



Ripensare l'offerta formativa dei CPIA per contrastare l'analfabetismo della popolazione adulta

Di Pinto Giovanni (Università degli Studi di Bari)

1. Introduzione

Nel momento in cui si discute di educazione, formazione e trasmissione dei saperi, non si può bypassare il discorso che afferisce alla *mission* istituzionale dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti. La relazione intende mostrare ai potenziali stakeholder quanto il CPIA possa contribuire in modo significativo ad ampliare i livelli d'istruzione della popolazione adulta, attraverso la predisposizione di innovativi percorsi di istruzione e formazione che rappresentino il risultato di una puntuale lettura delle concrete istanze formative della suddetta e delle effettive necessità del contesto sociale e territoriale ove il summenzionato centro è ubicato.

Per quanto concerne le tappe del percorso di riflessione, si potranno individuare sei step essenziali.

In relazione al primo, si partirà dal contesto internazionale, in virtù del quale potremo soffermarci sull'Agenda 2030 e sulla Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018. Per quanto attiene al secondo, si passerà ad osservare il contesto nazionale che ci consentirà di individuare la rilevanza della competenza alfabetica funzionale, che, per l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI), si configura come una risorsa imprescindibile. Si arriverà, dunque, a mostrare le criticità del sistema di istruzione e formazione italiano evidenziate dalla missione 4 (istruzione e ricerca) del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza.

Per quanto concerne il terzo, si procederà alla lettura ragionata di alcuni recenti dati statistici elaborati dall'Istituto nazionale di Statistica (ISTAT), indispensabili a farci comprendere il poco rassicurante stato dell'arte dell'Italia sui livelli d'istruzione e di occupazione.

Per quanto riguarda il quarto, si tenterà di esplicitare alcune premesse chiarificatrici sulle differenti forme di analfabetismo. Relativamente al quinto, non si potrà non fare un breve cenno al significativo messaggio di alcuni cultori del lifelong learning quali, per esempio, la Lorenzetto e Freire; il cui pensiero e le cui azioni hanno profondamente influenzato la recente riforma dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti.

Con il sesto ed ultimo step, muovendo da un contesto normativo che sollecita un positivo cambiamento trasformativo nella progettazione curricolare, si arriverà ad avanzare una proposta formativa inedita e pragmatica attraverso cui debellare le differenti forme di analfabetismo della popolazione adulta.

2. Dal contesto internazionale a quello nazionale

In uno scenario mondiale per certi versi apocalittico, nel quale le perdite di apprendimento e di socialità sofferte dagli studenti, a causa della pandemia e di mesi di didattica a distanza, hanno esasperato i divari e le disuguaglianze sociali, territoriali e di genere già preesistenti, il quarto obiettivo dell'Agenda 2030, si *configura* quale "faro" in grado di "illuminare" il modus operandi dei professionisti dell'Istruzione degli Adulti, considerato che invita le differenti istituzioni a fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e a promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti (ONU, 2015, a).

Appare interessante rilevare la connessione tra i concetti di alfabetizzazione, competenza e occupazione all'interno dei traguardi dell'Agenda 2030 che non possono e non devono concepiti come una mera utopia ma, al contrario, come delle concrete mete perseguibili. Non a caso il traguardo 4.4 sollecita le istituzioni ad *aumentare considerevolmente, entro il 2030, il numero di giovani e adulti con competenze specifiche -anche tecniche e professionali- per l'occupazione, posti di lavoro dignitosi e per l'imprenditoria* (ONU, 2015, b). Il traguardo 4.6 invita, invece, le suddette ad attivarsi in modo tale da *garantire entro il 2030 che tutti i giovani e gran parte degli adulti, sia uomini che donne, abbiano un livello di alfabetizzazione ed una capacità di calcolo adeguati* (ONU, 2015, c). La relazione tra il concetto di competenza e occupazione, quale *conditio sine qua non* per garantire una effettiva inclusione, emerge anche nell'allegato "competenze chiave per l'apprendimento permanente" della Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018. Nel succitato documento, infatti, si legge che: *"I principali scopi del quadro di riferimento sono: a) individuare e definire le competenze chiave necessarie per l'occupabilità, la realizzazione personale e la salute, la cittadinanza attiva e responsabile e l'inclusione sociale; [...]"* (Raccomandazione ue, 22 maggio 2018). Nel medesimo documento troviamo una interessante definizione di competenza alfabetica funzionale, il cui *"sviluppo costituisce la base per l'apprendimento successivo e l'ulteriore interazione linguistica [...]"* (Raccomandazione ue, 22 maggio 2018b). Pertanto, nell'allegato sopra menzionato, si legge che: *"La competenza alfabetica funzionale indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. [...]"* (Raccomandazione ue, 22 maggio 2018, c). Competenza alfabetica funzionale, quella appena descritta, che oltre a legarsi al concetto di cittadinanza, si configura, per l'INVALSI, una risorsa imprescindibile, in quanto assumerebbe un'importanza cruciale, considerato che servirebbe anche per acquisire le altre competenze chiave.

Non sarebbe possibile, infatti, sviluppare la competenza multilinguistica senza avere un livello almeno basilare di competenza nella propria lingua madre. Allo stesso modo, essere competenti in altri settori, sarebbe difficile senza un'adeguata padronanza linguistica.

Comprendere gli altri e sapersi relazionare rappresenterebbe, quindi, il primo gradino della cittadinanza. Apprendere a comunicare con gli altri, si configurerebbe, quindi, come il primo obiettivo alla base della convivenza civile (INVALSI, 2021). Il concetto di competenza e quello di occupazione sono rinvenibili, seppur con sfumature differenti, anche nell'ambito del panorama nazionale. Appare interessante, per i nostri scopi, porre in luce le criticità del sistema di istruzione e formazione italiano evidenziate dalla missione 4 (istruzione e ricerca) del PNRR. Dal documento richiamato, si evince un gap nelle competenze di base, associato ad un alto tasso di abbandono scolastico e ai divari territoriali. Secondo una recente indagine del Ministero dell'Istruzione, il tasso di abbandono scolastico raggiunge il 3,8% nelle scuole secondarie di 1° grado, dove è fortemente correlato a diseguaglianze reddituali e ad un maggior tasso di povertà e di deprivazione materiale, ed aumenta considerevolmente nei cicli di istruzione successivi. In secondo luogo, si riscontra una bassa percentuale di adulti con un titolo di studio terziario. In Italia, infatti, la percentuale di popolazione di età tra i 25 e i 34 anni in possesso di un titolo di studio di livello terziario è pari al 28%, rispetto al 44% di media nei paesi dell'OCSE. In ultima analisi, emerge il preoccupante fenomeno dello *skills mismatch* che conduce, inevitabilmente, alla mancata corrispondenza tra le competenze tecniche, umane e sociali acquisite dalle persone e quelle effettivamente richieste in ambito lavorativo dalle diverse aziende (PNRR, 2021).

Rimanendo sempre nell'ambito del contesto nazionale, appare rilevante cogliere alcune non trascurabili "connessioni" tra la missione 4 (istruzione e ricerca) del PNRR e le priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione (Direttiva n°11 del 18/09/2014). Correlazione che, tuttavia, può essere rintracciata anche nella finalità del presente contributo precedentemente dichiarata. Ritornando al documento predisposto dal MIUR, dalla suddetta Direttiva, si evince che *la valutazione è finalizzata al miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti e sarà particolarmente indirizzata:*

- a. alla riduzione della dispersione scolastica e dell'insuccesso scolastico;
- b. alla riduzione delle differenze tra scuole e aree geografiche nei livelli di apprendimento degli studenti;
- c. al rafforzamento delle competenze di base degli studenti rispetto alla situazione di partenza;
- d. alla valorizzazione degli esiti a distanza degli studenti con attenzione all'università e al lavoro (MIUR, 2014).

3. Lo stato dell'arte dell'Italia: dalla "foto" dell'ISTAT alle differenti forme di analfabetismo

Prima di passare alla lettura dei recenti dati quantitativi predisposti dall'ISTAT sui livelli d'istruzione e di occupazione, appare necessario evidenziare che, allo stato attuale, per il CPIA, l'apprendimento permanente non rappresenta solo un dovere

istituzionale, ma anche un diritto dell'adulto da salvaguardare. In tal senso, il D.lgs 16 gennaio 2013, n. 13, implementando e perfezionando quanto già avviato con la Legge 28 giugno 2012, n. 92, al capo 1, art. 1, c.1, sancisce che: *"la Repubblica, nell'ambito delle politiche pubbliche di istruzione, formazione, lavoro, competitività, cittadinanza attiva e del welfare, promuove l'apprendimento permanente quale diritto della persona e assicura a tutti pari opportunità di riconoscimento e valorizzazione delle competenze comunque acquisite in accordo con le attitudini e le scelte individuali e in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale"* (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2013). Tuttavia, prima di entrare nel merito del report sui livelli d'istruzione e i ritorni occupazionali relativo all'anno 2019, elaborato dal suddetto Istituto, appare necessario esplicitare alcune premesse imprescindibili. La prima, ci conduce ad asserire che la quota di popolazione tra i 25 e i 64 anni in possesso di almeno un titolo di studio secondario superiore, rappresenta il principale indicatore del livello di istruzione di un Paese. La seconda, invece, ci porta a stabilire che il diploma è considerato il livello di formazione indispensabile per partecipare con potenziale di crescita individuale al mercato del lavoro (ISTAT, 2020, a).

Analizzando il report sopra menzionato, emerge un dato che dovrebbe indurci ad una ponderata riflessione. Si riscontra, infatti, nel suddetto documento che solo il 62,2% delle persone tra i 25 e i 64 anni in Italia possiede almeno il diploma. Percentuale, quella rilevata, inferiore rispetto a quella dell'Unione europea, ove aumenta sino ad arrivare al 78,7% (ISTAT, 2020, b). Qualora dovessimo chiederci qual è lo stato dell'arte dell'Italia in relazione ai livelli d'istruzione, scopriremmo una realtà poco rassicurante: gli italiani, infatti, nel 2019 si collocherebbero fra gli ultimi in Europa per livello d'istruzione. L'Italia, infatti, sarebbe il quartultimo Paese, per livello d'istruzione (con una percentuale del 62,2%), preceduta dalla Francia (con una percentuale del 80,4%), dal Regno Unito (con una percentuale del 80,4%) e dalla Germania che si colloca in vetta alla classifica (con una percentuale del 86,6%).

Inoltre, la situazione italiana, nel 2019, in relazione ai giovani (nella fascia d'età compresa tra i 15 e i 29 anni) non occupati e non in formazione, non appare certo rosea. La quota di *NEET (Neither in Employment nor in Education and Training)* nel nostro Stato risulta essere la più elevata tra i Paesi dell'Unione, di circa 10 punti superiore al valore medio Ue28 (12,5%). La condizione di *NEET* è più diffusa tra le donne (con una percentuale del 24,3% contro il 20,2% degli uomini), a prescindere dal livello d'istruzione posseduto. Nel Mezzogiorno l'incidenza dei *NEET* appare più che doppia (con una percentuale del 33,0%) rispetto al Nord (in cui la percentuale diminuisce al 14,5%) e molto più alta di quella rilevata al Centro (ove la percentuale aumenta sensibilmente rispetto al Nord, attestandosi intorno al 18,1%) (ISTAT, 2020, d). Alquanto poco rassicurante, risulta essere anche la situazione degli *Early Leavers from Education and Training (ELET)*, ovvero di quei giovani, compresi nella fascia d'età tra i 18 e i 24 anni che hanno abbandonato studio e formazione con al massimo un titolo di studio secondario inferiore.

Nel 2019, nonostante il valore in Italia scenda al 13,5% (per un totale di 561 mila giovani), la percentuale di *ELET* resta sopra al valore *benchmark*, quasi raggiunto in media dall'Ue28, dal Regno Unito e dalla Germania e già superato da diversi anni in Francia.

Gli *ELET* italiani lavorano meno di quelli europei: In Italia è occupato un giovane *ELET* su tre (con una percentuale inferiore del 35,4%), invece, nella media Ue poco meno di uno su due (con una percentuale superiore del 46,6%).

Inoltre, dal medesimo rapporto si evince che una bassa istruzione implica una maggiore difficoltà di inserimento nel mercato del lavoro. Confrontando, infatti, la condizione occupazionale dei giovani *ELET* con i coetanei che hanno abbandonato i percorsi di istruzione e formazione dopo aver raggiunto il titolo secondario superiore, si osserva che oltre la metà di questi ultimi (con una percentuale superiore del 53,6%), è occupato già dopo pochi anni dall'uscita dagli studi, contro appena un terzo degli *ELET* (la cui percentuale inferiore si attesta intorno al 35,4%) (ISTAT, 2020, e). Tuttavia, per predisporre azioni di sistema efficaci ed efficienti, diviene necessario possedere un quadro chiaro delle differenti forme di analfabetismo che i differenti attori impegnati nel settore del *lifelong learning* devono fronteggiare. Ciò premesso, in primo luogo, appare proficuo ricordare la definizione di analfabetismo strumentale (che corrisponde alla mancanza degli strumenti di base della letto-scrittura) il quale conduce alla totale incapacità di lettura e scrittura, che si traduce, di fatto, in una evidente incapacità di decifrare qualsiasi scritto. In secondo luogo, può esser utile rimembrare la definizione di analfabetismo funzionale che coincide con l'incapacità di un individuo di usare in modo efficiente le abilità di lettura, scrittura e calcolo nelle situazioni della vita quotidiana. Pertanto, si tratterebbe di un individuo, quello sopra tratteggiato, che non *"interviene attivamente nella società, per raggiungere i propri obiettivi e per sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità"* (UNESCO, 1984). In ultima analisi, l'analfabetismo di ritorno rappresenta quel fenomeno attraverso il quale un individuo che abbia assimilato nel normale percorso scolastico di alfabetizzazione le conoscenze necessarie alla scrittura e alla lettura (ma non solo), perde nel tempo quelle stesse competenze a causa del mancato esercizio di quanto appreso (Ficara, 2019). Una tipologia di analfabetismo, quella appena descritta, che appare estremamente rilevante soprattutto se la si considera in rapporto alla questione estremamente importante dell'occupazione della popolazione adulta che, molto spesso, si trova a dover aggiornare le proprie competenze, per effetto di una inevitabile obsolescenza delle stesse.

4. La battaglia per l'alfabetizzazione in Italia: l'insegnamento della Lorenzetto e di Freire come guida per la riforma dell'Istruzione degli adulti

Un brevissimo cenno a quella che potrebbe definirsi l'evoluzione del fenomeno dell'analfabetismo (partendo dalla metà del 19° secolo) correlato alle azioni

politiche poste in essere dallo Stato italiano, potrebbe supportarci nella comprensione delle questioni inerenti all'educazione e all'istruzione che, tuttavia, non sono mai disgiunte dalla vita reale degli individui e, dunque, dall'ambito lavorativo; soprattutto se si muove dal presupposto che il target di riferimento dei CPIA è costituito prevalentemente da adulti e giovani-adulti. Come sottolineato dalla Giudici, il 1° censimento, del 1861, mostra che l'80% della popolazione femminile era completamente analfabeta. La situazione migliorava, seppur lievemente, per la popolazione maschile, in cui il dato scendeva al 60%.

Uno scenario, quello appena mostrato, che inizierà a mutare in modo positivo per effetto della scolarizzazione, la quale condurrà, dunque, ad una diminuzione della percentuale di analfabeti. Ciò premesso, appare funzionale alle nostre finalità, individuare i momenti salienti del processo nazionale di scolarizzazione, i cui passaggi essenziali risultano esser rappresentati dall'introduzione dell'obbligo a due anni di scuola nel 1859, diventati, successivamente, tre nel 1877, con la legge Coppino e cinque nel 1904 con la legge Orlando, per poi giungere alla prima riforma organica della scuola (1923) promossa da Giovanni Gentile, con la quale l'obbligo sale a 14 anni (Giudici, 2021, a). A distanza di quarant'anni dalla Riforma Gentile, l'istituzione della scuola media unica si pone l'obiettivo di debellare l'analfabetismo al fine di garantire, volendo usare un lessico attuale, una scuola più equa e inclusiva. Nell'Italia repubblicana l'obbligo scolastico gratuito di otto anni (elementari e medie) entra nella Costituzione per effetto dell'art. 34. Nel 1963, infine, la riforma della scuola media unica porterà al crollo del tasso di analfabetismo e, per la prima volta, introdurrà i ragazzi di estrazione popolare negli studi post-elementari (Giudici, 2021, b). La lotta all'analfabetismo fin qui delineata, seppur sinteticamente, dimostra quanto la scolarizzazione rappresenti un potente strumento attraverso il quale garantire l'esercizio di una cittadinanza attiva, critica e consapevole. Economisti del calibro di Luigi Spaventa e Tito Boeri hanno evidenziato che il grave analfabetismo strumentale e funzionale incide negativamente sulle capacità produttive del Paese.

Oltre ai problemi economici, vi sarebbero anche quelli politici: la percentuale attuale di italiani che ha una comprensione dei discorsi politici o che capisce come funziona la politica italiana è inferiore al 30% (Giudici, 2021, c). Dinanzi a tale panorama alquanto sconcertante, due promotori e sostenitori del *lifelong learning* d'ingente spessore intellettuale e morale come la Lorenzetto e Freire, dovrebbero illuminare il *modus operandi* dei professionisti impegnati nel settore dell'Istruzione degli Adulti. Tuttavia, analizzando gli scritti di tali due grandi studiosi, non è così difficile rintracciare un *fil rouge* nel loro pensiero. *In primis*, l'approccio all'insegnamento degli adulti.

La Lorenzetto, infatti, parlerebbe di una conoscenza "che avrebbe il suo naturale compimento proprio nella vita, nel lavoro, nella società" (Lorenzetto, 1994). Gadotti, nel riprendere Freire, sottolinea come "gli educatori degli adulti si avvicinerebbero sempre di più al quotidiano dei ceti popolari, facendosi pian piano coinvolgere dalle abitudini di questi gruppi e proponendosi di non separare l'azione educativa dalla vita degli allievi, bensì, partendo da questa, di riflettere sul

loro mondo, alla ricerca di una maggiore consapevolezza dei loro problemi e delle possibili soluzioni” (Gadotti, 2002). *In secundis*, la duplice finalità dei centri-circoli di cultura promossi dai due succitati autori. Come sottolineato da Mastrominico, i “Centri di cultura popolare” ideati da Anna Lorenzetto non ebbero mai come unica missione la lotta contro l’analfabetismo strumentale, ovvero il recupero *sic et simpliciter* degli adulti incapaci di leggere e di scrivere. Una ulteriore missione fu, infatti, la lotta contro l’analfabetismo morale o civile (Mastrominico, 2019, a). La lungimiranza della Lorenzetto, portò la studiosa a immaginare una struttura formativa presente capillarmente sul territorio (si vedano, a tal uopo, le sedi associate o i punti di erogazione del servizio di un qualsiasi CPIA) e ad anticipare i temi della cittadinanza attiva e della formazione legata al lavoro. I circoli di cultura promossi da Paulo Freire si configurarono come dei siti sorti per favorire l’educazione problematizzante presso le masse analfabete che, sicuramente, non erano dei vasi vuoti da riempire. I circoli di cultura del Pedagogista brasiliano si occuparono della diffusione della cultura attraverso la riflessione, piuttosto che attraverso una mera comunicazione scolastica formale. Era evidente che se gli individui, come sostenuto da Freire, erano esseri coscienti in rapporto intenzionale con il mondo, il processo di alfabetizzazione non poteva assolutamente essere disgiunto dal contesto in cui vivevano questi.

Nei suddetti circoli, dunque, gli studenti prendevano parte alla generazione dei contenuti di studio, in modo tale che l’educazione diveniva un veicolo di emancipazione degli oppressi, un mezzo per esercitare una cittadinanza attiva. Del resto, tra la fine degli anni Cinquanta e l’inizio degli anni Sessanta, molti educatori si erano resi conto che le azioni di scolarizzazione non erano state in grado di produrre un cambiamento nelle condizioni di vita dei lavoratori. Tuttavia, l’influenza del pensiero della Lorenzetto e di Freire entra con disinvoltura nelle Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento dei CPIA, come si evince espressamente dal summenzionato documento, nel momento in cui si evidenzia che *la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona, a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale, rappresenta la cifra innovativa del nuovo sistema di Istruzione degli Adulti* (MIUR, MEF, 2015, a).

Il coinvolgimento attivo degli studenti e il riconoscimento del loro prezioso background culturale ed esperienziale, emerge inequivocabilmente in un altro passaggio delle Linee Guida sopra richiamate. Come si può leggere nel succitato documento, *il nuovo sistema di Istruzione degli Adulti, prevede che i percorsi di istruzione siano organizzati in modo da consentire la personalizzazione del percorso sulla base di un patto formativo individuale, definito previo riconoscimento dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali posseduti dall’adulto* (MIUR, MEF, 2015, b). Se, dunque, l’indiscussa modernità di Freire sta nell’aver conferito un valore aggiunto all’esperienza di vita degli analfabeti che, proprio in virtù di questa, potevano esser definiti “maestri”, il messaggio della Lorenzetto, in termini di attualità, potrebbe tradursi nell’assioma secondo cui sarebbe l’analfabetismo funzionale, e non più quello strumentale, ad

impedire, in vasti strati della popolazione, la maturazione di una cittadinanza attiva, critica e consapevole (Mastrominico, 2019, b).

5. La ristrutturazione del curriculum come veicolo di cambiamento ed emancipazione: dalle norme vigenti alla teoria

Quanto fin qui disquisito, farebbe sorgere la necessità di dover ripensare l'offerta formativa curricolare del CPIA che, come si può ben riscontrare nelle Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento, *costituisce il punto di riferimento istituzionale stabile, strutturato e diffuso [...] per il coordinamento e la realizzazione di azioni destinate alla popolazione adulta per favorire l'innalzamento dei livelli di istruzione e/o il consolidamento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente [...]* (MIUR, MEF, 2015,c). Una ristrutturazione, quella di cui sopra, suggerita anche dall'allegato A delle Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica, dal quale si desume che *le Istituzioni scolastiche sono chiamate, ad aggiornare i curricoli di istituto e l'attività di programmazione didattica [...], nonché ad individuare nella conoscenza e nell'attuazione consapevole dei regolamenti di Istituto, dello Statuto delle studentesse e degli studenti, nel Patto educativo di corresponsabilità [...] un terreno di esercizio concreto per sviluppare "la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente e consapevolmente alla vita civica, culturale e sociale della comunità"* (Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica, 2020).

Una revisione del curriculum che viene suggerita inoltre dalle Linee guida per la progettazione delle sessioni di formazione civica e informazione, di cui all'art. 3 del DPR 179/2011. Nel documento, infatti, si può ben notare come le summenzionate sessioni abbiano la finalità di far acquisire in forma sintetica allo straniero una sufficiente conoscenza:

- a. dei principi fondamentali della Costituzione della Repubblica e dell'organizzazione e funzionamento delle organizzazioni pubbliche in Italia (art. 2 comma 4, lettera b del DPR 179/2011);
- b. della vita civile in Italia con particolare riferimento ai settori della sanità, della scuola, dei servizi sociali, del lavoro e agli obblighi fiscali (art. 2 comma 4, lettera c del DPR 179/2011).

Una ristrutturazione del curriculum, quella ipotizzata, che porti a rivedere la finalità dell'apprendimento delle conoscenze che dovrebbero essere generatrici di un cambiamento significativo, come dimostrato, seppur da differenti angolazioni, da diversi autori attenti ai principi andragogici. A tal fine, Cronbach parlerebbe di un apprendimento che sarebbe indicato da un cambiamento nel comportamento come risultato dell'esperienza (Cronbach, 1963, p. 71). Burton, invece, farebbe riferimento ad un apprendimento che implicherebbe un cambiamento dell'individuo, dovuto all'interazione fra quell'individuo e il suo ambiente, che soddisferebbe un bisogno e gli consentirebbe di rapportarsi più adeguatamente

all'ambiente esterno (Burton,1963, p.7). Harris e Schwahn, nel focalizzare la loro attenzione sull'apprendimento, arriverebbero a considerarlo essenzialmente un cambiamento dovuto all'esperienza (Harris e Schwahn, 1961, pp.1-2). Un apprendimento, invece, quello proposto da Haggard, come riflesso di un cambiamento comportamentale risultante dall'esperienza (Haggard,1963, p.20). Un apprendimento, quello suggerito da Gagnè, che corrisponderebbe ad un cambiamento durevole nel carattere o nella capacità dell'uomo, che non si può semplicemente ascrivere al processo di crescita (Gagnè,1965, p.5). Anche il pensiero di Freire conferma *in toto* quanto suggerito a più voci dagli studiosi menzionati, legittimando un'indispensabile "opera di restauro" dell'offerta formativa ordinamentale dei CPIA.

Gadotti, nell'affrontare la questione inerente alla terza tappa epistemologica del metodo di Freire, pone in evidenza come la conoscenza non sia un mero accumulo di nozioni, informazioni o dati, ma implicherebbe una varietà di attitudini, un "sapere pensare" e non solo un'assimilazione meccanica di sterili contenuti scolastici.

Pertanto, quella auspicata, dovrebbe essere una conoscenza in grado di portare ad una trasformazione e ad un'azione sul mondo. La tesi, infatti, che sostiene il pensiero di Freire muove dall'assunto che conosciamo per migliorare e per trasformare. Una conoscenza, quella invocata da Freire e ripresa da Gadotti, che non sarebbe solamente tecnica, né risulterebbe esser legata ad una manipolazione, proprio perché al servizio del cambiamento, a vantaggio della trasformazione. (Gadotti,2002). Per quanto appena premesso, il ripensamento del curriculum dei CPIA, si presenterebbe come una risposta efficace ed efficiente per contrastare le differenti forme di analfabetismo della popolazione adulta.

I suddetti centri, in quanto unità formative, potrebbero, ai sensi dell'art. 2, c. 5, del DPR 263/12, ampliare il curriculum al fine di predisporre progetti integrati di istruzione e formazione che rappresentino il risultato di un'attenta analisi dei molteplici e concreti profili di adulti definiti sulla base delle necessità dei contesti sociali e di lavoro. Si pensi, a tal uopo, ai percorsi di formazione continua, di Istruzione e Formazione Professionale, in apprendistato, di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore, di Istruzione Tecnica Superiore (MIUR, MEF, 2015, d). Un'azione sinergica e costante, quella prevista, attraverso cui provare a rendere la trasmissione dei saperi più stimolante, proprio in virtù dell'innovativo "taglio pragmatico" che potrebbe contribuire a cassare la dispersione scolastica.

Conclusioni

La ristrutturazione del curriculum, alla luce di quanto detto in precedenza, si configurerebbe come un'azione sul mondo, posto che dovrebbe promuovere l'innalzamento dei livelli d'istruzione della popolazione adulta per evitare che l'Italia rimanga tra i paesi con il livello di istruzione superiore più basso d'Europa, insieme a Bulgaria, Romania e Ungheria (Il Sole 24 Ore, 2020). Tuttavia,

nell'indicare la *mission* istituzionale dei CPIA, non si può non fare riferimento ad una conoscenza che potrebbe essere considerata funzionale alle concrete istanze formative della diversificata utenza di riferimento. Pertanto trattasi, quella proposta all'adulto, mediante la sottoscrizione di un patto formativo individuale, di una conoscenza che stimoli la trasformazione, migliorandola, della propria coscienza critica, la quale diviene mezzo privilegiato attraverso cui liberarsi dalle differenti forme di analfabetismo, generate da politiche educative poco inclusive e scarsamente inclini a promuovere idonei percorsi formativi che rappresentino una ponderata sintesi dei fabbisogni del territorio e delle reali istanze di competenze dell'utenza adulta, che non sono mai "sganciate" dalla prassi lavorativa e dalla concreta vita quotidiana di un'utenza che sopravvive ai margini della società e che, conseguentemente, necessita di "cure particolari" atte a garantire un'effettiva inclusione in una società globale iperveloce ove i saperi diventano celermente obsoleti.

Concludendo, si potrebbe asserire che la coscientizzazione e l'emancipazione della popolazione adulta non può rimanere solo una mera ambizione, ma deve necessariamente tradursi in un concreto risultato, frutto di una sana politica di concertazione, che veda il CPIA quale "accogliente laboratorio d'innovazione" votato alle molteplici forme di alfabetizzazione e alla ricerca della migliore soluzione nei confronti di un'utenza che, seppur affetta da precedente delusione, attribuisce ancora un "certo valore" a quei pochi eroi di una particolare quanto attenta istituzione, che continua a credere e a investire nell'innalzamento dei livelli d'istruzione; fine principale della propria nobile missione.

Bibliografia

D.L. 12 marzo 2015 Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti. Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg> [consultato il 10 aprile, 2022].

D. L. 16 gennaio 2013, n. 13. Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92. (13G00043) Disponibile in: [\(GU Serie Generale n.39 del 15-02-2013\).](#)

Gadotti, M. (2002). *Il messaggio di Paulo Freire. Dieci punti per una riflessione*. Disponibile in: https://www.clitt.it/contents/scienze_umanefiles/pedagogia/60017_Messaggio_Paul_oFreire.pdf [consultato il 10 aprile, 2022].

Giudici Gabriella. *Une école où la vie s'ennuie n'enseigne que la barbarie* (<https://gabriellagiudici.it/tullio-de-mauro-il-voto-degli-italiani-e-lanalfabetismo-diritorno/>) [consultato il 10 aprile, 2022].

Il Sole 24 ORE Scuola (<https://www.ilsole24ore.com/art/l-italia-e-i-paesi-il-livello-istruzione-superiore-piu-basso-d-europa-insieme-bulgaria-romania-e-ungheria-AD20BQ6>) è possibile reperire il materiale [consultato il 10 aprile, 2022].

Istituto nazionale di statistica (2020). Report sui LIVELLI DI ISTRUZIONE E RITORNI OCCUPAZIONALI | ANNO 2019. Disponibile in: <https://www.istat.it/it/files/2020/07/Livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali.pdf>

Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (2021). Invalsi open. Sito ufficiale area prove nazionali. La Competenza alfabetica funzionale. Disponibile in: <https://www.invalsiopen.it/competenza-alfabeticafunzionale/> [consultato il 10 aprile, 2022].

Knowles, Malcolm S. (1993). *Quando l'adulto impara: Pedagogia e andragogia* Franco Angeli.

La tecnica della scuola (<https://www.tecnicadellascuola.it/analfabetismo-di-ritorno-ibassi-livelli-di-istruzione-generano-costi/>) [consultato il 10 aprile, 2022].

L. 20 agosto 2019, n. 92 Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica. (19G00105) (GU Serie Generale n.195 del 21-08-2019).

Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica. Disponibile https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_do_poCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306 [consultato il 10 aprile, 2022].

Linee guida, di cui all'art. 11, comma 10 del D.P.R. 29 ottobre 2012 n. 263 per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA). Disponibile in: http://www.cpiavv.gov.it/wp-content/uploads/2016/09/2014_linee_guida_cpia.pdf, [consultato il 10 aprile, 2022].

Lorenzetto, A. (1994). *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium

Mastrominico Giuseppe (<http://www.giuseppemastrominico.it/site/2019/11/20/anna-lorenzetto-storia-di-una-rivoluzione-silenziosa/>) [consultato il 10 aprile, 2022].

Mastrominico Giuseppe (<http://www.giuseppemastrominico.it/site/2019/12/22/nuovi-analfabetismi/>) [consultato il 10 aprile, 2022].

OECD Statistics Directorate, OECD Glossary of Statistical Terms - Functionally illiterate Definition. Disponibile in: <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=1279#:~:text=OECD%20Statistics,own%2and%20the%20community's%20development> [consultato il 10 aprile, 2022].

Organizzazione delle Nazioni Unite. (2015) *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. disponibile in: <https://unric.org/it/wpcontent/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> [consultato il 10 aprile, 2022].

PNRR Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. #NEXT GENERATION ITALIA (2021) (pp.171-172) disponibile in: <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf> [consultato il 10 aprile, 2022].