

Sara Gabrielli

**POLITICHE E PERCORSI PER L'INCLUSIONE**  
**L'esperienza dei Centri provinciali**  
**per l'Istruzione degli Adulti**

**Prefazione di Fabio Bocci e Paola Perrucchini**

Edizioni Conoscenza

**Comitato Scientifico**

*Direttrice di collana.* Berta Martini

Fabio Bocci, Beatrice Bramini, Cristiano Corsini, Rossella D'Ugo, Giuliano Franceschini, Pasquale Gallo, Rosa Gallelli, Ines Guerini, Antonella Isopi, Andrea Lupi, Andrea Mangiardi, Stefano Moriggi, Loredana Perla, Monica Tombolato, Dolores Madrid Vivar, María Ainoa Zabalza Cerdeiriña, Franca Giuliana Maria Antonia Zuccoli.

I VOLUMI DI QUESTA COLLANA SONO SOTTOPOSTI A REFERAGGIO DOPPIO CIECO

Settembre 2024 © Edizioni Conoscenza by Valore Scuola coop. a r.l.  
via Leopoldo Serra, 31-37 - Roma  
Prima edizione

[www.edizioniconoscenza.it](http://www.edizioniconoscenza.it)  
[commerciale@edizioniconoscenza.it](mailto:commerciale@edizioniconoscenza.it)

*Redazione:* Martina Polimeni, Elisa Spadaro  
*Impaginazione:* Edizioni Conoscenza  
*Copertina:* Luciano Vagaggini

Finito di stampare in Roma presso la Grafica Di Marcotullio

ISBN 979-12-81898-00-4

## INDICE

- PREFAZIONE
- 7 **Inclusione e istruzione. Binomio indissolubile**  
di Fabio Bocci e Paola Perrucchini
- CAPITOLO I
- 13 **Politiche di istruzione e politiche di inclusione**  
La nascita dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA)  
Il processo di inclusione e alfabetizzazione della popolazione migrante  
Politiche di alfabetizzazione e inclusione in Europa
- CAPITOLO II
- 37 **Istruzione in età adulta e *life long learning***  
Un tentativo di definizione: età adulta e istruzione in età adulta  
Le competenze per l'apprendimento permanente  
Quale istruzione per l'età adulta? Metodologie e strategie didattiche  
Intersezioni: persone adulte, migranti, altre
- CAPITOLO III
- 57 **L'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano come Lingua Due**  
L'insegnamento della lingua del paese ospite  
L'apprendimento della lingua del paese ospite  
La didattica dell'italiano come L2  
La didattica dell'italiano L2 a distanza  
I docenti attori del processo didattico
- CAPITOLO IV
- 87 **Il contesto della ricerca**  
Obiettivi e domande  
Basi metodologiche e scelte procedurali  
Tecniche e strumenti  
L'analisi dei dati

CAPITOLO V

101 **Lo studio di caso**

L'osservazione: il macrocontesto

L'osservazione: il microcontesto

L'analisi dei dati emersi dalle griglie di categoria

L'analisi dei dati emersi dalle osservazioni carta e matita

Le interviste ai e alle docenti

Le interviste agli studenti e alle studentesse

La triangolazione dei dati: riflessioni conclusive

CONCLUSIONI

151 **Il multiforme mondo dei Centri per l'Istruzione degli Adulti**

154 BIBLIOGRAFIA

## Prefazione

### **Inclusione e istruzione. Binomio indissolubile**

FABIO BOCCI, PAOLA PERRUCCHINI

*L'istruzione e la formazione sono le armi più potenti  
che si possono utilizzare per cambiare il mondo*  
(Nelson Mandela)

*Ognuno dovrebbe comportarsi come se  
il futuro di tutta l'umanità dipendesse da lui*  
(Joseph Weizenbaum)

Com'è noto, l'inclusione è un processo e come tale, soprattutto se riferito al contesto scolastico e formativo (ma non da meno se si allarga lo sguardo a quello socio-culturale), richiede l'adozione di una prospettiva aperta, multidimensionale, prismatica. In altri termini, richiede un approccio ecologico-sistemico (Ianes, 2021), perché le variabili che entrano in gioco sono numerose e straordinariamente eterogenee: si pensi al sistema di valori e di aspettative che vengono a interagire tra loro, sia rispetto agli attori in campo sia riguardo a dei contesti nei quali tali variabili si trovano a essere agite.

L'inclusione richiede altresì uno sguardo diacronico oltreché sincronico (Bocci, 2012; Amatori & Bocci, 2021) in quanto, sebbene nel corso del tempo la cultura inclusiva anche grazie al supporto della normativa di riferimento (specifica e non) abbia visto una sistematica evoluzione (Perucchini & Bello, 2017), permangono attive talune visioni e concezioni della società non propriamente inclusive che, evidentemente, non si sono dissolte completamente nel processo che noi consideriamo evolutivo (in senso migliorativo) del sistema formativo (scolastico, universitario) e sociale (ad esempio lavorativo).

In tal senso, in questo ultimo periodo si sono palesati, per bocca di

alcuni/e nostri/e intellettuali, non pochi malumori (è un eufemismo) rispetto al fatto che la scuola italiana avrebbe perso la sua funzione primaria, che – a loro dire – sarebbe quella di selezionare e di orientare i meritevoli, coloro dai/dalle quali primariamente si attende (e si richiede) un contributo fattivo allo sviluppo produttivo (e in tale visione rientra anche quello culturale) della società. A supporto di queste critiche all'attuale impostazione del sistema formativo nazionale, è emersa – sempre da parte di alcuni intellettuali nostrani, ma raccolta come suggestione da esplorare anche dall'attuale Ministro dell'Istruzione e del Merito (non casuale ridenominazione del già, e forse fu, Ministero della Pubblica Istruzione) – la proposta di ripristinare spazi altri rispetto a quelli ordinari (anche se all'interno di questi, almeno per ora) da destinare a chi *non ce la fa*, a chi (ed è il discorso tra le righe che fa da pendant ai malumori di cui sopra) stando nelle classi comuni ne rallenta il percorso, non consentendo ai meritevoli di esprimersi al meglio. Del resto, ragiona chi sostiene tale visione, se la scuola è impegnata a supportare chi è *portatore/ice* di caratteristiche atipiche nel proprio *funzionamento umano*, oppure chi ha una provenienza culturale e linguistica non autoctona o chi ha un'estrazione socio-culturale non abbinata (e proseguendo di questo passo, per chissà quali altre peculiarità ritenute non conformi a determinati standard) come può valorizzare i talenti di chi deve rendere appena domani l'Italia un Paese competitivo sul piano economico? Ecco allora ri-emergere (era già accaduto nel 2008) proposte come quella di attivare *classi di transizione* (o di *accoglienza* o di *accompagnamento*) per allievi/e non a caso inquadrati come *stranieri/e* e caratterizzati/e da *deficit linguistici rilevanti*. Un confinamento, per temporaneo che sia, che delinea bene l'idea di merito, ossia di meritocrazia, che orienta oggi il pensiero sulla scuola, sull'educazione e sulla formazione.

Siamo lontani anni luce non solo dalla visione marxista del *da ognuno secondo le sue capacità a ognuno secondo i suoi bisogni*, ma anche da quella del maestro Alberto Manzi, del quale ricorre quest'anno il centenario dalla nascita, per cui l'alunno/l'alunna, lo studente/la studentessa, *fa quel che può e quel che non può, non fa*.

Un'affermazione, questa del maestro Manzi, tutt'altro che rinunciataria ma che, anzi, si palesa come un'esortazione precisa a chi ha ruoli educativi ad assumere/si precise responsabilità in merito agli esiti del proprio agire (e Manzi, come ricorda Fausta Sabatano nel suo contributo del 2023 dedicato al Maestro, la genera proprio opponendosi a pratiche valutative che ritiene improprie e inopportune).

Il nostro richiamo a Manzi non è casuale, e qui entriamo nello specifico del volume che stiamo presentando, perché, come ci ricorda l'autrice Sara Gabrielli, i *Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti* (CPIA), dei quali ci espone nel suo lavoro genesi, sviluppi e attualità, raccolgono l'eredità del maestro Alberto Manzi, che, con la trasmissione televisiva *Non è mai troppo tardi*, si è reso protagonista di una vicenda educativa unica nel suo genere e pioniera delle successive esperienze di formazione a distanza.<sup>1</sup> Il fine ultimo perseguito da Manzi è quello di alfabetizzare quella non irrisoria parte della popolazione italiana che, ci ricorda Roberto Sani (2003), ancora negli anni Sessanta del Novecento era del tutto incapace di leggere e scrivere. In 488 puntate – trasmesse inizialmente dal Canale Nazionale e poi dal Secondo Programma della RAI dal 15 novembre 1960 al 10 maggio 1968, dal lunedì al venerdì nella fascia preserale (per permettere a lavoratori/ici di potervi assistere) – questo corso di istruzione popolare per il recupero dell'adulto analfabeta, ideato da Oreste Gasperini, Carlo Piantoni e Alberto Manzi, che ne era anche il conduttore, prodotto dalla stessa RAI in collaborazione con il Ministero della Pubblica Istruzione, ha consentito a circa un milione e mezzo di cittadini/e italiani/e di conseguire la licenza media.

La vocazione pedagogica del maestro Manzi, peraltro, risale alla sua esperienza di educatore in un carcere minorile, struttura questa che oggi afferrisce ai CPIA per lo svolgimento della didattica. *Non è mai troppo tardi* così come *Telescuola* anticipano le attività dei corsi serali per studenti lavoratori che iniziano a sorgere in quegli stessi anni e, di fatto, conducono alla promulgazione della Legge n. 300 del 20 maggio 1970 (*Norme sulla tutela della libertà e dignità dei lavoratori, della libertà sindacale e nell'attività sindacale nei luoghi di lavoro e norme sul collocamento*). Solo nel 1973 viene riconosciuto un monte ore per i corsi serali, pari a 150 ore, per conseguire la Licenza elementare e quella della Scuola media. Nel 1997, con l'Ordinanza Ministeriale n. 55, nascono i Centri Territoriali Permanenti (CTP) e, infine, nel 2012 con il Decreto del Presidente della

<sup>1</sup> A onor del vero, va anche ricordato come antesignano il progetto pilota *Telescuola*, ideato dalla Professoressa Maria Grazia Puglisi e finalizzato a consentire il completamento del ciclo di istruzione obbligatoria ai ragazzi residenti in località prive di scuole secondarie. Si trattò di un progetto davvero innovativo, in onda dal 1958 al 1966 con una presenza giornaliera di circa 4 milioni di spettatori. Per sopperire alla scarsa presenza di apparecchi televisivi nelle case, si «realizzano oltre 1.500 PAT (*Posti di Ascolto di Telescuola*) coordinati da un esperto che segue e supporta lo svolgimento delle lezioni via etere» (Bocci, 2006, pp. 114-115).

Repubblica n 263 del 29 ottobre, sono istituiti gli attuali CPIA.

Questa, in breve sintesi, la loro genesi, che l'autrice restituisce con dovizia di particolari, ripercorrendone l'itinerario istituzionale, ma anche politico-culturale, e approfondendone parimenti le motivazioni, le spinte e le criticità. Ma non solo. Il volume accoglie anche gli esiti di una indagine, condotta da Sara Gabrielli come studio di caso, finalizzata a far emergere una serie di dati e così contribuire alla riflessione intorno a queste realtà formative, a partire da alcune domande: quali sono i bisogni formativi degli/delle iscritti/e ai corsi di italiano A1 e A2 presso i CPIA? Quali sono i bisogni formativi delle/dei docenti che insegnano in questi corsi? Quali possono essere le metodologie e i materiali didattici più idonei e utili per corrispondere a questi bisogni formativi e a favorire l'inclusione della popolazione adulta migrante?

Il riferimento alle persone adulte migranti è nodale, in quanto lo sguardo assunto dalla studiosa è rivolto certamente alle persone adulte coinvolte nei percorsi formativi dei CPIA ma, in particolare, ad adulte/i migranti che studiano per apprendere l'italiano come Lingua Due ai livelli A1 e A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue.

Per quanto ci riguarda – in conclusione di questa prefazione – quelle che ci sembrano essere le ragioni di fondo che abitano l'ideazione e la stesura di questo volume (e di tutto ciò vi è contenuto) sono sostanzialmente due.

La prima è far conoscere meglio la realtà dei CPIA, che rischiano di essere un *oggetto* ancora poco conosciuto, benché facenti parte del sistema formativo nazionale.

La seconda motivazione, sinergica e se vogliamo consequenziale alla prima, riguarda il fatto che è quantomai opportuno sfatare l'idea (e forse il pregiudizio) che i CPIA siano qualcosa a latere, qualcosa di altro, in quanto luoghi di accoglienza di persone *altre*, non conformi, in quanto *in ritardo* rispetto ai canonici tempi previsti per il raggiungimento di determinati standard stabiliti dalle norme (e dal senso comune) oppure marginali in quanto migranti, o residuali, poiché collocate in contesti particolari (il carcere, ad esempio).

Come suggerisce Sara Gabrielli, dobbiamo invece conoscerli meglio e apprezzarne la fondamentale funzione, il ruolo che giocano quali poli di inclusione, nodi di contatto, punti essenziali di una rete territoriale senza la quale il tessuto sociale si fa labile (con tutte le conseguenze che conosciamo). Conoscere le peculiarità dei CPIA, che in tal senso divengono emblematici di una riflessione più ampia sul livello di inclusività del nostro Paese, significa anche avere contezza del grande lavoro di

deinsularizzazione – per utilizzare una locuzione cara a Charles Gardou (2006) – che siamo tutti/e tenuti/e a svolgere per dare corpo a quell’opera di tirocinio della democrazia (Roghi, 2023) che la scuola, espressione principe del sistema formativo nella sua accezione più ampia, ha svolto, svolge ed è chiamato a svolgere senza soluzione di continuità.

Con questo auspicio lasciamo a lettori e lettrici il piacere e l’impegno di immergersi nel testo, convinti che vi troveranno innumerevoli punti di interesse e altrettanti spunti di riflessione per meglio indirizzare la personale e collettiva azione educativa

## Bibliografia

Amatori G. & Bocci F. (2021). Il PEI: la via italiana all’inclusione tra istituito e istituente. *L’integrazione scolastica e sociale*, 20(2): 72-83.

Bocci F. (2006). *Una tv per crescere. Esperienza televisiva, apprendimento e disabilità*. Assisi: Cittadella.

Bocci F. (2012). L’inclusione è per tutti (e ha bisogno del contributo di tutti e di ciascuno). In A. Carlini (a cura di). *Disabilità e bisogni educativi speciali nella scuola dell'autonomia. Modelli, risorse e strumenti per una didattica inclusiva*. Napoli: Tecnodid.

Gardou C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.

Ianes, D. (2021). Il nuovo Piano Educativo Individualizzato in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. In D. Ianes, S. Cramerotti & F. Fogarolo, *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.

Perucchini P. & Bello A. (2017). The Italian Model for Inclusion. In C. Arnold & J. Horan (Eds.) *Inclusive Educational Practice in Europe: Psychological perspectives*. London: UCL/IOE/Trentham Books.

Roghi V. (2023) *Il tirocinio della democrazia. Una genealogia per la scuola del presente*. Trento: Il Margine.

Sabatano F. (2023). “Fa quel che può, quel che non può non fa”. Alberto Manzi, maestro di inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI(1): 76 - 85.

Sani R. (2003). *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*. Milano: Vita e Pensiero.