

# Polifonica

11

Polifonica: una collana per persone di confine, che credono nel dialogo, talvolta anche conflittuale, tra i diversi sguardi disciplinari riconducibili al vasto insieme delle Scienze Umane: la pedagogia, la filosofia, la psicologia, l'antropologia, la storia, l'arte, la musica, la psichiatria e la letteratura.

Specializzazione e approfondimento disciplinare non dovrebbero essere sinonimi di chiusura, poiché è esattamente dal dialogo con altri sguardi che si può rendere il proprio più profondo e complesso. Si può abitare un territorio collocandosi al suo centro e da lì osservarne l'estensione oppure privilegiarne i confini e spingere il proprio sguardo dentro e fuori per infrangere almeno un po' le barriere che li delimitano. Si tratta di qualcosa di simile a quanto accade in musica con la polifonia: un modo di comporre, contrapposto alla monodia, che mette in dialogo voci diverse, umane e strumentali, con differenti disegni melodici e ritmici, ma con pari dignità le une rispetto alle altre. Il risultato è una sorprendente armonia d'insieme, ottenuta attraverso una ben precisa costruzione contrappuntistica, cioè di contrapposizione delle parti. La complessità, del resto, altro non è se non la capacità di individuare legami dove non sembrano essercene o di crearne di nuovi ottenendo, così, una visione multiforme e creativa dell'oggetto di studio prescelto.

# Polifonica

Sguardi diversi tra immaginario, identità e culture

*collana diretta da*

Maria Antonella Galanti  
(Università di Pisa)

## **Comitato scientifico**

Fanno parte del comitato scientifico, oltre a studiosi di pedagogia e di didattica e pedagogia speciale, studiosi di arte e media, filosofia, letteratura e critica letteraria, musicologia, neuropsichiatria e sociologia.

Alberto Mario Banti (Università di Pisa)  
Simonetta Bassi (Università di Pisa)  
Carla Benedetti (Università di Pisa)  
Fabio Bocci (Università di Roma Tre)  
Andrea Borghini (Università di Pisa)  
Stefano Brugnolo (Università di Pisa)  
Franco Cambi (Università di Firenze)  
Alessandro Cecchi (Università di Pisa)  
Lucio Cottini (Università di Udine)  
Piero Crispiani (Università di Macerata)  
Luigi D'Alonzo (Università Cattolica di Milano)  
Lucia de Anna (Università degli studi di Roma "Foro italico")  
Adriano Fabris (Università di Pisa)  
Alfonso Maurizio Iacono (Università di Pisa)  
Sandra Lischi (Università di Pisa)  
Roberto Maragliano (Università di Roma Tre)  
Alessandro Mariani (Università di Firenze)  
Fabrizio Meroi (Università di Trento)  
Luìgina Mortari (Università di Verona)  
Marisa Pavone (Università di Torino)  
Maria Grazia Riva (Università di Milano Bicocca)  
Bruno Sales (Neuropsichiatra presso AUSL Toscana Centro)  
Alessandro Tosi (Università di Pisa)

Matteo Borri, Samuele Calzone

# L'istruzione degli adulti in Italia

*I CPIA attraverso la voce dei loro attori*

**anteprima**

**visualizza la scheda del libro su [www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)**



Edizioni ETS



[www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

© Copyright 2019

EDIZIONI ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

[info@edizioniets.com](mailto:info@edizioniets.com)

[www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

*Distribuzione*

Messaggerie Libri SPA

Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

*Promozione*

PDE PROMOZIONE SRL

via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884675571-1

# Indice

Presentazione <i>di Fausto Benedetti</i>	7
Introduzione <i>di Samuele Calzone</i>	11
L'educazione ci rende liberi	11
Considerazioni preliminari sull'istruzione degli adulti in Italia	13
Premessa metodologica	17
Capitolo 1	
Lo scenario italiano	
<i>Matteo Borri, Samuele Calzone, Benedetta Bassi</i>	19
1.1. I CPIA in Italia	19
1.2. Premessa alle interviste ai Dirigenti Scolastici	24
1.3. I CPIA e il PON per la Scuola 2014-2020	25
Capitolo 2	
Le interviste	
<i>Matteo Borri, Samuele Calzone, Benedetta Bassi</i>	37
2.1. Novità e aspetti positivi del riordino	37
2.2. Indicazioni generali per la realizzazione delle attività istituzionali del CPIA	39
2.3. Rapporti con il territorio e realizzazione dell'ampliamento dell'offerta formativa	45
2.4. Utenza che frequenta il CPIA	51
INFOGRAFICA n. 1	61

2.5. Organizzazione dei gruppi di livello previsti dal riordino dell'IdA	62
2.6. Comunicazione interna alla scuola	65
2.7. Attivazione della Fruizione A Distanza (FAD)	67
2.8. Realizzazione della fase di accoglienza e orientamento	70
INFOGRAFICA n. 2	74
2.9. Attuazione dei percorsi di II livello e raccordo con le scuole secondarie di II grado	74
2.10. Formazione del personale docente	80
2.11. Rilevazione e certificazione delle competenze formali, non formali e informali	85
2.12. Attività negli istituti di prevenzione e pena	90
Capitolo 3	
Uno sguardo verso l'Europa	
<i>Matteo Borri</i>	95
3.1. Italia e non solo: temi di frontiera	95
3.2. Il Patto Formativo Individuale	97
3.3. La "personalità" come tema scientifico	98
3.4. Le competenze non formali e informali	101
Postfazione <i>di Lorenzo Fioramonti</i>	105
Bibliografia	113

## Presentazione

La pedagogia tradizionale ha sempre sottolineato il legame imprescindibile tra conoscenza e disciplina. L'istruzione degli adulti, del resto è stata anch'essa influenzata da questo approccio, rimanendo fedele a modelli teorici che adottavano generalmente i medesimi criteri relativi alla didattica per gli studenti della “scuola del mattino”.

In tempi più recenti, sia grazie alle numerose riflessioni sui modelli di apprendimento degli adulti sia perché la realtà didattica è stata messa positivamente in discussione dalle indicazioni educative nazionali e comunitarie sul *LifeLong Learning*<sup>1</sup>, è andato sempre più definendosi un paradigma che – relativamente agli adulti e alla loro istruzione – pone al centro del processo di apprendimento la conoscenza della persona, la sua storia, le esperienze di lavoro e di studio, oltre che i suoi particolari e necessari obiettivi conoscitivi. L'adulto in formazione deve quindi essere accompagnato nel percorso di scoperta del sapere, per integrare nuove conoscenze a quelle già acquisite e consolidate. Per certi versi pare possibile affermare che l'enfasi e l'accento, quando ci si riferisce all'acquisizione di conoscenze in età adulta, vadano posti non tanto sulla conoscenza in termini di risultato, quanto piuttosto sul processo di apprendimento e sulle strategie peculiari grazie alle quali tale processo si snoda.

L'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa si è da sempre occupato del tema dell'istruzione degli adulti, tenendo conto delle indicazioni dell'Unione Europea che riconoscono l'apprendimento permanente e lo sviluppo delle competenze come elementi chiave che concorrono a incrementare la competitività e le prospettive occupazionali, favorendo l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e lo sviluppo della persona.

<sup>1</sup> Dal Rapporto Faure, *Learning to be* (1972), al *Memorandum* (2000), fino alla Strategia Europa 2020.

L'istituto di ricerca, dal 2014, lavora in stretta sinergia con la Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione - Dipartimento del sistema educativo di istruzione e formazione (MIUR) sul tema dell'istruzione degli adulti, supportando il MIUR nell'azione di monitoraggio delle attività dei nuovi Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti (CPIA) e dell'attuazione delle normative che ne regolano il funzionamento. Questi centri costituiscono un'importante tipologia di istituzione scolastica autonoma, dotata di uno specifico assetto didattico e organizzativo e articolata in reti territoriali di servizio, che offre percorsi di primo livello finalizzati al conseguimento della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo d'istruzione e percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana. I CPIA, inoltre, prevedono la costituzione di percorsi di secondo livello, incardinati nelle istituzioni scolastiche di secondo grado, che erogano percorsi finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica, e possono ampliare l'offerta formativa stipulando accordi con enti locali e soggetti pubblici e privati che operano sullo stesso territorio.

Il volume *L'istruzione degli adulti in Italia* curato da Matteo Borri e Samuele Calzone nasce in seno al primo triennio di monitoraggio ex-lege 107 (annualità 2015-16-17) svolto da INDIRE. Questo volume mostra l'analisi in profondità della realtà dei CPIA e muovendo dalle interviste svolte a 124 DS (su 126<sup>2</sup>) rappresenta lo stato dell'arte della realtà italiana riproposto direttamente dalla voce dei suoi attori. In particolare, il secondo capitolo – dopo una introduzione concettuale e metodologica della ricerca qui presentata – analizza nel dettaglio i temi caldi dell'Istruzione Degli Adulti in Italia a seguito del riordino avviato nel 2015.

La scelta di utilizzare le interviste offre un approccio narrativo, che consente di esplorare il tema dell'istruzione degli adulti da una prospettiva più ampia, che staglia in controluce le interpretazioni, le percezioni e le distinte realtà che compongono l'immagine dei CPIA in Italia.

Tutti i Dirigenti Scolastici hanno partecipato in modo attivo al

<sup>2</sup> Tale il numero complessivo dei CPIA attivi nell'A.S. 2016-17.



processo di ricerca-azione, dimostrando interesse e motivazione nel rispondere alle domande, permettendo di completare tutte le interviste.

Dalla relazione col territorio e l'utenza dei CPIA, all'organizzazione dei gruppi di livello, questo volume presenta in modo esauritivo quanto avviene sul territorio nazionale. E non lo fa seguendo la classica distinzione tra nord, centro e sud. Un aspetto innovativo di questo volume – che segue l'impostazione metodologica adottata dalla struttura di ricerca di INDIRE che si occupa specificamente di Istruzione degli adulti – è quello di raggruppare i CPIA per comunanza di temi e non per localizzazione geografica, costituendo di fatto uno strumento in più per i CPIA stessi che scopriranno così di avere affinità con altri centri provinciali.

Gli altri temi sono quanto mai attuali e rappresentano un'analisi critica delle azioni relative alla comunicazione interna alla scuola, alla attività di Fruizione A Distanza (FAD), oltre a mostrare quanto ancora sia necessario riflettere sulla specifica formazione del personale docente e intervenire sulla validazione delle competenze non formali e informali le quali in particolare, sebbene siano richieste dal riordino e dai decreti ad esso annessi, mancano ancora di un modello nazionale, aspetto sul quale la nostra linea sta lavorando. Un focus specifico riguarda poi le attività che hanno luogo negli istituti di prevenzione e pena, altro contesto dei CPIA, che chiama in causa un ripensamento di tempi (e spazi) per l'insegnamento.

Chiude il volume un capitolo che presenta il dibattito internazionale sui temi emersi dalle interviste e che offre alcune indicazioni che mettono INDIRE in situazione di agire concretamente sulla realtà di questa particolare forma di istituzione scolastica.

In particolare, il tema del *Taylored Learning* – che in Italia è rappresentato dal Patto Formativo Individuale – e delle competenze non formali e informali costituiscono una riflessione aperta verso i CPIA, che sempre più richiedono a questo istituto un supporto per colmare il divario tra quanto viene dibattuto nel contesto internazionale e quanto è possibile attuare nella concreta realtà di ogni Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti.

Questo volume pertanto si presenta come valido strumento di lavoro per comprendere quanto è avvenuto sin dalla nascita dei CPIA

e quanto sta attualmente accadendo: le buone pratiche qui descritte, come i problemi che sono emersi, mostrano una realtà in fervore e che sta lavorando alacremente per costruire una propria identità che deve essere riconosciuta sul territorio nazionale.

*Fausto Benedetti*

# Introduzione

*Samuele Calzone*

## L'educazione ci rende liberi

La riflessione sull'istruzione degli adulti viene spesso associata alla constatazione che nel nostro Paese oltre 13 milioni di cittadini adulti hanno competenze di basso livello e sono a rischio di esclusione dal mercato del lavoro. Le politiche educative e gli interventi di riforma degli ultimi anni, probabilmente, non sono ancora riusciti ad assicurare un apprendimento continuo che favorisca l'occupazione. Le indicazioni dell'OCSE, attraverso il rapporto "Strategie per competenze" e i risultati dell'indagine PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), sulla linea tracciata dalla Strategia di Lisbona e da Europa 2020, invitano pertanto ad agire sull'educazione permanente e sull'aggiornamento delle competenze per favorire "l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale". La Risoluzione del Consiglio Europeo 2011 sull'Agenda Europea per l'Apprendimento in età adulta<sup>1</sup>, considera infatti gli interventi nel settore del *Lifelong Learning* strategici e decisivi per superare la crisi economica e sociale di questi anni.

Eppure, già il filosofo Comenio<sup>2</sup> concepiva l'educazione come un apprendimento che iniziava con la scuola dell'infanzia e proseguiva fino alla maturità e alla vecchiaia: si tratta di un processo che non ha termine, che diviene "permanente" e accompagna la crescita

<sup>1</sup> Risoluzione del Consiglio Europeo 2011/c 372/01 pubblicata sulla GUCE del 20 dicembre 2011.

<sup>2</sup> Rispetto alla *Didactica magna* (1657), dove si parla di scuola dell'infanzia, scuola della fanciullezza, scuola dell'adolescenza, scuola della gioventù, Comenio nella *Pampaedia* aggiunge altre quattro tipologie: la scuola della nascita, la scuola della maturità, la scuola della vecchiaia e la scuola della morte.

dell'uomo in ogni fase della sua vita, offrendogli opportunità educative che rispondono ai suoi bisogni conoscitivi e ai suoi interessi. L'educazione, in particolare quella permanente, non deve limitarsi al successo occupazionale, ma deve preoccuparsi anche del benessere della persona, dell'integrazione in una comunità e del ruolo attivo e consapevole di ogni cittadino. Le sfide culturali dei nostri giorni richiedono, infatti, una educazione intesa come uno *sviluppo delle capacità cognitive dell'uomo*, come una *condivisione dei valori* e come un'*esperienza personale*, che consideri la persona un valore in sé, non subordinato a principi economici. L'educazione è una ricerca della libertà e dell'autonomia, che la scuola deve accompagnare, sostenere ed orientare in modo *permanente*.

Il presente lavoro nasce all'interno di una azione di monitoraggio promossa dal MIUR e relativa all'attuazione del DPR 263/2012 che istituisce i Centri Provinciali per l'Istruzione degli adulti (CPIA) come *tipologia di istituzione scolastica autonoma, articolata in reti territoriali di servizio su base di norma provinciale, dotati di un proprio organico* e vuole essere un'occasione per conoscere l'istruzione degli adulti attraverso la voce dei suoi protagonisti. Al centro di questo contributo vi sono infatti i Dirigenti Scolastici dei CPIA che sono stati intervistati tra i mesi di giugno e dicembre 2017. I loro interventi, declinati secondo 12 temi, sono una opportunità per cogliere e comprendere le criticità riscontrate e le soluzioni adottate che hanno avuto un impatto positivo nella gestione dei CPIA. Il capitolo dedicato alle interviste è anticipato da una breve sintesi del DPR 263/2012 e delle sue novità; accanto a queste indicazioni, sono condivisi i risultati di alcune iniziative del Programma Operativo Nazionale PON "Per la Scuola: competenze e ambienti per l'apprendimento 2014-2020", che hanno supportato tutti i CPIA del territorio nazionale. Conclude questo contributo un capitolo dedicato ad alcuni elementi particolarmente significativi, il Patto Formativo Individuale e lo sviluppo delle competenze non formali e informali, sui quali il dibattito è ancora attuale anche nel panorama europeo. Fin dai primi anni del Novecento, infatti, molti studi hanno riconosciuto allo studente adulto un ruolo centrale nella sua formazione ed hanno esplorato il tema della personalizzazione dell'apprendimento e (più recentemente) del riconoscimento delle competenze informali:

- si costruisce su ciò che si è precedentemente appreso (a livello didattico ciò significa iniziare il percorso formativo dalle situazioni, dai bisogni e dagli interessi di chi apprende);
- al centro del processo formativo vi è la persona con la sua esperienza (a livello didattico ciò significa far tesoro e valorizzare l'esperienza di chi apprende).

In questo senso, l'educazione diventa *permanente* e torna a porre al centro della sua riflessione l'uomo e i suoi bisogni. Nessuno educa nessuno. Nessuno educa se stesso. Gli uomini si educano tra loro con la mediazione del mondo<sup>3</sup>.

## Considerazioni preliminari sull'istruzione degli adulti in Italia

L'idea di un apprendimento in età adulta e di una sua personalizzazione è presente fin dalla filosofia antica, che invitava i giovani adulti, attraverso metodologie didattiche e pedagogiche che privilegiavano il dialogo e la maieutica, a conoscere se stessi per ricercare la verità e misurarsi con l'arte di vivere. L'apprendimento permanente, indicato generalmente col termine *Lifelong Learning*, rappresenta perciò un possibile legame con quel passato, offrendo l'opportunità di sviluppare il benessere economico e sociale di ogni persona e promuovere una cittadinanza attiva e responsabile<sup>4</sup>.

Negli ultimi anni, sono state avviate in Europa importanti riforme del sistema di istruzione degli adulti che hanno tentato di promuovere la personalizzazione dell'apprendimento<sup>5</sup> come risposta all'esigenza educativa di accompagnare lo studente in un processo di conoscenza e di sviluppo di competenze che dura tutta la vita. In Italia la Legge 92/2012 concepisce l'apprendimento permanente come una attività

intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità

<sup>3</sup> Cfr. P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2011.

<sup>4</sup> Cfr. il Rapporto Faure *Learning To Be*, Unesco 1972, in particolare p. 205: "Educational strategies in the coming decade should have rapid development of adult education, in school and out of school, as one of their priority objectives".

<sup>5</sup> La recente attenzione al tema della personalizzazione è in parte influenzata dal lavoro di G. Hoz, *Educazione personalizzata*, Le Monnier, Firenze 1981.

e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale. Le relative politiche sono determinate a livello nazionale [...] a partire dalla individuazione e riconoscimento del patrimonio culturale e professionale comunque accumulato dai cittadini e dai lavoratori nella loro storia personale e professionale, da documentare attraverso la piena realizzazione di una dorsale informativa unica mediante l'interoperabilità delle banche dati centrali e territoriali esistenti<sup>6</sup>.

La scuola italiana, negli ultimi anni, è stata arricchita da un ampio dibattito e da importanti riforme sull'assetto curricolare, organizzativo e didattico che, in linea con le politiche comunitarie, hanno valorizzato l'autonomia delle istituzioni scolastiche e la promozione di didattiche e strumenti personalizzati (L. 107, *La Buona Scuola*). Al centro del processo formativo c'è la persona, con la sua storia e le sue esperienze di lavoro e di studio e i suoi obiettivi conoscitivi:

con la personalizzazione si persegue l'obiettivo di raggiungere i medesimi obiettivi attraverso itinerari diversi. Questa strategia implica la messa a punto di nuove forme di organizzazione didattica e di trasmissione dei processi del "sapere" e del "saper fare" in modo da predisporre piani di apprendimento coerenti con le capacità, i ritmi e i tempi di sviluppo degli alunni<sup>7</sup>.

Il DPR 263/2012 ha tradotto queste indicazioni in un riordino dell'istruzione degli adulti che ha costituito i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) come

unità centrale ed amministrativa che gestisce il personale scolastico anche delle sedi associate, ex CTP, organizza i percorsi di istruzione per livelli di apprendimento, in una dimensione integrata di interazione "reticolare" con il territorio che esprime e richiede specifici bisogni formativi<sup>8</sup>.

In quanto snodi di un sistema di apprendimento permanente a livello territoriale, i CPIA costituiscono una grande opportunità formativa. Attraverso 3 percorsi di istruzione – *Percorsi di istruzione di*

<sup>6</sup> Legge 92/2012 (Legge Fornero), *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*, art. 4, comma 51.

<sup>7</sup> G. Chiosso, *Personalizzazione*, in «Innovazione Educativa: mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi», nn. 5-6, IRRE E.R., 2006, p. 7.

<sup>8</sup> R. Gaeta, *La riforma dell'istruzione degli adulti in Italia: dai CTP ai CPIA*, <https://ec.europa.eu/epale/it/content/la-riforma-dellistruzione-degli-adulti-italia-dai-ctp-ai-cpia-0>.

*primo livello; Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana; Percorsi di istruzione di secondo livello (Istituto Tecnico, Professionale e Liceo Artistico)* – e il riconoscimento e la validazione delle competenze pregresse (formali e non formali) dei corsisti, i CPIA<sup>9</sup> si rivolgono ad adulti, anche stranieri, che intendono conseguire il titolo di studio conclusivo del primo ciclo o del secondo ciclo di istruzione e ai giovani, che hanno compiuto 16 anni di età, che sono “in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, ma dimostrano di non poter frequentare i corsi diurni”.

Per approfondire la realtà dei CPIA, i percorsi organizzati, le difficoltà incontrate e le soluzioni proposte, questo contributo si concentra sui protagonisti dell’attuazione del riordino dell’istruzione degli adulti e sulle iniziative svolte nell’annualità 2017/2018. Su un totale di 126 CPIA (attivi in Italia nel 2017) sono stati intervistati 124 Dirigenti Scolastici (DS) ritenuti gli attori privilegiati dell’attuazione del riordino dell’istruzione degli adulti. Dalle interviste emerge una realtà dei CPIA frammentata e legata a specifiche caratteristiche territoriali: infatti alcuni dei problemi individuati dalle scuole non sono percepiti come tali da altre, benché appartenenti alla stessa regione, e molte delle soluzioni proposte attingono ad una realtà locale che è presente solo in alcune province. Il lettore noterà pertanto che i fatti qui riportati non seguono tanto un ordine logico – geografico – quanto invece una struttura narrativa che presenta le realtà emergenti dai singoli CPIA, suddivise per “fenomeno”. Molto spesso infatti le similitudini tra CPIA emergono dal simile bacino di utenza, nonché dalle strategie messe in atto per ottemperare a quanto previsto dalla normativa relativa al riordino. CPIA di regioni diverse si confrontano con la propria utenza e le proprie logiche territoriali e quando si parla di istruzione degli adulti decade la classica suddivisione nord-centro-sud. La nascita, l’organizzazione e la gestione dei CPIA dipende spesso da logiche regionali (in continuità con i precedenti CTP) e di disponibilità territoriali (a volte gli Enti locali non collaborano con i CPIA per l’individuazione dei locali dove svolgere le attività) nonché da competenze specifiche sull’istruzione degli adulti (il personale docente coinvolto non sempre è

<sup>9</sup> Per una sintesi dei percorsi attivati nei CPIA, vedere il seguente link <http://www.istruzione.it/urp/cpia.shtml>

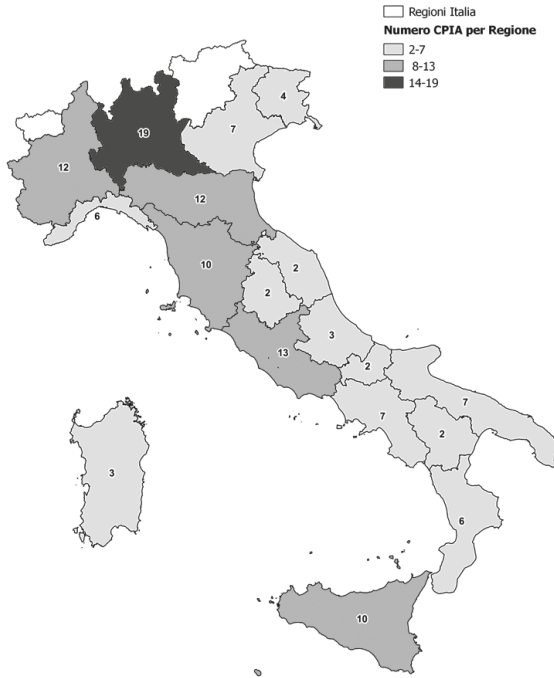


Fig. 1 - Numero di CPIA, anno 2016/2017.  
Fonte: Banca Dati GPU 2014-2020 INDIRE, Istat

preparato per operare in questo ambito):

abbiamo un contesto che era già operativo e che funzionava molto bene e quindi su questo contesto abbiamo in qualche modo utilizzato tutte le opportunità che poi sono venute fuori grazie al Regolamento e alla Riforma, quindi i rapporti con gli enti di formazione delle Regioni, i rapporti con le biblioteche, comunità e cooperative sociali, qualsiasi cosa potesse in qualche modo dare una risposta ai bisogni delle persone che poi vengono da noi e che poi frequentano i nostri corsi (CPIA 2 Bologna).

In Calabria, ad esempio, alcuni CPIA operano in un territorio disomogeneo:

[ho tentato] di chiudere gli accordi sia con l'ente proprietario dell'immobile piuttosto che con istituzioni scolastiche che ospitano le sedi asso-



ciate dello stesso CPIA. Quindi mi sono sforzato non solo di interloquire personalmente ma di mandare tutta la documentazione che era funzionale a capire che cosa fosse il CPIA; ho partecipato alle conferenze di servizio che sono state funzionali anche agli amministratori locali e ai dirigenti scolastici dei territori per spiegare l'importanza del CPIA. [...] Il territorio è molto variegato perché si passa dalla montagna al mare e i collegamenti sono quelli che raccontano i telegiornali [...].

## Premessa metodologica

La scelta di intervistare i Dirigenti Scolastici (DS) dei CPIA attivi nel territorio nazionale è stata determinata dall'intenzione di esplorare il tema dell'istruzione degli adulti attraverso un "approccio narrativo" che consenta di ascoltare e accogliere le riflessioni e le eventuali indicazioni che gli attori principali della riforma, in questo caso i Dirigenti Scolastici, possono suggerire. L'interesse per questo tipo di approccio è recentemente promosso, nella ricerca sociale e nelle scienze umane, dalla considerazione che la narrazione possa agire sulla costruzione di significati e sulla definizione dell'identità (in questo caso dei CPIA): ascoltare i Dirigenti Scolastici significa conoscere più da vicino la realtà dell'istruzione degli adulti, le difficoltà incontrate e le pratiche più significative realizzate. Per favorire questo approccio narrativo<sup>10</sup>, che consente di esplorare il tema dell'istruzione degli adulti da una prospettiva più ampia, è utilizzato lo strumento dell'intervista: si tratta di una tecnica di ricerca qualitativa informale<sup>11</sup> che consente di "accedere alla prospettiva del soggetto" intervistato per coglierne le interpretazioni, le percezioni e le credenze relative ad un particolare fenomeno che si intende approfondire.

Rispetto alla metodologia adottata, sono state utilizzate due tipologie di interviste, con un differente grado di direttività e in due fasi diverse del lavoro di raccolta delle informazioni: la prima, intervista non strutturata (o in profondità/non direttiva/ermeneutica) è stata rivolta ad alcuni Dirigenti Scolastici che presiedono CPIA particolarmente attivi nel territorio e che hanno una ampia conoscenza

<sup>10</sup> Cfr. J. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

<sup>11</sup> Cfr. R. Grimaldi, *Metodi formali e risorse della rete*, FrancoAngeli, Milano 2005.

nell'ambito dell'istruzione degli adulti. Tali Dirigenti sono stati individuati tenendo conto anche della qualità dei progetti presentati per partecipare al PON 2014-2020, Avviso n. 398/2016 e Avviso n. 2165/2017. In questa prima fase, realizzata nei mesi di marzo e aprile 2017, i DS intervistati sono stati liberi di esplorare i temi e raccontare le esperienze per loro più rilevanti: in questo modo, guidati dai ricercatori di INDIRE, i DS hanno indicato alcuni nuclei di significato utili per rappresentare la realtà dei CPIA. Nella fase successiva, realizzata nei mesi di giugno-dicembre 2017, sono state condotte interviste telefoniche semi strutturate, a partire dalle indicazioni emerse nella prima fase, a tutti gli altri Dirigenti Scolastici dei CPIA di tutto il territorio nazionale. Questa seconda tipologia di intervista è particolarmente adatta per “testimoni privilegiati”<sup>12</sup>: infatti lascia all'intervistato la libertà di parlare del tema scelto a partire dallo stimolo del ricercatore, ma seguendo ragionamenti propri. Allo stesso tempo, grazie all'elenco dei temi rilevanti, l'intervista semi-strutturata assicura la copertura rispetto a tutte le macroaree di conoscenza che il gruppo di ricerca ritiene fondamentali<sup>13</sup>.

Nel caso particolare di questo lavoro, la numerosità relativamente contenuta dell'universo di riferimento, ha permesso di intervistare 124<sup>14</sup> DS, coinvolgendoli in prima persona nel percorso di ricerca. La percezione dell'utilità ha giocato un ruolo rilevante nella raccolta delle informazioni: i Dirigenti hanno partecipato in modo attivo al processo di ricerca-azione, dimostrando interesse e motivazione nel rispondere alle domande, permettendoci così di completare tutte le interviste<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> Cfr. M.C. Pitrone, *Sondaggi e interviste. Lo studio dell'opinione pubblica nella ricerca sociale*, FrancoAngeli, Milano 2009.

<sup>13</sup> Il ricercatore, attraverso l'utilizzo di “rilanci” e “consegne”, infatti, deve essere abile nel lasciar parlare l'intervistato, “agganciando” ai suoi ragionamenti i temi rilevanti senza imporre un ordine, tornando poi su elementi eventualmente tralasciati (cfr. R. Bichi, *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci, Roma 2007). Questa tecnica permette anche la formulazione di aspetti eventualmente non ipotizzati dal gruppo di ricerca.

<sup>14</sup> I Dirigenti Scolastici dei CPIA del territorio nazionale sono 126. Non è stato, però, possibile contattare due Dirigenti Scolastici che per motivi personali non hanno manifestato la loro disponibilità ad essere intervistati. Pertanto sono stati intervistati 124 DS su 126.

<sup>15</sup> Prima di ogni intervista è stata condotta una ricognizione (principalmente attraverso il sito web della scuola) delle attività del CPIA, in particolare del suo Piano Triennale di Offerta Formativa (PTOF).

Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

[info@edizioniets.com](mailto:info@edizioniets.com) - [www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

Finito di stampare nel mese di settembre 2019