetto che probabilmente andrebbe incentivato.

La possibilità di meglio **contribuire alla cultura e organizzazione della scuola** riceve più stimoli nella dimensione relazionale con le persone (56 molto e 184 abb.) e all'interno e all'esterno della scuola (63 molto e 179 abb.), la formazione inoltre aiuta ad apprezzare la condivisione delle responsabilità nel gruppo (58 molto e 181 abb.). Meno incisiva è invece nelle dimensioni di dare sviluppo a un orientamento più

strategico al lavoro (53 molto e 172 abb.) e ancor meno nella comprensione del senso dei cambiamenti in atto nell'ordinamento giuridico (39 molto e 153 abb.).

L'attenzione alla dimensione relazionale va dunque valorizzata, ma allo stesso tempo vanno meglio considerate le opportunità della formazione per incrementare la capacità di contribuire allo sviluppo della cultura e organizzazione della scuola.

Visione educativa: apprendimento degli studenti

Centralità degli studenti:

Di seguito si analizzano due grafici: la centralità degli apprendimenti degli studenti e la centralità degli studenti nei processi di insegnamento.

Queste informazioni sono particolarmente rilevanti in quanto si riesce a comprendere la percezione dei docenti sulle pratiche rivolte agli studenti, evidenziando come l'insegnamento si allinea con l'obiettivo di rendere gli studenti protagonisti attivi del proprio processo di apprendimento, riflettendo direttamente i principi della PLC.

Figura 30 - Risultati centralità di apprendimento degli studenti

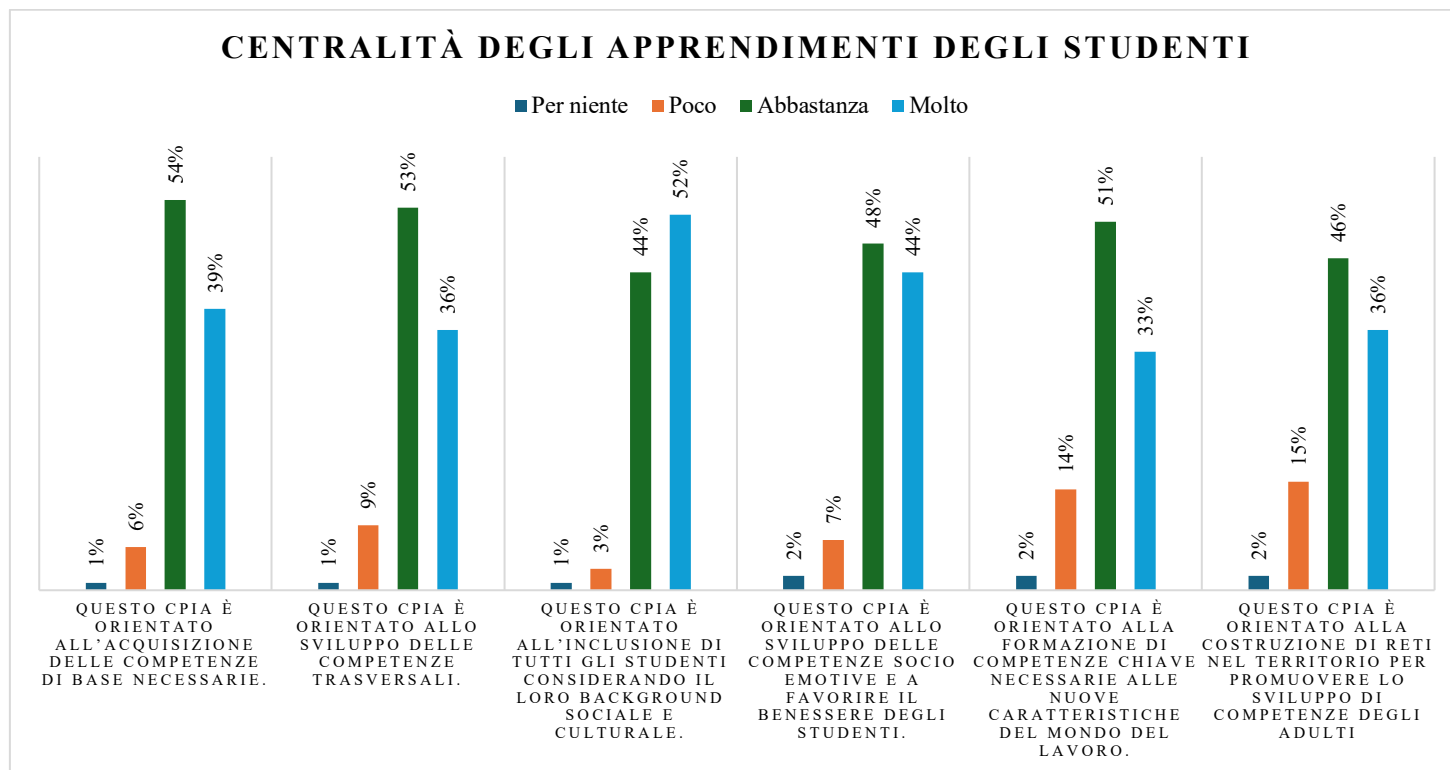
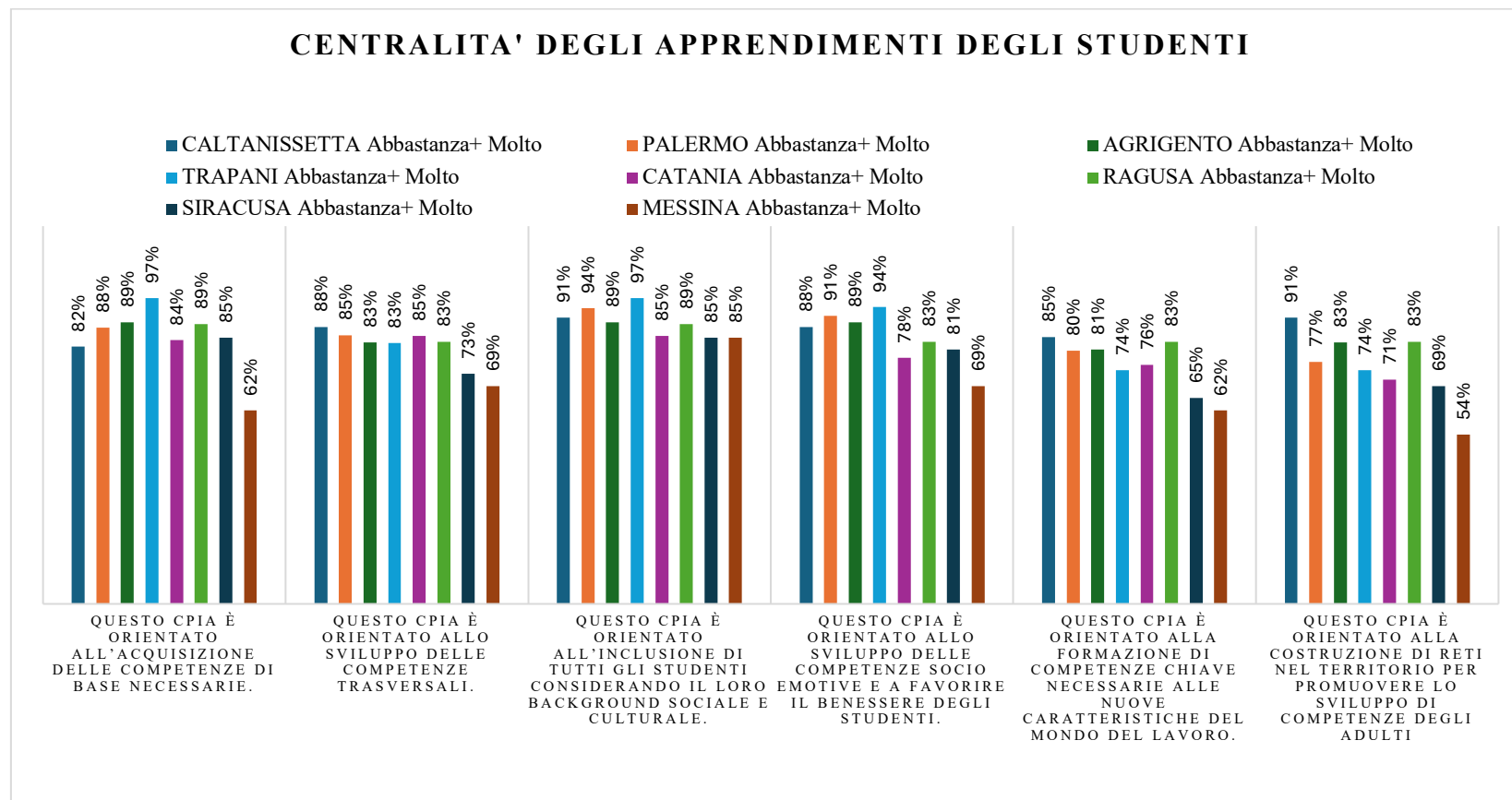
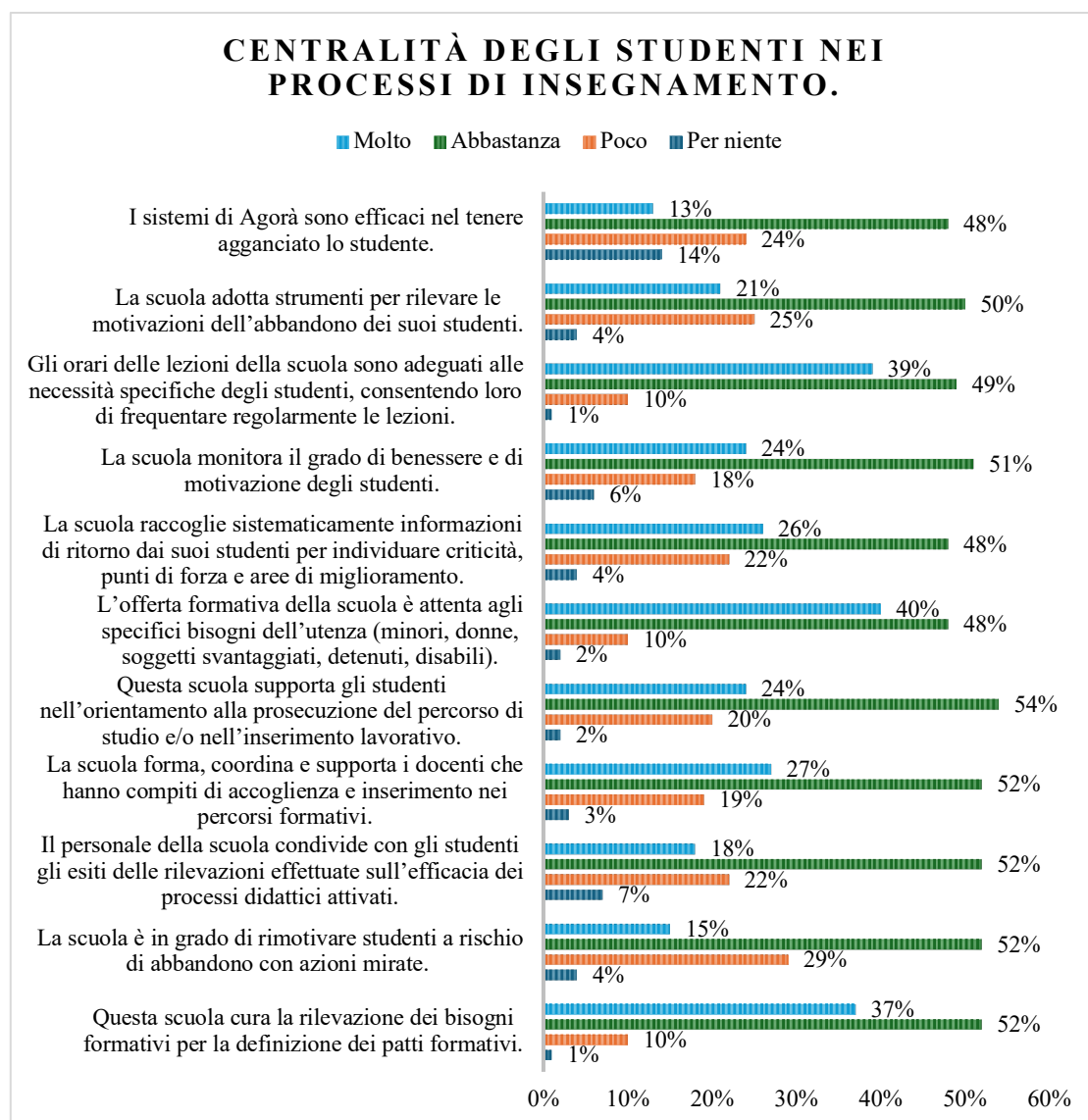


Figura 31 - Risultati centralità di apprendimento degli studenti per provincia



Dal primo grafico è possibile notare una percezione molto positiva in tutte le categorie riguardanti la centralità degli apprendimenti degli studenti; in particolare, riguardo l'inclusione, lo sviluppo di competenze trasversali, l'acquisizione di competenze di base e lo sviluppo delle competenze socio emotive. Nei casi specifici, tutte le Province mostrano una media di valori positivi relativamente alta, pari all'82%. Anche se Messina presenta il valore più basso con una media del 62%, tutti i CPIA hanno percentuali che superano ampiamente il 50%. Questo suggerisce che, in generale, esiste un forte orientamento verso la centralità degli apprendimenti degli studenti.

Figura 32 - Centralità degli studenti nei processi di insegnamento



Dal secondo grafico, invece, emerge che il CPIA Sicilia presenta una buona attenzione alle esigenze degli studenti, ma vi sono margini di miglioramento. In particolare, i punti di forza riguardano il monitoraggio del benessere e della motivazione degli studenti, la raccolta di feedback e il supporto all'orientamento. Tuttavia, risultano ancora deboli le azioni per rimotivare gli studenti a rischio di abbandono e l'efficacia

dei sistemi di Agorà, Messina continua a distinguersi per avere la media di risposte positive più bassa, pari al 50%, seguita da Siracusa con il 58%. Al contrario, Agrigento emerge come la provincia con la media più alta, raggiungendo l'80%.

Priorità di investimento

Come ai dirigenti scolastici è stato chiesto ai docenti quali sono gli investimenti che prioritariamente andrebbero fatti nelle loro scuole.

Figura 33 - Priorità di investimento percepite



Le attività percepite meno rilevanti sono gli arredi innovativi e le piattaforme digitali per le FAD e le Agorà. È interessante notare che i sistemi gestionali e lo sviluppo organizzativo della scuola sono stati percepiti come ultime attività sulle quali investire, a differenza della disponibilità di aule accoglienti e delle infrastrutture tecnologiche della didattica che ricoprono le prime posizioni.

Le caratteristiche dei CPIA della Sicilia

E' stato chiesto ai dirigenti di fornire dati del loro CPIA che permettessero di leggere le caratteristiche delle scuole da connettere con gli esiti dei questionari e avere così un quadro esaustivo delle specificità e dei nodi di complessità.

I dati che sono stati chiesti corrispondono in gran parte all'aggiornamento del RAV che le scuole hanno svolto per il 2024_25 e consentono di individuare punti di attenzione su cui portare analisi e riflessione per verificare la congruenza degli obiettivi strategici e avere riferimenti sia per la rendicontazione sociale a conclusione del triennio 22-25, sia per la definizione delle attività di sviluppo da considerare nel PTOF del triennio 25-28.

Unitamente al contributo dei questionari per l'autovalutazione interna, questo quadro di dati permette di delineare un sistema di analisi con cui redigere il Bilancio Sociale e gestire il coinvolgimento e la condivisione delle prossime prospettive di sviluppo.

Sedi di erogazione dei servizi

Figura 34

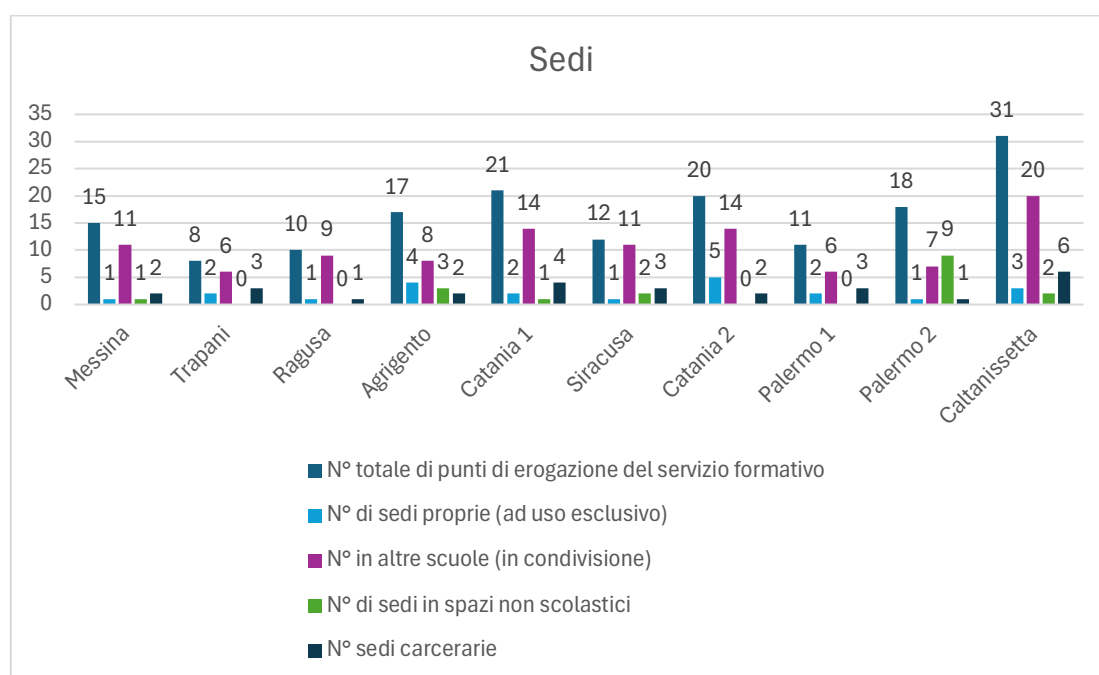
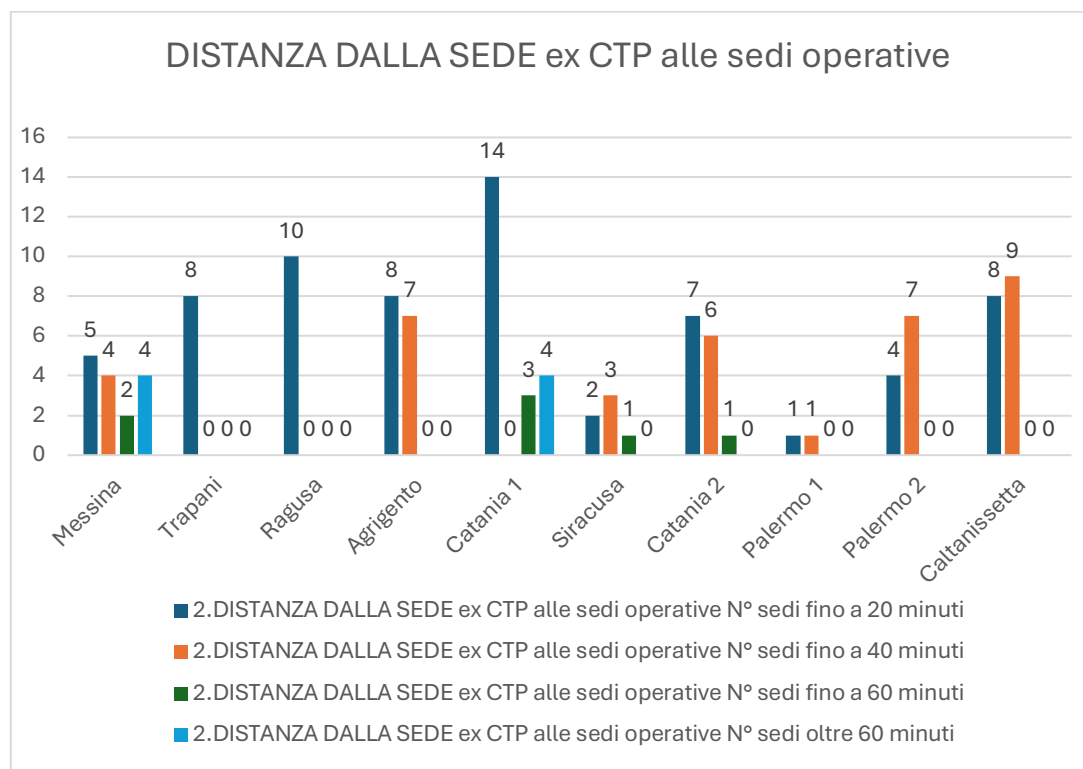


Figura 35



I CPIA della Sicilia si differenziano molto per **numero di sedi**: si va da un minimo di 8 di Trapani al 31 di Caltanissetta che comprende anche la provincia di Enna; il numero di sedi è molto altro con 7 CPIA su 10 che hanno almeno 15 sedi. Questo significa che si intende favorire la vicinanza dell'erogazione del servizio ai possibili utenti, anche in considerazione della presenza dei trasporti pubblici. (si veda più sopra il giudizio non positivo dei Dirigenti scolastici).

Sono pochissime le sedi proprie e in gran parte sono collocate presso altre scuole. Questo indica la rilevanza della qualità dei rapporti con queste scuole, la necessità di curare costantemente le interazioni, l'importanza da un lato del promuovere e dall'altro del riconoscere il ruolo del CPIA per la promozione del capitale sociale del territorio.

Sono poche le sedi in spazi non scolastici, aspetto che caratterizza solo Palermo 2.

Tutti i CPIA hanno sedi carcerarie che rappresentano una dimensione pedagogica e organizzativa molto impegnativa, ma a maggior ragione il n. di sedi superiori a uno rappresenta dati di complessità per quasi tutti i CPIA: Catania1 ne ha 4 e Caltanissetta ne ha perfino 6.

La distribuzione sul territorio dei servizi dei CPIA in Sicilia è molto articolata:

sedi totali 163 – sedi in altre scuole 106 – sedi carcerarie 27 .

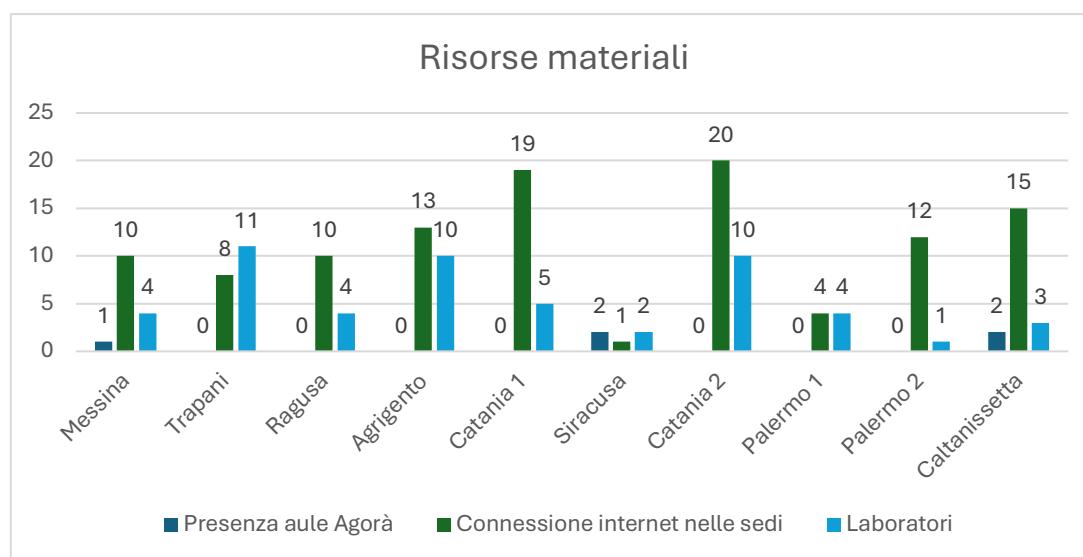
Notevoli differenze vi sono anche nella **dislocazione delle sedi** rispetto alla sede centrale: solo Trapani e Ragusa (quelli con minor numero di sedi) hanno sedi distanti entro i 20 minuti. Quattro CPIA hanno sedi distanti fino a 40 minuti, quattro oltre i 40 minuti, ma Messina e Catania 1 hanno sedi oltre i 60 minuti.

Oltre al numero di sedi anche la distanza indica la complessità organizzativa e di coordinamento dei CPIA, che richiede figure di raccordo capaci di autonomia ma anche di garanzia di unitarietà, sistemi di comunicazione efficaci, cura della connessione della dimensione didattica con quella amministrativa e regia di rapporti con molti e diversi soggetti nei territori.

Risorse

Solo Messina, Siracusa e Caltanissetta hanno aule **Agorà**; può essere dunque questo un ambito di confronto e di riflessione per gli altri CPIA al fine di comprenderne i vantaggi ed eventualmente promuoverne l'impiego.

Figura 36



La **connessione internet** è presente a Siracusa in un'unica sede su 12 e a Palermo 1 in 4 sedi su 11. Si differenziano molto dagli altri CPIA quelli della provincia di Catania che hanno molte più sedi con connessione. Caltanissetta ne ha circa la metà rispetto al numero delle sedi.

Questo aspetto evidentemente condiziona la didattica e necessita di essere approfondito per capirne i vincoli sia tecnici che di collaborazione tra istituzioni e le possibilità di superarli: a parte le sedi carcerarie che hanno delle specificità, quali difficoltà ci sono nelle sedi condivise con altre scuole? Quali strumenti digitali vengono utilizzati dai docenti e in che modo? Per quali ragioni la provincia di Catania è più attrezzata delle altre?

La connessione Internet è presente in 112 sedi su 163, di queste sedi 39 sono in provincia di Catania.

Anche per i laboratori i CPIA si differenziano molto:

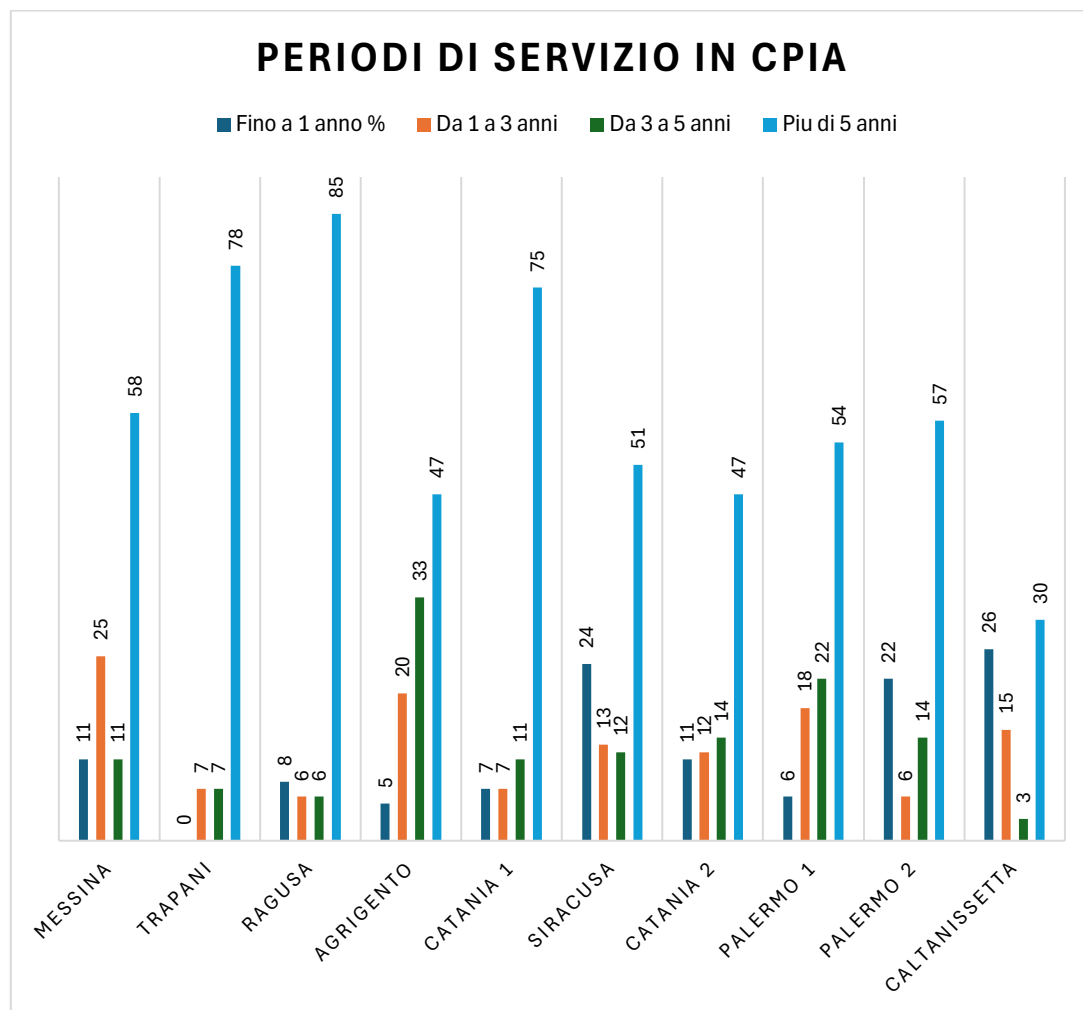
Tabella 11

	n. sedi	Laboratori	
Messina	15	4	Le differenze così marcate tra i CPIA vanno comprese e approfondite: quali strategie di sviluppo delle dotazioni sono state svolte da alcuni, quali vantaggi portano nella didattica dei percorsi formativi e quali nella promozione di attività di arricchimento dell'offerta formativa; quali vincoli e impedimento ci sono per alcuni?
Trapani	8	11	
Ragusa	10	4	
Agrigento	17	10	
Catania 1	21	5	
Siracusa	12	2	
Catania 2	20	10	
Palermo 1	11	4	
Palermo 2	18	1	
Caltanissetta	31	3	

Per lo sviluppo delle dotazioni si veda sopra le aspirazioni di investimento futuro espresse dai dirigenti.

Risorse professionali

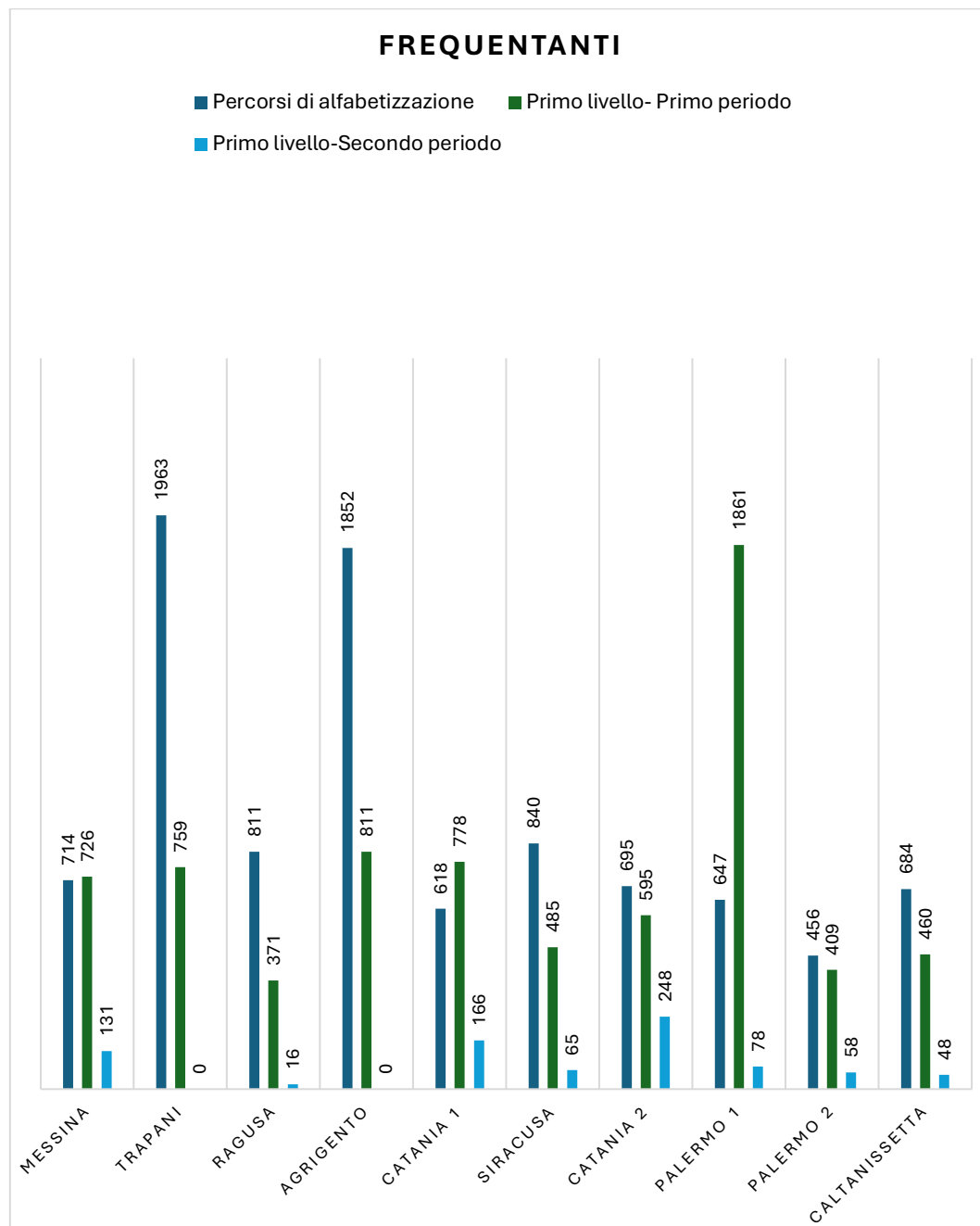
Figura 37



Vi sono 3 CPIA con buona stabilità di organico con almeno due terzi del personale che è nell'istituto da almeno 5 anni, ma alcuni ne hanno meno della metà; Siracusa, Palermo 2 soprattutto Caltanissetta hanno un elevato numero di docenti al primo ingresso che evidentemente impegna molto nella loro accoglienza, nell' inserimento e nella formazione.

Popolazione studentesca

Figura 38 Frequentanti



E' molto differente tra i CPIA sia il n. complessivo dei frequentanti, sia l'incidenza dei corsi di alfabetizzazione; il confronto con il n. di sedi aumenta le differenze, ad esempio Caltanissetta con 31 sedi ha pochi studenti rispetto a Trapani che ne ha 8.

E' più uniformemente distribuita la formazione di primo livello – primo periodo che incide molto sullo sviluppo delle competenze di base con importante contributo all'inserimento sociale e alla possibilità di proseguire negli studi.

La formazione del primo livello - secondo periodo è assente nei due CPIA che sono molto impegnati nell'alfabetizzazione, ma ha numeri significativi nei due CPIA di Catania (che sono quelli con una ventina di sedi ciascuno e che sono più attrezzati di risorse) che evidentemente hanno più incrementato la progettazione formativa integrata con altri istituti ed enti di formazione.

Questi dati indicano che i CPIA rispondono a esigenze formative molto diverse nei territori e questo li caratterizza nell'organizzazione delle attività, nella definizione di priorità e nelle prospettive di sviluppo.

Tabella 12 Studenti che in entrata si sono dichiarati disoccupati

	N° Totale	N° Maschi	N° Femmine	N° cittadinanza non italiana
Messina	ND	ND	ND	ND
Trapani	2534	2062	472	2289
Ragusa	305	202	103	285
Agrigento	97	79	18	80
Catania 1	ND	ND	ND	ND
Siracusa	0	0	0	0
Catania 2	nd	nd	nd	nd
Palermo 1	562	396	166	205
Palermo 2	ND	ND	ND	ND
Caltanissetta	421	322	99	379

Come si vede nella tabella alcuni CPIA non hanno fornito questi dati, ma certamente sono informazioni inserite nei patti formativi che probabilmente non vengono elaborate a livello di istituto. I numeri che più impressionano sono quelli di Trapani che sul totale di 2.722 studenti ha così tanti disoccupati, con una forte percentuale di immigrati e alta presenza rispetto agli altri CPIA di donne. Anche per gli altri CPIA è evidente come la disoccupazione riguardi prevalentemente i frequentanti di cittadinanza non italiana.

Considerando il tasso complessivo della disoccupazione in questi territori (si vedano sopra i commenti ai dati ISTAT), questi dati potrebbero essere analizzati all'interno dei CPIA e a livello regionale per vedere le situazioni in ingresso, le attività di

formazione per le competenze necessarie all'inserimento lavorativo e i relativi esiti, le aspirazioni lavorative degli studenti, la presa in carico per l'inserimento lavorativo, la prosecuzione degli studi per lo sviluppo di competenze, l'effettivo inserimento lavorativo e le iniziative di impresa personale.

(potrebbero essere anche condotti confronti con altre istituzioni per il contributo all'emersione del lavoro in nero nei territori).

Studenti nelle sedi carcerarie

I dati dimostrano le grandi differenze tra i CPIA che vanno dal 16% al 2%. I dati devono essere rapportati al n. di sedi negli istituti penitenziari che sono 6 per Caltanissetta e 4 per Catania che hanno infatti l'incidenza più alta. All'interno dei frequentanti le donne praticamente non ci sono e la percentuale di stranieri sebbene non altissima rappresenta un ulteriore elemento di complessità nel senso di molte variabili di bisogni formativi che essi rappresentano.

I servizi formativi rivolti agli studenti nelle sedi carcerarie è evidentemente un tema che i CPIA affrontano in collaborazione con le istituzioni e le associazioni che sono coinvolte, ma è anche un argomento di capacità pedagogica ed efficacia organizzativa che i CPIA devono costantemente monitorare al loro interno.

Figura 39

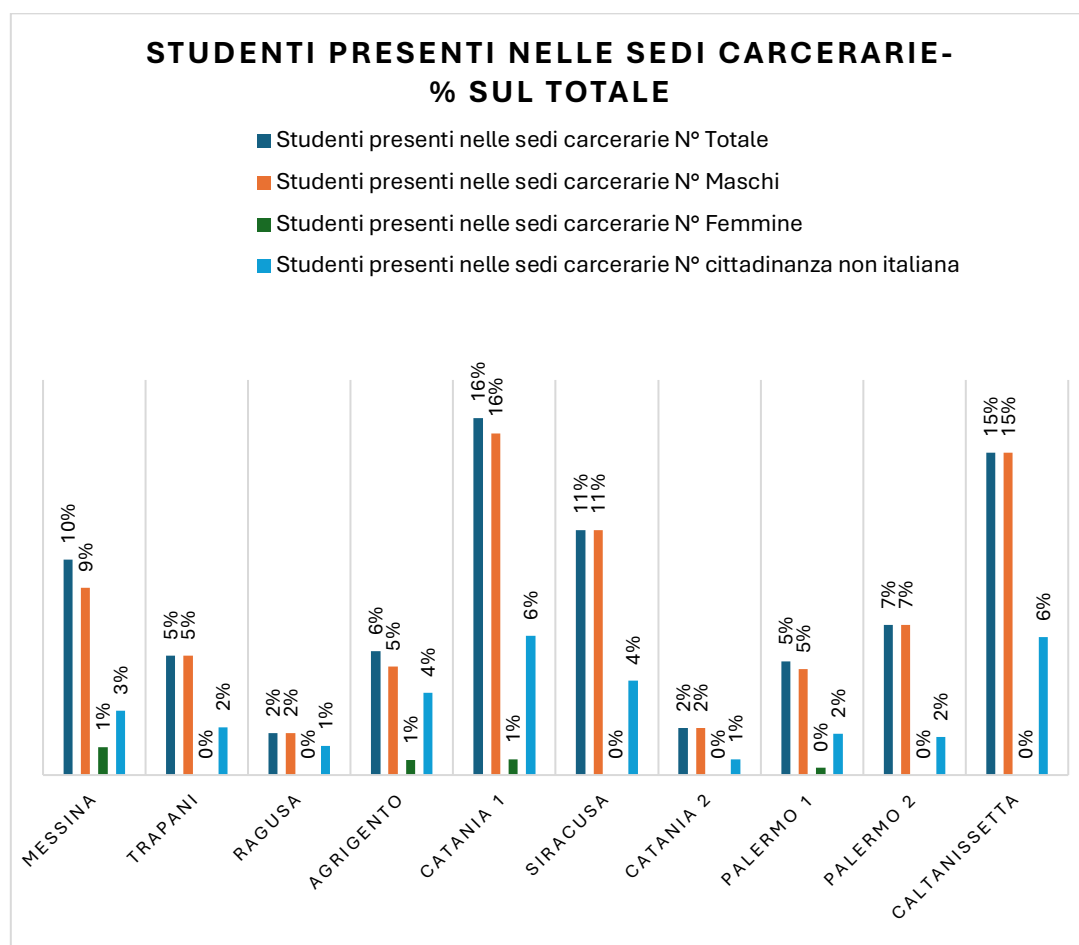


Tabella 13 Studenti con cittadinanza non italiana- 1 livello

	Maschi	Femmine	
Messina	481	245	Questi dati rappresentano l'impegno degli immigrati ad acquisire il diploma di scuola di base che è necessario per l'inserimento sociale. Come visto sopra ci sono molte differenze di entità degli iscritti, ma qui si evidenzia la rilevanza che i CPIA rappresentano nei territori per l'inclusione. In questo senso è interessante notare che in alcuni CPIA le donne sono in percentuale molto più presenti che in altri e le ragioni di questo meritano di essere indagate.
Trapani	500	100	
Ragusa	242	145	
Agrigento	553	82	
Catania 1	503	145	
Siracusa	144	102	
Catania 2	220	98	
Palermo 1	1097	686	
Palermo 2	138	65	
Caltanissetta	416	92	

Frequentanti per fasce di età

Sono stati chiesti questi dati per capire i destinatari dei percorsi formativi. Nella tabella sono messi in evidenza i numeri significativi rispetto agli altri.

Ogni CPIA può qui approfondire questi aspetti della loro popolazione scolastica:

- Quale fascia di età è più coinvolta nei corsi di formazione, è in media con gli altri CPIA o ci sono specificità del territorio?
- Quali diverse aspettative di sviluppo di competenze personali e/o di inserimento sociale e/o di inserimento lavorativo ha ciascuna fascia?
- All'interno delle classi come sono distribuite le diverse fasce di età, con vantaggi o svantaggi nelle dinamiche di gruppo?
- Ci sono differenze tra le fascia di età di regolarità di frequenza e di impegno?
- Quali fasce di età impegnano maggiormente i docenti per la progettazione didattica, la conduzione delle attività, la definizione della valutazione?
- Per quale fascia di età è maggiore il contributo di sviluppo del capitale sociale, vale a dire il contributo di risorse di competenze per l'inserimento sociale e lavorativo?
- Per quale fascia di età è più rilevante la relazione con altre istituzioni (ad esempio fascia dei 15 – 16 anni)?
- C'è una fascia di età che si vorrebbe ampliare e per quale ragione?

Tabella 14

18- 30 anni

	N° Maschi	% N° Femmine	% N° citt.ita.	% N° citt. non ita.	% N° ristretti	%
Messina	490	31,2 193	12,3 46	2,9 637	40,5 47	3,0
Trapani	287	10,5 75	2,8 70	2,6 292	10,7 --	
Ragusa	--	---	--	--	--	
Agrigento	1382	51,9 84	3,2 37	1,4 1429	53,7 20	0,8
Catania 1	355	22,7 101	6,5 246	15,7 210	13,4 40	2,6
Siracusa	394	28,3 216	15,5 214	15,4 396	28,5 34	2,4
Catania 2	465	30,2 106	6,9 118	7,7 453	29,5 18	1,2
Palermo 1	535	20,7 199	7,7 141	5,5 593	22,9 17	0,7
Palermo 2	95	10,3 77	8,3 77	8,3 295	32,0 14	1,5

31 – 45 anni

	N° Maschi	%	N° Femmine	%	N° citt.ita.	%	N° citt. non ita.	%	N°ristretti	%
Messina	234	31,2	184	12,3	93	2,9	325	40,5	79	3,0
Trapani	129	10,5	30	2,8	31	2,6	128	10,7	n.d.	
Ragusa	--		--		--		--		--	
Agrigento	301	51,9	149	3,2	40	1,4	410	53,7	85	0,8
Catania 1	203	22,7	122	6,5	94	15,7	231	13,4	61	2,6
Siracusa	231	28,3	169	15,5	140	15,4	260	28,5	70	2,4
Catania 2	266	30,2	211	6,9	166	7,7	511	29,5	12	1,2
Palermo 1	576	20,7	381	7,7	374	5,5	583	22,9	51	0,7
Palermo 2	180	10,3	94	8,3	77	8,3	197	32,0	35	1,5

46- 60 anni

	N° Maschi	%	N° Femmine	%	N° citt.ita.	%	N° citt. non ita.	%	N°ristretti	%
Messina	92	5,9	110	7,0	69	4,4	133	8,5	31	2,0
Trapani	91	3,3	20	0,7	22	0,8	89	3,3	0	
Ragusa	N/D		--		--		--		--	
Agrigento	104	3,9	63	2,4	69	2,6	98	3,7	40	1,5
Catania 1	94	6,0	105	6,7	84	5,4	115	7,4	48	3,1
Siracusa	149	10,7	117	8,4	96	6,9	170	12,2	36	2,6
Catania 2	120	7,8	169	11,0	190	12,4	99	6,4	2	0,1
Palermo 1	333	12,9	292	11,3	445	17,2	180	7,0	40	1,5
Palermo 2	78	8,5	131	14,2	160	17,3	49	5,3	13	1,4

Oltre 60 anni

	N° Maschi	N° Femmine	N° citt.ita.	N° citt. non ita.	N°ristretti
Messina	14	27	7	34	6
Trapani	9	2	3	8	n.d.
Ragusa	--	--	--	--	--
Agrigento	16	17	17	16	5
Catania 1	9	11	5	15	2
Siracusa	23	20	20	23	15
Catania 2	15	35	25	25	0
Palermo 1	23	25	21	27	10
Palermo 2	17	10	16	11	1

Tabella 14

Minorenni

	N° Maschi	%	N° Femmine	%	N° citt. ita.	%	N° citt. non ita.	%	N° ristretti	%
Messina	246	15,7	19	1,2	9	0,6	256	16,3	0	0,0
Trapani	110	4,0	5	0,2	13		102	3,7	0	
Ragusa	--		--		--		--		--	
Agrigento	0		0		0		0		0	
Catania 1	270	17,3	23	1,5	17	1,1	276	17,7	21	1,3
Siracusa	51	3,7	20	1,4	1	0,1	70	5,0	0	0,0
Catania 2	139	9,0	12	0,8	26	1,7	125	8,1	1	0,1
Palermo 1	116	4,5	25	1,0	27	1,0	114	4,4	7	0,3
Palermo 2	54	5,9	6	0,7	11	1,2	49	5,3	0	0,0

15 e 16 anni

	N° 15 anni	N° 16 anni	N° stranieri non accompagnati	N° destinatari di procedimenti giudiziari
Messina	28	93	208	0
Trapani	2	8	100	0
Ragusa	165	--	--	--
Agrigento	0	0	771	0
Catania 1	9	32	106	0
Siracusa	7	61	25	0
Catania 2	0	14	109	3
Palermo 1	17	124	129	7
Palermo 2	0	24	52	0
Caltanissetta	nd	nd	N/D	N/D

Nota: Caltanissetta ha fornito i dati secondo il prospetto di registrazione in uso nella propria segreteria che non erano rapportabili alla distinzione sopra operata; si riportano quindi qui a parte i dati per fornire un raffronto.

Tabella 16

Fascia di età	N° Maschi	N° Femmine	N° citt.ita.	N° citt. non ita.	N° ristretti
19-35	483	143	35	591	87
36-45	75	178	25	228	43
+ 45	66	123	100	89	49
minorenni	364	8	23	349	6

Organizzazione corsi e frequenze

Tabella 17 Alfabetizzazione

	N° corsi erogati	N° sedi	N° minimo di iscritti ai corsi	N° massimo di iscritti ai corsi	n. frequentanti	N° medio per corso	n. ristretti
Messina	33	13	9	136	714	22	47
Trapani	56	8	10	25	1963	35	30
Ragusa	63	10	10	40	811	13	0
Agrigento	73	15	8	30	1617	22	82
Catania 1	39	17	6	34	623	16	54
Siracusa	67	15	8	28	840	13	39
Catania 2	31	20	4	74	695	22	7
Palermo 1	25	11	6	30	647	26	15
Palermo 2	28	16	1	52	456	16	17
Caltanissetta	49	20	nd	nd	706	14	71

Come si vede sono numerosi i corsi erogati nei vari CPIA e nelle sedi, con numeri minimi molto bassi che indicano una parcellizzazione delle attività con vantaggio per la personalizzazione delle attività. I due CPIA con numeri molto alti di iscritti hanno

una media di frequentanti i corsi molto più alta e qui evidentemente ci sono aspetti di organizzazione molto specifici. Gli altri CPIA hanno una media che in alcuni casi è inferiore al 15; questo sta ad indicare la scelta di alcuni di dislocazione delle risorse sul territorio, rispetto a quella di altri di concentrazione con considerazioni delle esigenze e delle caratteristiche del conteso, ma con conseguenze nella pianificazione delle attività. In questi aspetti organizzativi dei corsi certo incidono il numero delle sedi carcerarie e di iscritti ristretti.

Tabella 18 Frequenza ai corsi di alfabetizzazione

	Oltre 85%	85-70%	69-55%	Meno del 54%
Messina				
Trapani	30	250	1700	200
Ragusa	76	300	235	200
Agrigento				
Catania 1	157	112	46	308
Siracusa	150	540	550	180
Catania 2				
Palermo 1				
Palermo 2	224	34	21	167
Caltanissetta				

Sono disponibili i dati di cinque CPIA, probabilmente questo tipo di dati non viene elaborato a livello di istituto. E' comunque evidente che il tasso di frequenza costituisce in alcuni casi una seria criticità che condiziona l'efficacia della formazione e dell'impiego delle risorse.

Tabella 15 Primo periodo – primo livello

	N° corsi erogati	N° sedi	N° minimo di iscritti ai corsi	N° massimo di iscritti ai corsi	frequentanti N° medio per corso	ristretti
Messina	30	15	9	148	726 24	50
Trapani	24	6	10	25	759 31	40
Ragusa	28	10	8	30	371 13	N/D
Agrigento	34	15	10	30	811 24	58

Catania 1	58	19	5	27	628	11	106
Siracusa	38	14	7	18	405	11	80
Catania 2	26	20	5	108	595	23	9
Palermo 1	30	11	6	30	1783	60	84
Palermo 2	24	11	5	39	432	18	13
Caltanissetta	44	20	nd	nd	513	12	64

Anche in questa tipologia i corsi sono numerosi e in molte sedi, con numeri minimi di iscritti molto bassi. La media di iscritti per corso si differenzia anche qui. Spicca come già sopra segnalato il numero di iscritti di Palermo1 che evidentemente ha in questo una specifica rilevanza formativa. Per il resto le differenze tra i CPIA qui sono più contenute rispetto all'alfabetizzazione, dato che questa formazione rappresenta la centralità dei servizi su tutto il territorio, specialmente in contesti come questi di forte dispersione scolastica. Anche in questo caso il numero delle sedi carcerarie e i loro iscritti variano molto con conseguenti condizionamenti nell'organizzazione delle risorse.

Tabella 20 Frequenza

	Oltre 85%	85-70%	69-55%	Meno del 54%
Messina				
Trapani	70	200	200	300
Ragusa	190	90	45	46
Agrigento				
Catania 1	219	108	58	454
Siracusa	0	250	350	100
Catania 2				
Palermo 1				
Palermo 2	160	21	10	240
Caltanissetta				

Anche nei corsi di primo periodo – primo livello sono disponibili i dati di cinque CPIA, ma anche in qui sono evidenti le criticità connesse alla irregolarità di frequenza.

Tabella 21 Primo periodo – secondo livello

	N° corsi erogati	N° sedi	N° minimo di iscritti ai corsi	N° massimo di iscritti ai corsi	frequentanti	N° medio per corso	N° cittad. non italiana	N° ristretti
Messina	16	7	8	60	131	8	47	68
Trapani	0	0	0	0	0	0	0	0
Ragusa	3	3	//	//	5	//	//	//
Agrigento	0	0	0	0	0	0	0	0
Catania 1	18	8	5	15	166	10	34	95
Siracusa	13	9	5	8	65	5	6	36
Catania 2	23	20	4	42	248	11	55	26
Palermo 1	6	5	5	13	78	13	28	34
Palermo 2	7	5	2	20	58	8	9	33
Caltanissetta	5	4	//	//	48	10	3	48

Come si è visto sopra nell’analisi generale dei corsi erogati le attività del secondo livello sono molto circoscritte e hanno rilevanza solo in provincia di Catania. Tuttavia questi dati sono significativi perché rappresentano le aree dello sviluppo dei servizi dei CPIA. Sono molto esigui i numeri medi dei corsi, ma il dato va raffrontato al numero dei ristretti che evidenzia come buona parte di queste attività è svolta nelle sedi carcerarie. E’ stato qui messo in evidenza anche il dato dei frequentanti di cittadinanza non italiana perché può indicare un tasso di persecuzione degli studi dopo il primo livello, ma queste analisi vanno approfondite a livello di istituto.

Per approfondire questo ambito della formazione è stato chiesto in che modo si realizza: sei CPIA hanno risposto che avviene “in autonomia”, un CPIA ha indicato “in raccordo con enti di formazione professionale (IeFP)” e 3 “in raccordo con istituti professionali (IP)”

Sono dunque ambiti di progettazione integrata che non trovano ancora pieno sviluppo e su cui è possibile orientare gli sviluppi delle attività formative.

Mobilità dei frequentanti

Tabella 22

	Abbandoni		In entrata		In uscita	
	N° totale	N° sedi carcerarie	N° totale	N° delle sedi carcerarie	N° totale	
Messina	71	//	12	//	12	//
Trapani	138	40	160	60	191	90
Ragusa	383	//	33	//	13	//
Agrigento	//	//	//	//	//	//
Catania 1	//	//	//	//	//	//
Siracusa	48	10	25	5	32	4
Catania 2	48	3	25	1	12	2
Palermo 1	80	25	14	//	14	4
Palermo 2	495	51	79	50	69	3
Caltanissetta	0	//	16	//	32	//

Non sono disponibili i dati di due CPIA ma quelli riportati in tabella ci restituiscono un quadro di criticità che per alcuni istituti è davvero notevole. L'instabilità del numero dei frequentanti condiziona non solo la regolarità del servizio, ma crea anche complicazioni nella progettazione di corsi e dispersione dell'utilizzo dei docenti. Il dato preoccupante in alcuni è il tasso di abbandoni, ma in altri è quello delle entrate e delle uscite che richiedono di creare connessioni con altri istituti per la continuità dei processi formativi. Anche i dati di mobilità nelle sedi carcerarie sono rilevanti in rapporto al numero complessivo degli iscritti.

Questi aspetti sono in parte strutturali alla tipologia dei corsi dei CPIA, ma data la ricaduta che hanno sulla formazione e l'organizzazione vanno indagati nelle motivazioni e monitorati per vedere come prevenirli, contenerli, contrastarne gli effetti negativi.

Ampliamento dell'offerta formativa

Come indicato più sopra le attività di questo tipo sono importanti per sviluppare competenze e incrementare le opportunità di lavoro delle persone, ma anche per creare una cultura dell'apprendimento permanente che è essenziale per lo sviluppo sociale, culturale ed economico di questa regione.

I dati di queste attività sono ci dimostrano che sono iniziative non uniformemente organizzate ed erogate. Si tratta quindi di aree che richiedono un approfondimento interno e un confronto a livello regionale. Si riportano qui alcune osservazioni sulle tipologie di corsi e il rapporto tra iscritti e certificazioni

- i corsi di lingua italiana superiore all'A2 riguardano lo sviluppo di competenze di immigrati e hanno particolare rilevanza a Ragusa che invece rispetto agli altri CPIA non ha molti iscritti ai corsi di alfabetizzazione, ma ad alto numero di iscritti corrisponde una bassa entità di certificazioni;
- le iniziative relative alle competenze digitali non sembrano avere particolare rilevanza e anche gli esiti di certificazione non sono ottimali
- a Palermo sono rilevanti i corsi di informazione di ed. civica con scopo di sostenere l'inclusione come è anche lo scopo dei corsi di ed. finanziaria in alcuni CPIA
- i corsi di lingue straniere si rivolgono prevalentemente ad adulti italiani e sono realizzati soprattutto a Catania con buoni esiti di certificazione.

Tabella 23 Corsi lingua italiana superiori all'A2

	N° corsi	N° iscritti	N° attestazioni
Trapani	4	40	36
Ragusa	35	834	240
Agrigento	N/D	85	85
Catania 2	3	//	//

Tabella 24 Competenze digitali

	N° corsi	N° iscritti	N° attestazioni
Ragusa	1	16	7
Agrigento	2	37	37
Siracusa	4	40	18
Catania 2	1	24	16
Palermo 1	4	40	36

Tabella 25 Formazione civica

	N° corsi	N° iscritti	N° attestazioni
Catania 1	3	N/D	N/D
Palermo 1	12	253	0

Palermo 2	12	N/D	N/D
-----------	----	-----	-----

Tabella 26 Lingue straniere

	N° corsi	N° iscritti	N° attestazioni
Catania 1	5	40	40
Siracusa	2	12	N/D
Catania 2	5	197	113
Palermo 1	0	0	0
Palermo 2	2	40	0

Tabella 27 Educazione finanziaria

	N° corsi	N° iscritti	N° attestazioni
Agrigento	1	35	0
Catania 1	1	5	0
Siracusa	2	50	N/D
Palermo 1	1	15	9

Tabella 28 Altri corsi

	N° corsi	N° iscritti	N° attestazioni
Catania 1	48	417	0
Siracusa	4	N/D	N/D
Catania 2	1	12	12
Palermo 1	2	30	18

Esiti formativi

Per l'individuazione delle priorità il RAV indica le seguenti aree di "esiti" che sono qui raffrontate alle aree degli "esiti" delle scuole ordinamentali.

1 - Esiti delle attività di accoglienza e orientamento

- patti formativi individuali

2 - Esiti dei percorsi di istruzione

- Scrutini
- Trasferimenti e abbandoni
- 3 - Esiti dell'attività di ampliamento dell'offerta formativa
- 4 - Competenze di base
 - Livelli negli assi: del linguaggio, storico-sociale, matematico, scientifico-tecnologico
- 5 - Risultati a distanza
 - Prosecuzione negli studi
 - Inserimento nel mondo del lavoro

Esiti nel RAV scuole ordinamentali

1 risultati scolastici

2 risultati nelle prove standardizzate,

3 competenze chiave europee,

4 risultati a distanza

I CPIA hanno dunque modo di paragonare in queste aree gli esiti del loro istituto con quelli del territorio, dell'area geografica e nazionale.

Ma mentre le scuole ordinamentali hanno un effettivo parametro di confronto nelle prove standardizzate comuni a tutte sul territorio nazionale, i CPIA hanno solo riferimenti del loro contesto con molte variabili in gioco.

Pur riconoscendo che il confronto è pur sempre utile per l'autovalutazione, forse per i CPIA andrebbe considerata la specificità non solo della loro istituzione ma anche del contesto e provare a raccogliere evidenze del valore aggiunto che essi realizzano.

Si portano qui alcune ipotesi di elaborazione dati di esiti che tengono in conto tipologie di utenza e profili di ingresso, proposte come una prima riflessione che va portata all'interno delle scuole e delle reti e approfondita.

Dati di esiti relativi al recupero della dispersione scolastica:

- giovani che non hanno il diploma di scuola di base
- giovani che si appoggiano al CPIA per rientrare nel percorso scolastico per acquisire una qualifica professionale o un diploma di scuola di 2° grado

Dati di esiti relativi alla formazione di minori non accompagnati

Dati di esiti formativi e di prosecuzione studi / inserimento lavorativo di studenti dei corsi di alfabetizzazione

- di bassa scolarizzazione
- di media scolarizzazione
- di alta scolarizzazione

Dati di esiti formativi e di prosecuzione studi / inserimento lavorativo di studenti del primo periodo-primo livello

- di bassa scolarizzazione
- di media scolarizzazione
- di alta scolarizzazione

Dati di esiti di gruppi omogenei

- stranieri di recente immigrazione
- stranieri di lunga permanenza in Italia
- studenti di seconda generazione

- fasce di età

- disoccupati con intenzione di inserirsi nel mondo del lavoro
- non occupati che non intendono inserirsi nel mondo del lavoro

- lavoratori che frequentano corsi di lingua italiana
- lavoratori che frequentano percorsi di primo-livello primo periodo e di primo livello – secondo periodo
- lavoratori che frequentano corsi per arricchimento competenze e per acquisire certificazioni

In allegato sono riportate le prime tre priorità definite da ogni CPIA a partire dall'autovalutazione del RAV e collocate nel documento di progettazione strategica che è il PTOF; sono priorità su cui i CPIA dovranno analizzare gli esiti rispetto alle attese e redigere la rendicontazione sociale. Sono lì condotte alcune osservazioni che possono essere utili per la rendicontazione.

Studenti inseriti nel mondo del lavoro al termine del percorso di studi

I CPIA operano in un contesto con molte difficoltà di inserimento lavorativo e come si è più volte qui indicato questo è un ambito in cui operare in modo coordinato con altri soggetti del territorio.

Tabella 29 Inserimento dopo i percorsi di alfabetizzazione

	N° totale	N° maschi	N° Femmine
Trapani	45	35	10
Ragusa	89	0	0
Agrigento	73	69	4
Caltanissetta	40	26	14

Tabella 30 Inserimento dopo il primo livello – primo periodo

	N° totale	N° maschi	N° Femmine
--	-----------	-----------	------------

Trapani	40	30	10
Ragusa	39	0	0
Agrigento	90	72	8
Caltanissetta	38	23	15

Tabella 31 Inserimento dopo il primo livello – secondo periodo

	N° totale	N° maschi	N° Femmine
Ragusa	15	0	0
Caltanissetta	21	18	3

Tabella 32 Reti e rapporti con il territorio

	altri CPIA	ist. Compr.	Ist. 2° grado	IeFP	Sogg. esterni	di cui Enti Locali	con ass. – fond.	con ist. M. giustizia
Messina	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	2
Trapani	9	4	11	0	12	0	0	2
Ragusa	9	3	8	0	5	1	5	1
Agrigento	0	2	15	0	10	0	5	0
Catania 1	8	17	12	0	20	8	8	4
Siracusa	2	0	5	0	2	3	3	0
Catania 2	1	14	16	1	1	5	1	4
Palermo 1	0	5	21	0	1	0	1	3
Palermo 2	2	5	4	0	19	8	3	2
Caltanissetta	4	1	1	0	2	0	1	1

Per alcuni CPIA sono numerose le alleanze con i soggetti del territorio:

- Le alleanze con gli altri CPIA vanno dal massimo di alleanze con tutti gli altri nove, all'assenza di rapporti; qui i dati fanno riferimento ad accordi formalizzati e si suppone che le collaborazioni non formali siano più estese;

- I rapporti con gli Istituti Comprensivi riguardano certamente la gestione delle sedi, mentre le relazioni con gli ist. di 2° grado riguardano, oltre alla gestione delle sedi, anche la progettazione integrata dei percorsi formativi, sebbene come si è visto riguardino pochi CPIA.
- Risulta solo un caso di alleanza formale con enti di formazione regionale, ambito che come si è visto è considerato strategico e dunque da sviluppare
- I rapporti con i soggetti esterni sono molto vasti per alcuni, si va da 20 di Catania¹ e 19 di Palermo² - in cui prevalgono le alleanze con gli enti locali - a casi di un solo. Sono significative per alcuni CPIA le relazioni con associazioni e quasi tutti hanno accordi con istituzioni del ministero di giustizia.

A livello di singoli CPIA e a livello regionale, è rilevante analizzare i contenuti di queste relazioni, ma anche la loro efficacia per lo sviluppo del ruolo dei CPIA e l'incremento della loro capacità di rispondere a nuove sfide formative.

Rapporti nella gestione degli edifici in condivisione

Una dimensione particolarmente complessa della reazione con altre istituzioni riguarda la gestione delle sedi presso edifici in condivisione. E' stato chiesto ai Dirigenti di esprimere le loro valutazioni su tre aspetti come risulta dalla tabella seguente:

Tabella 33 Rapporti nella gestione degli edifici in condivisione

	esigenze orarie del servizio			Utilizzo attrezzature			Servizi pulizia e sorveglianza		
	Buona	Non ottimale	Difficile	Buona	Non ottimale	Difficile	Buona	Non ottimale	Difficile
Messina	15	-	-	2	13	-	15	-	-
Trapani	8	-	-	8	-	-	8	-	-
Ragusa	-	10	-	8	2	-	10	-	-
Agrigento	15	-	-	10	5	-	10	5	-
Catania 1	-	-	19	-	15	4	-	19	-
Siracusa	16	-	-	16	-	-	16	-	-
Catania 2	20	-	-	20	-	-	1	19	-
Palermo 1	11	-	-	11	-	-	11	-	-
Palermo 2	17	-	-	1	6	11	7	-	11
Caltanissetta	13	4	3	9	7	1+1	19	-	-

Hanno situazioni del tutto ottimali: Trapani e Siracusa; Catania¹ al contrario vive più criticità soprattutto sugli orari e Caltanissetta segnala criticità specialmente nella gestione delle attrezzature. Come si vede i rapporti per la gestione delle sedi richiedono molto investimento di tempo per il confronto e il costante controllo della regolarità dello svolgimento delle attività, con possibili rischi di conflittualità che coinvolgono il personale dei CPIA che operano distanti dalla sede centrale.

Sintesi degli aspetti comuni e delle differenze caratterizzanti i CPIA

Il presente rapporto ha analizzato in modo dettagliato le principali caratteristiche dei CPIA siciliani, evidenziando punti di forza, criticità e ambiti di sviluppo.

Sedi di erogazione dei servizi. I CPIA mostrano una forte capillarità sul territorio, con un numero elevato di sedi, spesso collocate in edifici scolastici di altri istituti. Questa scelta, pur favorendo la vicinanza ai potenziali utenti, comporta un aumento della complessità gestionale, soprattutto per le sedi carcerarie e per quelle distanti oltre i 40-60 minuti dalla sede centrale.

Risorse strutturali e tecnologiche. La disponibilità di aule Agorà, laboratori e connessione Internet è disomogenea. Alcuni CPIA, come quelli in provincia di Catania, risultano più attrezzati, mentre altri evidenziano carenze che possono condizionare l'efficacia didattica.

Risorse professionali. La stabilità del personale è variabile. Alcuni CPIA beneficiano di una presenza stabile di docenti, mentre altri affrontano la sfida dell'accoglienza e della formazione di numerosi nuovi ingressi.

Popolazione studentesca. I dati mostrano una popolazione scolastica molto diversificata per età, cittadinanza e status occupazionale, con una forte incidenza di studenti immigrati e disoccupati. Differenze territoriali importanti influenzano la programmazione formativa e le strategie di inclusione.

Organizzazione dei corsi e frequenze. L'offerta formativa è ampia ma frammentata. Le frequenze irregolari rappresentano una criticità significativa che impatta sull'efficacia dei percorsi. Alcuni CPIA, come Palermo 1, si distinguono per l'elevato numero di frequentanti.

Mobilità dei frequentanti. L'alto tasso di abbandoni, entrate e uscite registra una forte instabilità nella popolazione scolastica, soprattutto in alcuni istituti, con conseguenze sulla continuità didattica e sull'organizzazione interna.

Ampliamento dell'offerta formativa. I CPIA offrono iniziative aggiuntive come corsi di lingua italiana superiore ad A2, competenze digitali, educazione civica e lingue straniere, ma con una diffusione ancora disomogenea e margini di miglioramento soprattutto nei risultati certificativi.

Esiti formativi e inserimento lavorativo. I tassi di inserimento lavorativo post-percorso sono ancora limitati ma presenti. Questo ambito rappresenta un fronte di crescita strategico per i CPIA.

Reti e rapporti con il territorio. Le collaborazioni con altri istituti e soggetti del territorio sono essenziali ma non uniformi. Alcuni CPIA, come Catania 1 e Palermo 2, mostrano una forte capacità di rete.

Gestione delle sedi condivise. In generale, i rapporti di gestione sono positivi, ma emergono criticità nella gestione degli spazi e delle attrezzature in alcuni CPIA, che richiedono investimenti di tempo e mediazione.

Il sistema dei CPIA in Sicilia è caratterizzato da grande varietà territoriale e complessità organizzativa. I dati evidenziano il bisogno di rafforzare l'infrastruttura tecnologica, stabilizzare il personale, consolidare la rete di collaborazioni esterne e migliorare la frequenza e gli esiti formativi. Queste azioni risultano fondamentali per rendere i CPIA sempre più capaci di rispondere in modo efficace e inclusivo alle esigenze educative dei territori.

Conclusioni

Il progetto di ricerca-azione ha rappresentato un'opportunità strategica per rafforzare la cultura della rendicontazione sociale nei CPIA siciliani, in risposta alle sfide poste dal Sistema Nazionale di Valutazione e dalla riforma dell'istruzione degli adulti. Partendo da un'analisi dei dati di contesto socio-economico e demografico (disoccupazione, NEET, immigrazione, abbandono scolastico), è emersa con chiarezza la rilevanza del ruolo dei CPIA nei processi di inclusione, alfabetizzazione, empowerment sociale e inserimento lavorativo.

L'indagine ha evidenziato una forte eterogeneità tra i CPIA sul piano dell'organizzazione, delle risorse, della professionalità docente e della popolazione studentesca. I dati raccolti – attraverso questionari rivolti a dirigenti e docenti, focus group e strumenti di autovalutazione – hanno restituito un quadro ricco e articolato che mette in luce tanto le potenzialità quanto le criticità del sistema.

Sono emerse alcune **aree strategiche di miglioramento**:

- **Visione condivisa e leadership diffusa:** serve rafforzare la cultura organizzativa e la partecipazione del personale, promuovendo modelli di leadership inclusiva e orientata all'apprendimento.
- **Collaborazione e cultura della rete:** occorre consolidare le relazioni con enti, imprese, centri di formazione e università per ampliare l'offerta e l'impatto sociale dei CPIA.
- **Personalizzazione dell'offerta formativa:** i bisogni formativi dei disoccupati, immigrati, detenuti e persone con bassa scolarità richiedono percorsi flessibili, modulari e finalizzati anche all'acquisizione di microcompetenze.

- **Innovazione e professional development:** la formazione dei docenti deve diventare leva di innovazione sistemica, fondata su evidenze e orientata al miglioramento continuo.
- **Sistemi di raccolta e utilizzo dei dati:** il monitoraggio degli esiti e l'analisi dei dati devono diventare strumenti chiave per l'autovalutazione e la rendicontazione efficace verso gli stakeholder.

In sintesi, il progetto ha contribuito a porre le basi per un'evoluzione del sistema CPIA in Sicilia come comunità professionale riflessiva e aperta al territorio. Il bilancio sociale partecipato, se integrato in una progettazione strategica consapevole, può diventare volano di innovazione, inclusione e sviluppo per le comunità locali.

ALLEGATI

Mappa per la rendicontazione sociale del triennio 22-25 e la progettazione strategica del triennio 25-28

Premessa

I CPIA concludono con la rendicontazione sociale il primo triennio di progettazione strategica definita nel PTOF e al contempo stanno impostando la prossima triennalità del 2025 – 28. Pur con i necessari adeguamenti da apportare ai documenti che vanno concordati a livello ministeriale, è ora necessario per i Dirigenti e i loro staff vedere come si è svolta l'attività di progettazione strategica di questi anni per comprendere cosa e come rendicontare, ma soprattutto individuare cosa va meglio messo a fuoco, come riorganizzare il monitoraggio e su quale sviluppo investire.

L'analisi per la rendicontazione costituisce dunque al contempo la base per la riprogettazione.

La mappa strategica che qui si propone come strumento per il Dirigente e il suo staff è articolata sulle aree del modello di scuola della Professional Learning Community, così come il questionario rivolto ai dirigenti, in gran parte il questionario rivolto ai docenti e anche le domande del focus group vi fanno riferimento. E dunque le domande e le risposte che sono state illustrate nel report e nel focus group costituiscono un ampio prospetto di indicazioni utili alla compilazione della mappa e alla individuazione di priorità di sviluppo.

Si ritiene utile far precedere la mappa con l'esplicitazione del significato di alcuni fondamenti della progettazione che i CPIA devono considerare.

La visione educativa

Gli apprendimenti sono oggi considerati come sistema integrato di conoscenze disciplinari, abilità interdisciplinari, competenze trasversali e di cittadinanza e competenze socio emotive.

Ogni scuola (ogni docente) ha una visione educativa che si basa sulla concezione dell'apprendimento, sull'interpretazione di come la formazione consente la comprensione e l'orientamento in una realtà complessa e in trasformazione, sull'idea di quali ambienti di apprendimento costruire perché il processo di formazione sia efficace.

La visione educativa ha fondamenti nelle indicazioni "istituzionali" (compiti formativi e di erogazione di servizi comuni a tutti i CPIA), ma necessita di essere contestualizzata alle caratteristiche degli studenti, al contesto in cui opera ogni scuola opera e delle attese della società (sfide) che ritiene di assumere.

La visione educativa non può essere lasciata implicita, considerata questione che riguarda i singoli docenti, espressa in dichiarazione di buoni intenti o circoscritta a progetti: deve essere esplicita, riguardare concretamente gli apprendimenti, condivisa perché attiene ad obiettivi che impegnano tutti nel proprio ruolo individuale e collettivo.

Processi didattici

La realizzazione degli obiettivi strategici comporta di operare scelte di **organizzazione della didattica** perché sia funzionale alla formazione.

La complessa configurazione della progettazione formativa dei CPIA richiede capacità di **"adeguamento, flessibilità organizzativa e coordinamento"** che tuttavia non possono limitarsi alle

operazioni “tecniche” di combinazione di gruppi classe e percorsi individuali, di orari, di lezioni disciplinari e laboratori, di attività in presenza e a distanza, ecc. E’ necessario un impegnativo monitoraggio dei processi didattici da condurre in modo coerente alla visione educativa, agli obiettivi formativi prioritari assunti nel PTOF:

- *connessione tra patti formativi e organizzazione dei percorsi didattici*
- *selezione dei saperi e connessione tra ambiti disciplinari in ottica interdisciplinare e interculturale*
- *ambienti di apprendimento, definizione dei setting formativi, organizzazione delle attività di classe/gruppi/ singoli alunni*
- *integrazione di formazione formale, non formale, informale*
- *metodologie didattiche e innovazione, impiego di strumenti digitali,*
- *coordinamento della progettazione e degli strumenti per la co-progettazione didattica dei docenti*
- *strumenti e processi di valutazione che comprendano l’autovalutazione e la certificazione delle competenze*
- *sviluppo delle relazioni tra pari, coinvolgimento degli studenti, sviluppo delle dimensioni socio emotive e del benessere*
- *personalizzazione e orientamento con sostegno alla motivazione degli studenti e alla definizione di obiettivi personali sostenibili*

Innovazione

I CPIA devono intercettare molte variabili di esigenze di formazione del loro contesto e interpretare molti e diversi bisogni formativi dei loro studenti che rendono mai del tutto prefigurata e stabile l’organizzazione e gestione delle attività. Per questo la sfida di raggiungere esiti formativi significativi e di disporre percorsi efficaci richiede costante capacità di innovazione su piani tra loro intrecciati: disponibilità individuale, competenze professionali, ambienti didattici e strumenti, forme di coordinamento e di condivisione della conoscenza, modelli e pratiche di autovalutazione e monitoraggio, ricerca di interlocutori per ampliare i riferimenti culturali.

Con il PNRR sono stati dati alle scuole e anche ai CPIA impulsi di innovazione pedagogica e organizzativa con particolare investimento, anche di formazione dei docenti, e dunque l’impiego delle risorse e le pratiche attivate devono essere portate a sistema, nel senso che l’innovazione possa alimentare innovazione.

Data la loro caratteristica i CPIA investono molta ricerca e innovazione nella formazione degli adulti che è il cuore della loro missione, ma dal momento del loro inserimento nel Sistema Nazionale di Valutazione è venuta in evidenza l’urgenza di sviluppare innovazione nella cultura organizzativa e avviare sviluppo strategico con consapevolezza e capacità di leadership.

Mappa strategica

Le domande sono formulate per la progettazione strategica, ma tra parentesi in corsivo sono formulate al passato per essere utilizzate per la rendicontazione sociale

1 - Visione educativa condivisa centrata sugli studenti
Sono (state) considerate, analizzate, assunte le nuove domande di formazione che la realtà odierna presenta (sfide educative) le richieste, attese, esigenze che il territorio rivolge alla scuola e di cui il CPIA si fa interprete le caratteristiche degli studenti, le esigenze di formazione che rappresentano, le caratteristiche del contesto e le implicazioni che comportano in termini di risorse o condizionamenti al funzionamento e allo sviluppo della scuola Queste analisi (hanno portato) portano alla chiara definizione della visione educativa (impegni educativi) e all'individuazione di obiettivi di apprendimento prioritari? Gli obiettivi prioritari sono (stati) riferiti ad apprendimenti in modo chiaro e condivisibile? In che modo la progettualità e la didattica sono (state) connesse al miglioramento degli apprendimenti? In che senso gli obiettivi strategici (sono stati) vengono considerati per l'aggiornamento del Curricolo e del Piano dell'offerta formativa Le attese di formazione della visione educativa sono (state) riconosciute dai docenti come importante impegno che riguarda tutti? La definizione delle sfide educative e la loro condivisione sono (state) considerate un'opportunità per rendere più efficace il percorso formativo in relazione agli obiettivi di apprendimento?
2 - Centralità dei docenti e dei processi di sviluppo professionale continuo
Quali interventi e cambiamenti sono (<i>stati</i>) necessari nell'impostazione dei processi didattico-educativi per effetto dei vincoli – opportunità del contesto interno ed esterno, ma anche in relazione agli obiettivi formativi? (<i>si veda in premessa la descrizione dei processi didattici</i>) E' (<i>stata</i>) fatta analisi di quali competenze professionali sono necessarie per l'attuazione dei cambiamenti nella didattica e nel processo di insegnamento?

E' (stata) fatta analisi di quali condizioni creare (migliorare) per incrementare l'impegno dei docenti rispetto agli obiettivi di innovazione della didattica? Sono (state) previste iniziative di sviluppo professionale dei docenti considerando le risorse da valorizzare, le modalità più opportune, i supporti da fornire, le forme di rilevazione delle ricadute sulle pratiche educative?
Sono (state) prefigurate le modalità per rilevare - quanto i docenti riconoscono la necessità di riorganizzazione dei processi didattici in rapporto alle esigenze di innovazione e sviluppo e quanto si sentono coinvolti e disponibili ai cambiamenti - quanto i docenti si riconoscono negli obiettivi e nel progetto di miglioramento e quanto si ritengono "ingaggiati"? - quali competenze professionali ritengono di possedere e su quali ritengono di dover migliorare - quali timori e quali aspettative hanno nei confronti dei cambiamenti nella didattica
3 - Pratiche professionali condivise
<i>La responsabilità di ogni docente non può più essere circoscritta all'insegnamento della sua disciplina nelle sue classi: investe tutti gli ambiti dell'organizzazione dei processi formativi della scuola; allo stesso tempo il processo di insegnamento ha ormai così tanti aspetti da prendere in carico per essere efficace che nessun docente è in grado di averne piena competenza e capacità: tutti i docenti hanno necessità di appartenere a gruppi in cui condividere, elaborare, supportarsi nella gestione di criticità, svolgere autovalutazione e apprendere, migliorare le competenze professionali in modalità collaborativa, raccordarsi per rendere concretamente attuate a livello di classe le priorità assunte a livello di istituto.</i> <i>"In che modo l'organizzazione della scuola mi consente di operare al meglio nel mio compito formativo in classe" – "in che modo contribuisco al buon funzionamento della scuola"</i> <i>Le pratiche professionali condivise implicano di aver chiaro cosa sono le pratiche professionali, come i docenti se le rappresentano e quanto sono disponibili a condividerle, quanto sono capaci di condividerle. In questo ambito convergono cultura pedagogica e cultura organizzativa, attenzione all'apprendimento e al ruolo della scuola nella comunità, attenzione al benessere individuale e al clima di istituto.</i> <i>Se queste considerazioni e concezioni del ruolo docente sono fondamentali per i CPIA in considerazione della loro complessa articolazione di compiti formativi e di dislocazione su vasti territori.</i> In che modo e in che ambiti i docenti (<i>hanno collaborato e condiviso</i>) collaborano e condividono le pratiche professionali? Le pratiche di condivisione sono adeguate o vanno incrementate, incoraggiate, riconfigurate? (<i>è stata svolta riflessione sulle pratiche di condivisione?</i>) Quali condizioni (<i>sono state create-migliorate</i>) sono da creare (migliorare) per incrementare la disponibilità e capacità dei docenti di collaborare, condividere, co-progettare

In quali ambiti (<i>sono state</i>) vanno attivate nuove iniziative di collaborazione? Quali spazi e tempi (<i>sono stati</i>) vanno organizzati, con quale pianificazione di argomenti, con quali supporti e strumenti per garantire efficace confronto e condivisione
Sono (<i>state</i>) prefigurate le modalità per rilevare - quanto tra i docenti siano consolidati il confronto, ma anche la condivisione di materiali e di pratiche didattiche – quali siano i motivi che limitano la collaborazione tra i docenti - quali sono gli ambiti di condivisione da adeguare o incrementate o riconfigurare in funzione della sperimentazione - come si può sostenere e incentivare la condivisione di pratiche professionali
4 - Apprendimento continuo tramite ricerca e innovazione
Gli ambiti dell'innovazione - ambienti di apprendimento, laboratori, impiego di tecnologie, - riorganizzazione dei curricula, - organizzazione dei processi didattici, - metodologie e strumenti di valutazione e certificazione, - gestione di attività integrate con altri istituti - ... sono (<i>stati</i>) portati in discussione per il confronto tra docenti? Costituiscono aree su cui (<i>è stata operata</i>) si opera analisi del portato di cambiamento e l'impatto sulla cultura e pratiche esistenti? Quali aspetti di innovazione sono (<i>stati</i>) individuati come ambiti di ricerca su cui attivare metodologie specifiche (es. ricerca-azione) con esperti competenti e gruppi di lavoro specifici? Sono (<i>state</i>) analizzate le connessioni tra i diversi ambiti di innovazione; sono (<i>state</i>) definite le priorità di intervento; sono (<i>stati</i>) destinati spazi e tempi adeguati di elaborazione per lo sviluppo e il consolidamento delle innovazioni? L'innovazione è (<i>stata</i>) strutturata in processi di apprendimento continuo con modalità e strumenti di riflessione, monitoraggio, autovalutazione e valutazione?
Sono (<i>state</i>) prefigurate le modalità per rilevare - la consapevolezza dei docenti della portata di innovazione - il loro ingaggio sull'impegno di cambiamento - gli impatti dei cambiamenti sulla cultura e le pratiche esistenti - le risorse interne e delle reti a sostegno dell'innovazione - le esigenze di supporto all'innovazione - lo sviluppo dell'innovazione e gli impatti sugli apprendimenti e le competenze dei docenti

5 - Imparare con e dagli altri: reti, alleanze strategiche

Nei CPIA è essenziale la collaborazione con gli interlocutori del territorio, che in alcuni casi richiede la costruzione di sinergie che implicano relazioni, coinvolgimento e corresponsabilità strutturate e continue. Imparare con gli altri e dagli altri non significa solo che la scuola impara dagli interlocutori del contesto, ma anche che la comunità deve imparare dal CPIA per capire come si attivano i processi di inclusione, di apprendimento permanente, di sviluppo delle competenze trasversali, per capire la rilevanza delle dimensioni socio emotive e delle opportunità di iniziativa personale.

Quali figure (sono state coinvolte – integrate) coinvolgere – integrare nella formazione degli adulti?

Quali interlocutori per il progetto di sviluppo del CPIA e la formazione dei docenti?

Quali attività di rete e condivisione di scopi?

Quale coinvolgimento degli studenti e degli stakeholder

- ➔ Quali “alleanze” e con quali aspettative di sviluppo del CPIA rispetto alle finalità e alle condizioni del contesto

Sono da ridefinire i ruoli e le risorse di competenze necessarie per la costruzione delle alleanze strategiche necessarie allo sviluppo del CPIA nel territorio?

C'è un atteggiamento reciproco di disponibilità ad apprendere e di operate coordinati?

Quali condizioni è necessario creare perché si sviluppi fiducia?

La scuola non poggia solo sulla motivazione dei docenti, ma anche su quella degli studenti che entrano da protagonisti in sistema che ha il focus sull'apprendimento permanente.

Quali atteggiamenti e capacità degli studenti sono rilevanti per il progetto formativo, a quali aspetti è data priorità?

In che senso sono integrate le dimensioni formale, non formale e informale?

Coinvolgere gli studenti per esprimere con chiarezza le aspettative e per impegnarli in attività di partecipazione e di valutazione del progetto formativo è determinante nel contesto dell'educazione degli adulti.

Quale coinvolgimento di studenti è (stato) previsto e ritenuto necessario per la costruzione di alleanza educativa e la definizione condivisa di patti formativi?

Sono (state) prefigurate le modalità per rilevare le condizioni necessarie allo sviluppo delle sinergie?

in quali aree di co-progettazione (sono stati) vanno

- conosciuti e prefigurati ostacoli o criticità per limitarne i condizionamenti
- adottati strumenti di monitoraggio per valutare lo sviluppo della collaborazione e della fiducia reciproca
- adottate modalità per monitorare l'efficacia del lavoro comune

Sono (stati) adottati strumenti condivisi nelle reti e con gli interlocutori esterni per la valutazione e autovalutazione degli studenti che considerano il processo di apprendimento di persone adulte?

6 - Metodi e sistemi di gestione e condivisione della conoscenza

(per la declinazione degli aspetti si rinvia alle domande dei questionari)

Cosa significa per i docenti creare un “sistema di gestione e condivisione della conoscenza”?

Quali aspetti organizzativi e quali contenuti di comunicazione sono implicati all’interno della scuola e nelle reti e con quali necessità di revisione e miglioramento?

Quali necessità *(sono state rilevate)* vi sono di adeguamento dei sistemi in uso nella scuola?

Quali circuiti di comunicazione e condivisione di materiali e documenti *(sono stati)* vanno prefigurati?

Quali “conoscenze” *(sono state)* vanno considerate per il monitoraggio interno e quali per la rendicontazione sociale?

In che modo le conoscenze connesse ai progetti di innovazione *(sono diventate)* possono diventare patrimonio comune e consolidato nella complessa articolazione del CPIA ?

Quale coinvolgimento è *(stato)* previsto e ritenuto necessario del personale ATA in relazione alle ricadute dell’organizzazione dei servizi formativi e delle innovazioni sul loro lavoro, ma anche per incrementare il senso di appartenenza alla scuola?

Sono *(state)* prefigurate le modalità per rilevare

- quali risorse e competenze sono necessarie per instaurare il sistema di gestione e condivisione della conoscenza della scuola e delle reti?
- il funzionamento del sistema e la sua rilevanza nella costruzione della co-progettazione?
- l’accesso al sistema?

7 - Leadership distribuita

Molti aspetti di questa area sono stati considerati nei questionari e nel focus group a cui pertanto si rinvia. In particolare si rinvia alle domande sul ruolo della direzione che comprende il dirigente e lo staff della scuola.

Come si configurano i ruoli e le esigenze di coordinamento? Sono *(stati)* adeguati o *(hanno necessitato)* necessitano di nuovi assetti?

Quali figure di sistema sono *(state)* particolarmente coinvolte e quali *(hanno svolto)* svolgono ruoli strategici per il raccordo della visione educativa tra livello di istituto e di classe?

Quali forme di accompagnamento e supporto *(sono stati)* vanno previste? Quale coordinamento dei coordinatori?

In che modo sono *(state)* favorite le assunzioni di nuove responsabilità?

In che modo sono *(state)* monitorate le attività dei gruppi e le loro dinamiche?

E’ *(stata)* prevista una relazione / rendicontazione da parte delle figure di Sistema in relazione agli obiettivi per valutare gli sviluppi e le eventuali criticità?

Sono *(stati)* adottati strumenti per il confronto (questionari, focus group, interviste, ...)

La direzione della scuola ha la responsabilità di prendere in carico tutte le dimensioni fin qui trattate della PLC: vedere quali sono quelle che hanno più punti di forza che vanno valorizzati e sostenuti e quali hanno aree di criticità, considerare e valutare quali maggiormente possono condizionare lo sviluppo del CPIA e definire come intervenire.

Rispetto alle indicazioni di rilevazione di dati e processi che in ogni area sono state prospettate, la direzione ha il compito di individuare quali sono gli aspetti che prioritariamente vanno considerati per il monitoraggio e la valutazione, ipotizzare un sistema di raccolta dati e di autovalutazione, vederne i costi in termini soprattutto di risorse umane, definire il piano di monitoraggio e valutazione con criteri di necessità e sostenibilità.

In sintesi, ha la responsabilità di utilizzare la presente mappa strategica per un piano strategico contestualizzato alla propria realtà e creare le condizioni perché la comunità dell'istituto sviluppi capacità di innovazione in modo efficace e sostenibile.

Sono (*state*) prefigurate le modalità per rilevare

- Consapevolezza del compito delle figure di sistema
- Il livello di competenze in relazione all'ambito che coordinano e alla gestione di gruppi

Sono (*state*) previste modalità di informazione / rendicontazione da parte delle figure di Sistema che, in rapporto agli obiettivi del loro incarico, consentano di valutare gli sviluppi e le eventuali criticità?

Sono (*stati*) adottati strumenti per rilevare le loro opinioni e valutazioni e per operare confronto per il miglioramento (questionari, focus group, interviste, ...)?

La direzione della scuola (*ha adottato*) adotta strumenti di autovalutazione e di monitoraggio dell'efficacia della leadership sia interna all'istituto che nelle reti?

Priorità dei PTOF

Priorità n. 1	area degli esiti	traguardo relativo alla Priorità n. 1
2-Ridurre il numero percentuale di studenti che, dopo aver sottoscritto il patto formativo, hanno abbandonato gli studi in tutti i percorsi	B. Esiti dei percorsi di istruzione	Portare il riferimento percentuale degli studenti che hanno abbandonato gli studi nei percorsi di 2° periodo didattico e alfabetizzazione in linea con i riferimenti regionali e nazionali. Ridurre l'abbandono anche nel percorso di 1° periodo didattico per raggiungere almeno il 40% di titoli rispetto agli iscritti.
6 COMPETENZE DI BASE	D. Competenze di base	RIENTRARE NELLA MEDIA REGIONALE DEGLI STUDENTI CHE CONSEGUONO UN LIVELLO INIZIALE /BASE DI COMPETENZE
8 - numero di PFI sottoscritti rispetto al numero di iscritti. Incremento della dotazione dell'organico del personale docente e ATA.	A. Esiti delle attività di accoglienza e orientamento	Incremento della percentuale del numero di PFI sottoscritti rispetto al numero di iscritti
9 Aumentare l'acquisizione dei titoli sia di alfabetizzazione che di primo livello.	B. Esiti dei percorsi di istruzione	Raggiungere una percentuale del $*+2\%$ per anno nell'alfabetizzazione e del $+3\%$ per anno di primo livello.
10 Proporre percorsi di ampliamento dell'offerta formativa rispondenti ai reali bisogni del territorio, intercettando i NEET e gli adulti che hanno bisogno di un nuovo inserimento sociale e lavorativo, sfruttando le risorse interne alla scuola e collaborando con i principali stakeholders del territorio.	C. Esiti dell'attività di ampliamento dell'offerta formativa, D. Competenze di base	Ampliare l'offerta formativa dell'Istituto e renderla in linea con i riferimenti nazionali, proponendo corsi che rilascino delle qualifiche o delle attestazioni spendibili nel mondo del lavoro.
11 Coinvolgere l'utenza adulta italiana che registra un alto tasso di evasione scolastica, nonostante sia stato registrato un aumento della percentuale degli autoctoni iscritti negli ultimi anni presso la nostra istituzione.	A. Esiti delle attività di accoglienza e orientamento	Incrementare ulteriormente il numero delle iscrizioni degli adulti italiani del 15%.
13 Diminuire il divario tra il numero degli iscritti frequentanti, che hanno stipulato un Patto formativo, e quelli che conseguono il Certificato delle Competenze, al completamento dei percorsi curriculari ordinamentali	B. Esiti dei percorsi di istruzione	Rientrare nella percentuale media nazionale di utenti che, dopo aver sottoscritto il Patto formativo, completino il percorso ordinamentale di Alfabetizzazione ed apprendimento della lingua italiana ed acquisiscano il livello A2 del QCER.
14 Ristrutturare la fase di accoglienza, facendo maggiore attenzione al tempo necessario ai corsisti per inserirsi nell'ambiente scolastico,	A. Esiti delle attività di accoglienza e orientamento	Ristrutturare la fase di accoglienza, facendo maggiore attenzione al tempo necessario ai corsisti per inserirsi nell'ambiente scolastico, privilegiando

privilegiando il piano didattico-relazionale e migliorare le azioni di orientamento in uscita.		il piano didattico-relazionale e migliorare le azioni di orientamento in uscita
15Potenziare l'attuale struttura organizzativa dedicata all'ampliamento dell'offerta formativa incrementando i percorsi integrativi in coerenza con i bisogni specifici del territorio.	C. Esiti dell'attività di ampliamento dell'offerta formativa	Portare al 10% la percentuale degli iscritti che, a seguito di corsi preparatori, conseguono la certificazione di lingua italiana (B1) e la certificazione informatica; portare al 5% la percentuale di studenti che, a seguito di corsi di lingua dedicati, conseguono certificazioni linguistiche (DELTA, TOEFL)
16Ridurre la percentuale di adulti che ottiene un riconoscimento dei crediti inferiore al 50% del monte ore del percorso.	A. Esiti delle attività di accoglienza e orientamento	Ridurre almeno del 20% la percentuale di adulti che ottiene un riconoscimento dei crediti inferiore al 50% del monte ore del percorso.

Priorità n. 2	area degli esiti fa	traguardo relativo alla Priorità n. 2
2 Aumentare la percentuale di studenti che passano dal primo periodo didattico al secondo.	E. Risultati a distanza	Portare ad una percentuale di almeno il 15% gli studenti che ottengono la certificazione di scuola secondaria di 1° grado a continuare il percorso nel 2° periodo didattico
6 Risultati a distanza	E. Risultati a distanza	Favorire la prosecuzione degli studi ad almeno il 30% degli studenti che hanno conseguito il titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione
8Diminuire la percentuale di abbandoni dei percorsi didattici. Garantire il successo formativo (inteso come completamento del percorso di studi) degli iscritti	D. Competenze di base	Rafforzare l'azione di tutoring nei confronti degli iscritti sia in entrata che in uscita. Proporre attività personalizzate e finalizzate al miglioramento delle competenze nei quattro assi (linguistico-storico/sociale- matematico-scientifico/tecnologico).
9 Stipulare accordi con le autonomie locali (sindaci, Dirigenti Scolastici, Prefettura etc.)	C. Esiti dell'attività di ampliamento dell'offerta formativa	Acquisizione delle sedi in autonomia per realizzare l'ampliamento dell'offerta formativa.
10		
11Prevenire e limitare la dispersione scolastica.	B. Esiti dei percorsi di istruzione	Incrementare del 20% il numero dei corsisti che concludono il percorso formativo.
13Favorire il rafforzamento delle competenze di base (alfabetiche, linguistiche e digitali) e di livello	C. Esiti dell'attività di ampliamento	Progettare e realizzare Percorsi di Garanzia delle Competenze destinati alla popolazione adulta, in età

avanzato, (digitali e trasversali) per l'apprendimento degli adulti, come previsto dal Piano Nazionale di garanzia delle competenze della popolazione adulta.	dell'offerta formativa	lavorativa, finalizzati all'acquisizione delle competenze di base (alfabetiche, linguistiche e digitali) e trasversali (lavorare in gruppo, imprenditorialità, pensiero critico, problem solving, imparare ad imparare alfabetizzazione informatica).
14		
15Migliorare le azioni di potenziamento al fine di incrementare il livello di competenza medio dei corsisti.	D. Competenze di base	Incrementare le percentuali di iscritti al Primo Periodo che conseguono un livello di competenza medio-alto. Nello specifico portare al 10% la percentuale di iscritti che conseguono un livello di competenza avanzato e intermedio nei quattro assi culturali.
16Ridurre, innalzando il livello di competenza in uscita, la percentuale di studenti che conseguono, ad esito dei percorsi di primo livello – primo periodo didattico, soltanto un livello iniziale delle competenze di base nei diversi assi	D. Competenze di base	Allineare alla percentuale regionale la percentuale di studenti che conseguono, ad esito dei percorsi di primo livello – primo periodo didattico, soltanto un livello iniziale delle competenze di base nei diversi assi

Tabella 16

Priorità n. 3	area degli esiti	traguardo relativo alla Priorità n. 3
2Accompagnare gli studenti nella continuazione degli studi dopo la conclusione del percorso di 1° livello	E. Risultati a distanza	Ottenere una percentuale di almeno il 15% di studenti in uscita dal 2° periodo didattico a continuare il percorso fino all'ottenimento del diploma (passaggio alla rete CPIA scuole secondarie di 2° grado o alla formazione professionale)
6		
8Aumentare il numero di corsisti che completano tutto il percorso di istruzione di I livello e continuano con il II livello e/o con i percorsi professionalizzanti finalizzati all'inserimento nel mondo del lavoro	E. Risultati a distanza	Conferire ai percorsi di istruzione un taglio pratico finalizzato ad un reale inserimento nel mondo del lavoro. Potenziare l'azione del CPIA Catania 2 come Ente di Formazione Professionale, in relazione ai percorsi IeFP, al termine dei quali viene rilasciata la qualifica professionale.
9Innalzare il livello di formazione dei docenti	D. Competenze di base	Stipulare accordi con le Università al fine di erogare dei corsi di formazione specifici per l'utenza del CPIA (es: corsi di formazione di italiano L2, lingua araba, percorsi curriculari interculturali).
10		
11		

13		
14		
15 Migliorare il raccordo tra i percorsi formativi e progettare un piano di orientamento, coerente con il PTOF, in grado di stimolare la prosecuzione degli studi da parte dei corsisti.	E. Risultati a distanza	Incrementare il numero di studenti che proseguono gli studi nei successivi percorsi. Portare quindi al 10% il numero di studenti che, al termine dei corsi AALI, si iscrivono al 1° periodo, al 10% il numero di studenti che, al termine del 1° periodo didattico si iscrivono al 2° periodo, al 5% il numero degli studenti che si iscrivono al II livello.
16 Incrementare il numero degli studenti che proseguono gli studi e che si inseriscono nel mondo del lavoro al termine dei percorsi di istruzione di primo livello (primo periodo didattico e secondo periodo didattico) e al termine del percorso di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana	E. Risultati a distanza	Allineare alla media regionale il numero degli studenti che proseguono gli studi e che si inseriscono nel mondo del lavoro al termine dei percorsi di istruzione di primo livello (primo periodo didattico e secondo periodo didattico) e al termine del percorso di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana

Focus Group – La progettazione strategica nei CPIA

Il focus group si colloca all'interno del Percorso di formazione/ricerca/sperimentazione su Bilancio Sociale partecipato nei CPIA, promosso dalla Rete CPIA Sicilia. "Centro Regionale di Ricerca, di Sperimentazione e Sviluppo" in Sicilia con la partecipazione della Rete Nazionale dei CRRSeS – in collaborazione con il DiSA - Dipartimento di Scienze Aziendali della Alma Mater Studiorum - Università di Bologna

Data del focus 13 marzo 2024 in modalità on line, inizio 9,45 termine 12, 20

CONDUTTORE: Lorena Peccolo (DiSA)

OSSERVATORE: Pietro Fochi (DiSA)

PROFILO DEI PARTECIPANTI: Dirigenti Scolastici dei CPIA della Sicilia e di CRRSeS

N. 18 partecipanti: 10 DS dei CPIA-CRRSeS, 1 docente collaboratore del DS di CPIA-CRRSeS

6 DS dei CPIA della Sicilia, 1 docente in rappresentanza del DS

DS dei Centri Regionali

<i>Dirigente scolastico</i>	<i>Regione</i>	<i>CPIA-CRRSeS</i>	<i>note</i>
<i>Michela Braccia</i>	Abruzzo	Pescara - Chieti	
<i>Giovanna Sardone</i>	Basilicata	Potenza	
<i>Giancarlo Caroleo</i>	Calabria	Catanzaro	
<i>Rosa Angela Luiso</i>	Campania	Napoli 2	
<i>Rossella Quatraro</i>	Friuli Venezia-Giulia	Pordenone	
<i>Ada Maurizio</i>	Lazio	Roma3	assente
<i>Lucia Pacini</i>	Lombardia	Milano2	assente
<i>Valeria Ferra</i>	Molise	Campobasso	
<i>Marinella Chezza</i>	Puglia	Lecce	
<i>Saverio Vigna</i>	“	“	Collaboratore DS
<i>Giuseppe Ennas</i>	Sardegna	Cagliari	
<i>Giovanni Bevilacqua</i>	Sicilia	Caltanissetta ed Enna	
<i>Luca Saggiaro</i>	Veneto	Verona	
<i>Carmesita Feltrin</i>	Sardegna	Oristano	assente
<i>Valeria Angelini</i>	Umbria	Perugia	Collaboratore DS

RETE CPIA REGIONE SICILIA

Dirigente scolastico	CPIA	note
<i>Giovanni Bevilacqua</i>	<i>C.P.I.A. Caltanissetta ed Enna</i>	
<i>Giovanni Galvagno</i>	<i>C.P.I.A. Messina</i>	

<i>Tea La Pera</i>	<i>CPIA Catania 1</i>	<i>Docente in rappresentanza della DS</i>
<i>Rita Vitaliti</i>	<i>CPIA Catania 2</i>	
<i>Stefania Stancanelli</i>	<i>CPIA Siracusa</i>	
<i>Anna Caratozzolo</i>	<i>CPIA Ragusa</i>	<i>Partecipazione a FG cominciato</i>
<i>Santino Lo Presti</i>	<i>CPIA Agrigento</i>	<i>assente</i>
<i>Giuseppina Sorce</i>	<i>CPIA Palermo 1</i>	<i>Partecipazione a FG cominciato e interruzione prima della fine</i>
<i>Fabio Pipitò</i>	<i>CPIA Palermo 2</i>	
<i>Giuseppe Termini</i>	<i>CPIA Trapani</i>	<i>assente</i>

Nota: nel report ogni dirigente è indicato con un numero (es. P.5) che non corrisponde all'ordine in cui sono riportati qui sopra

Prima parte - Introduzione: La leadership nei CPIA

- Siete Dirigenti Scolastici con lo stesso profilo di tutti, ma operate nel contesto di CPIA che sono istituzioni con specifiche peculiarità. Quali caratteristiche personali ritenete che vi debbano contraddistinguere in questo ruolo?
- Quali competenze professionali e di gestione dell'organizzazione sono particolarmente rilevanti nei vostri contesti rispetto agli altri? Quali di questi ritenete più impegnativi e difficili da applicare e per quali ragioni?

APPUNTI

P.1: **Flessibilità**: siamo fuori dagli schemi, non possiamo avere rigidità procedurali, anche per i docenti non ci sono quei paletti che hanno le altre scuole, ad esempio non abbiamo le classi.

P.2: **Ricercatore**: che trova soluzioni a problemi nuovi che si presentano di continuo, **apertura al nuovo**, relazionarsi con molti diversi soggetti, **creare collegamenti**

P.3: **senso pratico legato a progettualità molto complessa**, capacità personale di **costruire relazioni**

P.4: conferma la flessibilità e la **ricerca di soluzioni** nei confronti delle istituzioni, dei docenti: “**non abbiamo appigli normativi** e abbiamo essere certi di prendere la decisione giusta”; necessità di **fare da soli**.

P.5: riferirci al **principio di unitarietà** per la vastità del territorio, curare **l'organizzazione per non far sentire separati, lontani**, utilizzare per questo scopo gli **strumenti tecnologici**

P.6i: **spirito di collaborazione e fare team**, è un processo costante di coordinare e mettere reti di collaborazione: “ho tanti punti di erogazione alcuni con due ore di macchina per raggiungerli, 35 comuni, 3 sedi carcerarie....” con impegno di “**politica istituzionale**”

P.7: duttilità, **visione d'insieme**, saper **organizzare e riorganizzarsi**, la specificità dei CPIA comporta un'organizzazione scolastica che **connetta la specificità con il sistema scolastico generale**

Conduttrice: dai vostri contributi **si evidenzia come** le caratteristiche personali siano connesse a competenze professionali. Ogni tratto individuale mette in luce una o più competenze necessarie per le attività proprie del DS, di relazione con i docenti, di rapporto con il territorio. Competenza professionale e specificità personali si connettono, pertanto, in modo significativo e questo è un fattore abilitante nell'esercizio dell'azione gestionale di ogni Dirigente Scolastico .

Emerge tuttavia una complessità specifica del ruolo del DS nei CPIA che va individuata non solo nelle capacità relazionali e nella sensibilità di comprensione del contesto, quanto nelle contraddizioni

di cui fanno esperienza e in cui devono agire nel quotidiano: a fronte di un quadro normativo non compiutamente definito e di una pluralità di situazioni non prevedibili e non “normate” ci si trova a garantire la “correttezza” delle azioni nei confronti del Centro istituzionale e amministrativo e al contempo a trovare nell’immediato soluzioni concrete che rispondano alle esigenze e alle situazioni di una vasta gamma di interlocuzioni. Trattasi di situazioni che richiedono un corposo investimento in termini di riflessione ed analisi, di connessione delle diverse parti coinvolte.

P.8: dono dell’ubiquità, servirebbe il **riconoscimento del Centro di ricerca** con docenti (stabili e formati), ma anche il riconoscimento come centro di servizi; “svolgiamo funzione supplente di altri soggetti, quali la Questura, la Prefettura, i servizi sociali ...”; interpretare la specificità del CPIA ma anche la specificità delle altre istituzioni.

P.5: siamo **leader ma anche formatori** del personale, con molta fatica perché c’è **poca stabilità**

P.2: **noi invece abbiamo molta stabilità**

P.9: **operiamo nella ricerca e al contempo nell’istituzionalizzazione**; ad esempio l’adeguamento del triennio non è ancora effettuato

P.7: serve destinazione di **risorse umane formate e in entità congrua e non affidarsi solo alla buona volontà**

SINTESI:

Dagli interventi emergono specificità del ruolo dei DS dei CPIA in cui aspetti gli personali, le competenze professionali e le capacità di assumere decisioni e operare in situazioni complesse non codificate si intrecciano in modo essenziale, delineando un **profilo di ruolo che richiede particolari capacità di riflessione e analisi delle situazioni, di interlocuzione con una varietà di soggetti, di operare scelte coerenti e sostenerle con assunzione di responsabilità individuale**.

Si riportano alcune citazioni che esprimono le specificità del ruolo:

***Flessibilità:** siamo fuori dagli schemi, non possiamo avere rigidità procedurali, anche per i docenti non ci sono quei paletti che hanno le altre scuole, ad esempio non abbiamo le classi.*

Ricercatore:** che trova soluzioni a problemi nuovi che si presentano di continuo, **apertura al nuovo**, relazionarsi con molti diversi soggetti, **creare collegamenti

Senso pratico legato a progettualità molto complessa

non abbiamo appigli normativi e abbiamo essere certi di prendere la decisione giusta”; necessità di **fare da soli**.

Un altro aspetto che caratterizza il ruolo del DS è la necessità **di garantire unitarietà al sistema del CPIA** che si differenzia in diversi corsi e progettazioni, ma soprattutto si svolge in un vasto territorio e in una vasta gamma di situazioni di contesto e logistica con rischio di frammentazioni, di difficoltà di impiego delle risorse, di autogestione di aree senza coordinamento con la direzione e le altre componenti dell’erogazione del servizio.

Riferirci al principio di unitarietà per la vastità del territorio, curare l’organizzazione per non far sentire separati, lontani

Duttilità, visione d’insieme, saper organizzare e riorganizzarsi, la specificità dei CPIA comporta un’organizzazione scolastica che connetta la specificità con il sistema scolastico generale

I DS indicano le criticità che rappresentano gli snodi su cui l’amministrazione deve intervenire per garantire un buon funzionamento dei CPIA: la stabilità del personale, la formazione specifica dei docenti, il riconoscimento della specificità di questa istituzione formativa:

Servirebbe il riconoscimento del Centro di ricerca con docenti (stabili e formati), ma anche il riconoscimento come centro di servizi; “svolgiamo funzione supplente di altri soggetti, quali la Questura, la Prefettura, i servizi sociali ...”; interpretare la specificità del CPIA ma anche la specificità delle altre istituzioni.

Operiamo nella ricerca e al contempo nell’istituzionalizzazione; ad esempio l’adeguamento del triennio non è ancora effettuato

Seconda parte

A - Visione educativa

Considerando le finalità dei CPIA che riguardano, “Incrementare le competenze delle persone adulte che chiedono di essere prese in carico”, “Promuovere l’inclusione sociale e l’inserimento nel mondo del lavoro” e “Contribuire allo sviluppo di servizi e reti del territorio”

- Ritenete di riuscire a tradurle nella “Visione educativa” del vostro istituto, contestualizzata al territorio?

P.7: sono anni che ci discuto, abbiamo tante scuole diverse con rischio di frammentazione; abbiamo necessità di un **curricolo corrispondente al profilo indicato dalla norma e al contempo alla situazione nostra**:

è necessario individuare una gamma di competenze collegate a saperi irrinunciabili in prospettiva di orientamento → cosa è necessario sapere

Nel primo periodo didattico, infatti, gli studenti devono sostenere un esame di stato che è uguale a quello del primo ciclo ordinario. Vi è, pertanto, **il rischio che, a fronte della complessità organizzativo-gestionale, si perda di vista la visione educativa d’insieme**.

P.9: è un tema di estrema delicatezza quello della visione educativa; ho fatto tesoro delle esperienze precedenti in scuole che non erano CPIA; abbiamo riferimento al titolo di studio con valore giuridico ma è diverso il percorso: da costruzione di patrimonio personale a raggiungere un traguardo ma enorme diversità dalle altre scuole perché ci sono processi di apprendimento diversi, metodologie diverse, **specificità degli adulti che hanno bisogni non standardizzati**. Quindi ci sono **visioni che si devono integrare**; c’è una **potenzialità nei CPIA che non è ancora espressa**, ci sono resistenze alle nostre possibilità

Conduttrice: emerge la complessità di far coesistere esigenze formative individuali con parametri istituzionali non sempre conciliabili. Rispondere alle prime senza necessariamente far riferimento alla rigidità dell’ordinamento, con le specificità diversificate dell’utenza adulta. Risultano quindi più finalità a cui i CPIA devono rispondere con più visioni educative che cercano di diventare un sistema unitario.

P.2: io sono avvantaggiata perché sono tutta su un territorio metropolitano

- Pensate di riuscire efficacemente ad orientare alla visione educativa la motivazione dei docenti e la condivisione delle responsabilità formative? Quali difficoltà, condizionamenti, impedimenti incontrate? Cosa vi servirebbe per meglio riuscire in questo?

P.7: **necessaria un’azione di continuità rispetto ai progetti che il Ministero presenta**. In questo senso si rende centrale la **previsione di assegnazione di risorse umane dedicate all’attività di ricerca dei Centri**. Questo aspetto inciderebbe positivamente sull’identità stessa dei Centri.

P.6: la questione di una visione educativa unitaria va rapportata alla specificità dei CPIA nei quali si prevedono percorsi formativi individualizzati alla luce della frammentazione del target (dai sedicenni agli anziani, varie nazionalità e quindi classi multilingue e multilivello). “centralità della persona”, **forte differenziazione di personalizzazioni**; quello che conta è **condividere l’approccio educativo**

P.5: **atteggiamento molto più rigoroso del DS nell’individuare figure che gli corrispondano** e che sappiano tenere la linea della scuola; ci sono enormi responsabilità, ad esempio in carcere si deve essere “rigidi” avere fermezza e non essere remissivi perché ti sfugge il controllo della gestione; quello che è **importante è dunque il modello educativo**

Conduttrice: emerge la complessità del mantenere un sistema che sia fluido, ma coerente con un principio di responsabilità: da una parte esigenze individuali ed empatia, dall’altre la garanzia di regolarità del servizio. La condivisione di visione e approccio educativi risulta pertanto in una

condivisione di responsabilità anche rispetto al senso e al funzionamento del servizio educativo (regole, aperture e tenute).

- I docenti sono consapevoli di queste finalità? Vi sanno fare riferimento nella organizzazione dei loro compiti formativi e nell'accoglienza dei nuovi colleghi?
- Quali sono i punti di forza e di criticità in relazione alla condivisione della visione educativa dei docenti e all'assunzione nelle pratiche professionali?

P.10: c'è **spaccatura tra il settore dell'alfabetizzazione e quello del primo livello che è estraneo all'accoglienza**; è stato perciò **importante lavorare a far condividere e a "livellare" i compiti**: ora che questo è stato raggiunto si è creata una nuova criticità dovuta **all'inserimento di minori non accompagnati a cui i docenti non sono preparati**

P.11: **non è così chiara ai docenti: sono di passaggio**, arrivano a caso o per caso; questa è una criticità che condiziona la progettualità e la quotidianità: eterogeneità di motivazione, di preparazione; inoltre, la **diversificazione dei tempi della didattica**, pomeridiano e serale, rende difficile la tenuta d'insieme

P.12: c'è inoltre la specificità della formazione e della necessità di **atteggiamenti condivisi nelle sedi carcerarie**: necessario formare i docenti all'approccio degli adulti e non improvvisare.

P.8: le **difficoltà sono a monte nel contratto** per la possibilità di trasferimento alle varie sedi, con colleghi che si irrigidiscono nei confronti di approcci educativi da condividere; **i docenti "delegati" non sono riconosciuti dai colleghi**, la mancanza del profilo docente "codificato" e delle funzioni di coordinamento

P.9: la visione educativa è la **capacità di tenuta del sistema**, capacità del DS ma anche capacità di tenuta nel tempo a fronte del ricambio dei docenti: raccordo organizzativo e al contempo formativo; entrano al CPIA senza una formazione specifica (e questo riguarda i supplenti ma anche gli immessi in ruolo) ma è anche vero che poi però si attivano dinamiche positive; bisogna trasformare il problema (es. docente che vuole andarsene) in opportunità: dare accoglienza e valorizzare quello che possono dare. **La visione educativa è da alimentare nei docenti ma è molto faticoso**

P.13: il nuovo DS che arriva si trova in una situazione di estraniamento per l'assenza di riferimenti, per questo **la cultura del CPIA la fanno le figure storiche**, che hanno cioè esperienza e acquisito conoscenza.

P.7: **difficile mettere insieme la flessibilità necessaria con la rigidità dell'organico**, "mettere la persona giusta al posto giusto"; dobbiamo passare da organico di sede a organico di scuola; la **coesione d'insieme è in carico al DS**

B – Cultura pedagogica e organizzativa

Considerando la vasta gamma di esigenze formative dei vostri istituti e l'articolazione in vasti territori

- Ritenete adeguate le competenze professionali dei vostri docenti per la conduzione delle attività didattiche e le capacità di cooperare e riflettere insieme?

Conduttrice – integrazione del quesito: assenza di formazione specifica, frammentazione sul territorio e mancanza di continuità dovuta all'instabilità dell'organico stabile. Il DS è pertanto chiamato a fare affidamento su due leve principali: la propria (formazione e tenuta dell'approccio educativo) e quella dei docenti di riferimento che a loro volta mantengono la coerenza della visione educativa, pur mancando il riconoscimento tra pari del ruolo che ricoprono.

- **Ritenete adeguata la cultura organizzativa dei vostri istituti, cioè le strutturazioni dei gruppi e la loro autonomia di elaborazione, le capacità di coordinamento e supporto da parte delle figure di MM, le comunicazioni e condivisioni di materiali didattici, la disponibilità e capacità di autovalutazione?**

APPUNTI

Palermo 2: abbiamo difficoltà organizzative ma possiamo contare su buoni livelli di disponibilità

Messina: conferma quanto espresso da Palermo 2

SINTESI

E' un tema di estrema delicatezza quello della visione educativa.

Sono anni che ci discuto, abbiamo tante scuole diverse con rischio di frammentazione; abbiamo necessità di un curriculum corrispondente al profilo indicato dalla norma e al contempo alla situazione nostra.

I DS evidenziano le difficoltà nella definizione di visione educativa che non può essere “ricalcata” sui modelli e formule della scuola ordinaria. Innanzitutto, prendere in carico formazione di adulti con una vasta gamma di situazioni, esigenze e aspettative personali e al contempo tenere il riferimento a “profili” istituzionali: prospettive che non sono sempre conciliabili, con effetti di frammentazione progettuale e di più e diverse finalità su cui focalizzare l’impegno di efficacia della scuola.

Nel primo periodo didattico, infatti, gli studenti devono sostenere un esame di stato che è uguale a quello del primo ciclo ordinario. Vi è, pertanto, il rischio che, a fronte della complessità organizzativo-gestionale, si perda di vista la visione educativa d’insieme.

*Abbiamo riferimento al titolo di studio con valore giuridico ma è diverso il percorso: da costruzione di patrimonio personale a raggiungere un traguardo ma enorme diversità dalle altre scuole perché ci sono processi di apprendimento diversi, metodologie diverse, **specificità degli adulti che hanno bisogni non standardizzati**. Quindi ci sono **visioni che si devono integrare**; c’è una **potenzialità nei CPIA che non è ancora espressa**, ci sono resistenze alle nostre possibilità*

Per la “tenuta” della visione educativa e delle finalità formative dei CPIA e per rafforzare l’unitarietà, sono indicate due dimensioni; una è esterna e riguarda la concezione e considerazione dei CPIA e si esprime nella necessità di assegnazione di risorse umane dedicate all’attività di ricerca dei Centri di ricerca e di maggiore continuità dei progetti che il Ministero presenta; una è interna e riguarda le tematiche della leadership diffusa e del middle management con l’individuazione di figure di sistema che, a fronte della forte differenziazione di personalizzazioni, sappiano garantire la condivisione dell’approccio educativo, sappiano tenere la linea della scuola, con incarichi dunque di forte responsabilità di coordinamento e supporto ai colleghi.

La visione educativa si traduce per i docenti in approccio educativo condiviso, per nulla scontato nei CPIA perché condizionato da molteplici aspetti: la distribuzione su più aree formative e molti ambiti territoriali, la rigidità degli organici, i differenti profili formativi e di provenienza (scuola primaria e scuola secondaria), la scarsa stabilità e le diverse motivazioni personali, la necessità di interazione con più soggetti anche esterni, la disponibilità a operare in modo flessibile e adeguarsi ai contesti, saper interpretare possibilità e rispettare vincoli, ma soprattutto la mancanza di formazione mirata all’insegnamento nei CPIA.

Tutto questo comporta per i DS un lavoro continuo di coordinamento e di “sorveglianza” della tenuta del sistema, ma comporta anche un impegno continuo di formazione dei loro docenti.

C’è spaccatura tra il settore dell’alfabetizzazione e quello del primo livello che è estraneo all’accoglienza; è stato perciò importante lavorare a far condividere e a “livellare” i compiti: ora che questo è stato raggiunto si è creata una nuova criticità dovuta all’inserimento di minori non accompagnati a cui i docenti non sono preparati.

Sono di passaggio, arrivano a caso o per caso; questa è una criticità che condiziona la progettualità e la quotidianità: eterogeneità di motivazione, di preparazione; inoltre, la diversificazione dei tempi della didattica, pomeridiano e serale, rende difficile la tenuta d’insieme

La specificità della formazione e della necessità di atteggiamenti condivisi nelle sedi carcerarie: necessario formare i docenti all’approccio degli adulti e non improvvisare.

La capacità di tenuta del sistema, capacità del DS ma anche capacità di tenuta nel tempo a fronte del ricambio dei docenti: raccordo organizzativo e al contempo formativo

Entrano al CPIA senza una formazione specifica (e questo riguarda i supplenti ma anche gli immessi in ruolo) ma è anche vero che poi però si attivano dinamiche positive; bisogna trasformare il problema in opportunità: dare accoglienza e valorizzare quello che possono dare. La visione educativa è da alimentare nei docenti ma è molto faticoso

Abbiamo difficoltà organizzative ma possiamo contare su buoni livelli di disponibilità

La coesione d'insieme è in carico al DS.

I DS sottolineano come siano fondamentali le figure “esperte” presenti nei CPIA che guidano i colleghi e come sia importante considerare le disponibilità dei docenti a mettersi in gioco e valorizzare le motivazioni a costruire relazioni educative efficaci.

C – Progettazione strategica

- Avete gestito la redazione dei Documenti strategici del triennio 22 – 25, ritenete che sia chiaro il loro significato di “strategici”? Costituiscono un effettivo strumento per la definizione della visione educativa, la traduzione in scelte strategiche e la loro condivisione nella scuola? Quali opportunità rappresentano e quali criticità?
- Ritenete che nella vostra scuola i docenti abbiano idee chiare su cosa significa progettazione strategica? E nel caso cosa si potrebbe fare per portare a maggiore consapevolezza su queste dimensioni?

APPUNTI

P.7: la compilazione dei documenti **coincide con quello che facciamo**

P.9: **difficoltà nell'adattarli alla nostra specificità**; ad esempio, non c'è l'obbligo della frequenza e l'abbandono da noi ha un significato diverso; l'interpretazione dell'“esito” non riconducibile del tutto agli esiti finali di esami e scrutini, non c'è valorizzazione degli step intermedi; il RAV è troppo orientato su scuola ordinaria; vanno bene l'Atto di Indirizzo e il PTOF; **vanno considerati i costi-benefici** come quelli riferiti a persone che costruiscono un percorso di vita. Inoltre ci sono ancora problemi di funzionamento della piattaforma;

P.5: condivide l'intervento di Enna: la **compilazione si riduce ad atto burocratico, ma i documenti strategici sono utili come strumenti di riflessione**

P.7: si tratta di **adeguamento forzato** dal sistema ordinario al CPIA

P.14; condivide i pareri espressi; c'è **l'opportunità di costruire un gruppo ci ha ragionato e si è consolidato in** una linea comune e coesione; ha permesso di costruire strumenti comuni di prove; in ogni caso il problema è che il **CPIA ha un'identità che non è riconosciuta**

P.9: conferma quanto espresso e rimarca la **difficoltà di integrare prospettive di apprendimento permanente e strutture ordinamentali**

P.7: solleva il **complesso problema del personale ATA** che non viene qui sviluppato.

D - I progetti [30 min]

Considerando le aspettative di incidere sull'incremento delle competenze degli studenti e di contribuire alle trasformazioni culturali, sociali ed economiche del vostro contesto

- Nei vostri progetti gli obiettivi siano definiti in modo chiaro e che siano in modo esplicito connessi alle priorità del vostro istituto?
- Sono connessi ad aspettative di migliore efficacia e innovazione formativa? Esiste una chiara comprensione di come la loro realizzazione determinerà un cambiamento nell'impostazione didattico-educativa nel lungo periodo?

- In che modo i vostri progetti contribuiscono a generare valore per il territorio?

Nota: Gli interventi precedenti sono stati più ampi del previsto e questa parte di domande non viene posta per mancanza di tempo necessario al suo sviluppo; si passa dunque alla conclusione.

E – Conclusione

In relazione alle difficoltà che incontrate nella scelta e selezione di progetti, nella loro connessione alle priorità, nella loro effettiva incidenza sull'innovazione delle capacità progettuali dei docenti, nella possibilità di incidere sul contesto culturale e sociale

- Da quali di questi aspetti vorreste cominciare per migliorare la vostra capacità di progettazione strategica e quella della vostra scuola?

APPUNTI

P.5: dall'**organizzazione**

P.7: **liberare l'organico dai vincoli**

P.4: liberare l'organico dai vincoli

P.14: da **rete territoriale** che funzioni concretamente

P.9: da rete territoriale che funzioni concretamente: dare **riconoscibilità e valorizzazione al CPIA, conoscenza reciproca tra gli attori del centro di formazione permanente**

SINTESI

Rispetto all'adeguatezza dei documenti strategici a recepire la specificità dei CPIA vi sono pareri diversi:

c'è chi ritiene che la loro compilazione “coincide con quello che facciamo” e chi invece afferma di avere “difficoltà nell'adattarli alla nostra specificità; ad esempio, non c'è l'obbligo della frequenza e l'abbandono da noi ha un significato diverso”

Sono riportati esempi di difficile convergenza ed è segnalato che ancora persistono problemi di gestione della piattaforma. La loro compilazione è ritenuta comunque un'importante opportunità di riflessione e di costituzione di un gruppo che ci lavora e si consolida sulle tematiche della progettazione strategica della scuola.

In particolare, sono ritenuti più funzionali e utili l'Atto di Indirizzo e il PTOF, molto meno il RAV. Il tema di fondo che ancora emerge riguarda il problema che il *CPIA ha un'identità che non è riconosciuta* e la conseguente difficoltà di *integrare prospettive di apprendimento permanente e strutture ordinamentali*

Non è stato possibile per ragioni di tempo considerare la parte relativa ai progetti che può pertanto essere oggetto di ulteriori confronti assieme alle tematiche del middle management e della formazione dei docenti che sono emerse come particolarmente rilevanti per il ruolo dei DS dei CPIA. Un ulteriore aspetto specifico dei CPIA e particolarmente rilevante per la gestione, la progettazione e il coinvolgimento dei docenti è il rapporto con i soggetti del territorio e dunque la costruzione di reti, le forme di collaborazioni e di alleanze, le modalità per valutare l'impatto delle attività formative del CPIA nel contesto.

Come considerazioni conclusive si ritiene di segnalare il coinvolgimento dei DS nel riflettere sulle specificità dei loro istituti e del loro ruolo e l'esigenza che esprimono di avere più considerazione e riconoscimento dei CPIA nel territorio e a livello istituzionale.