

PAOLO DI RIENZO, ADA MAURIZIO

(A CURA DI)

COSTRUIRE LA RETE DEI CPIA DEL LAZIO

QUADERNI DELLA RICERCA
CENTRO DI RICERCA SPERIMENTAZIONE E SVILUPPO DEL LAZIO

22 COLLANA
PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE



Roma Tre Press
2024



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. B. SFERRA, *La storia senza frontiere. Per una didattica interculturale della storia*, 2016
2. G. LOPEZ, M. FIORUCCI (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, 2017
3. F. BOCCI, M. CATARCI, M. FIORUCCI (a cura di), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*, 2018
4. L. BIANCHI, *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei Minori stranieri in Italia*, 2019
5. G. ALEANDRI (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*, 2019
6. M. D'AMATO (a cura di), *Utopia. 500 anni dopo*, 2019
7. F. POMPEO, G. CARRUS, V. CARBONE (a cura di), *Giornata della ricerca 2019 del Dipartimento di Scienze della Formazione*, 2019
8. F. BOCCI, C. GUELI, E. PUGLIELLI, *Educazione Libertaria. Tre saggi su Bakunin, Robin e Lapassade*, 2020
9. L. STILLO, *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*, 2020
10. F. BOCCI, A.M. STRANIERO, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, 2020
11. M.L. SERGIO, E. ZIZIOLI (a cura di), *La Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, 2020
12. M. PELLERER, M. MARGOTTINI, E. OTTONE (a cura di), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it, strumenti e applicazioni*, 2020
13. V. CARBONE, M. DI SANDRO (a cura di), *Esquilino, esquilini. Un luogo plurale*, 2020
14. E. PUGLIELLI, *La scuola di Roberto Sardelli (1968-1973). Documenti e testimonianze*, 2021
15. M. FIORUCCI, M. TOMARCHIO, G.C. PILLERA, L. STILLO (a cura di), *La scuola è aperta a tutti*, 2021
16. F. BOCCI, L. CANTATORE, C. LEPRI, A. QUAGLIATA (a cura di), *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano*, 2022
17. S. CHISTOLINI, *Archivio dettagliato del Fondo Pizzigoni-Chistolini. Genesi e sviluppo del metodo sperimentale nella scuola italiana*, 2022
18. F. DE CARLO, *L'orientamento in prospettiva interculturale e inclusiva. Strumenti e pratiche per favorire l'inserimento socio-lavorativo*, 2023
19. G. MELONI, *Linguaggi per tutti. Percorsi per costruire la scuola interculturale*, 2023
20. S. CHISTOLINI (a cura di), *La scuola nello spazio mondo. Il Progetto FISR 2020 S.M.A.R.T. e la formazione universitaria in outdoor education*, 2023
21. I. GUERINI (a cura di), *Per una didattica inclusiva. Esperienze di ricerca e formazione nei corsi di specializzazione sul sostegno*, 2023

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

COSTRUIRE LA RETE DEI CPIA DEL LAZIO

**QUADERNI DELLA RICERCA
CENTRO DI RICERCA SPERIMENTAZIONE E SVILUPPO DEL LAZIO**

A CURA DI

PAOLO DI RIENZO, ADA MAURIZIO

22 COLLANA
**PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE**



Roma TrE-Press
2024

Direttori della Collana:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre
Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre
Giuditta Alessandrini, Università degli Studi Roma Tre
Anna Aluffi Pentini, Università degli Studi Roma Tre
Sandra Chistolini, Università degli Studi Roma Tre
Gabriella D'Aprile, Università degli Studi di Catania
Silvia Nanni, Università degli Studi L'Aquila
Nektaria Palaiologou, University of Western Macedonia
Edoardo Puglielli, Università degli Studi Roma Tre
Donatello Santarone, Università degli Studi Roma Tre
Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi L'Aquila
Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it **MOSQUITO.**

Caratteri tipografici utilizzati:

Brandongrotesque Regular, Domain Display Black, Futura Std Heavy, Futura Std Book, Futura Std Bold, Futura Bold, Minion Pro Regular, (copertina e frontespizio) – Adobe Garamond Pro (testo)

Edizioni: Roma TrE-Press©

Roma, marzo 2024

ISBN: 979-12-5977-312-8

<http://romatypress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TrE-Press*© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma TrE-
Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Pedagogia interculturale e sociale

La collana si propone come uno spazio per approfondire teorie ed esperienze nel vasto campo della pedagogia interculturale e sociale. Vengono dunque proposti volumi che danno conto di riflessioni teoriche e ricerche sul campo in due ambiti principali.

Un primo settore riguarda il campo della 'pedagogia interculturale', con contributi sugli approcci intenzionali di promozione del dialogo e del confronto culturale, indirizzati a riflettere sulle diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, ecc.) come punto di vista privilegiato dei processi educativi. Il secondo ambito concerne il campo della 'pedagogia sociale', con particolare riferimento alle valenze e responsabilità educative sia delle agenzie non formali (la famiglia, l'associazionismo, gli spazi della partecipazione sociale e politica, i servizi socio-educativi sul territorio, ecc.), sia dei contesti informali (il territorio, i contesti di vita, i mezzi di comunicazione di massa, ecc.).

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.

Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee

Indice

Introduzione <i>Paolo Di Rienzo, Ada Maurizio</i>	11
PARTE PRIMA: I PRESUPPOSTI	
1. La costruzione della Rete <i>Ada Maurizio</i>	17
2. Il Piano Triennale della Ricerca e il Piano Operativo Nazionale <i>Ada Maurizio</i>	33
3. La formazione e la ricerca in età adulta <i>Paolo Di Rienzo</i>	37
4. Il coinvolgimento del territorio <i>Francesca Sciamanna, Patrizia Sibi</i>	43
PARTE SECONDA: I PROGETTI DI RICERCA	
5. Accoglienza in un'ottica di rete <i>Paolo Di Rienzo, Brigida Angeloni</i>	63
6. La scuola in carcere <i>Paolo Di Rienzo, Giovanni Serra</i>	83
7. L'inclusione educativa degli immigrati adulti <i>Paolo Di Rienzo, Brigida Angeloni</i>	95
8. Per una cultura andragogica in carcere. Gli ostacoli alla valorizzazione dell'esperienza degli studenti detenuti <i>Paolo Di Rienzo, Giovanni Serra</i>	109
PARTE TERZA: LA FORMAZIONE PER LE COMPETENZE IN UN'OTTICA DI RETE	
9. Progetto Rip@rtire <i>Ada Maurizio</i>	123

10. Progettare servizi di accoglienza e orientamento per favorire l'accesso all'istruzione degli adulti <i>Ada Maurizio</i>	129
11. La prima accoglienza nell'inclusione educativa degli studenti immigrati <i>Ada Maurizio</i>	133
12. Formazione esperienziale in carcere. Un corso per docenti <i>Giovanni Serra</i>	137
13. La comunicazione pubblica. Le teorie al vaglio delle pratiche in un corso di formazione con la Rete dei CPIA del Lazio <i>Costanza Lanzara</i>	151
Bibliografia generale	159

Introduzione

Paolo Di Rienzo, Ada Maurizio

In considerazione della natura e delle finalità che caratterizzano i Centri di ricerca, sperimentazione e sviluppo, come stabilito dalla norma che ne disciplina l'istituzione, il volume è il prodotto risultante dalle attività di ricerca e di formazione, che sono state svolte, a partire dalla costituzione, dal Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo del Lazio, in collaborazione con l'Università Roma Tre e l'Università della Tuscia, componenti del Comitato tecnico- scientifico del medesimo Centro.

Le Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, di cui al decreto interministeriale 12 marzo 2015, prevedono che il Centro provinciale per l'istruzione degli adulti svolga anche attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo. (§ 3.1.1).

A livello nazionale i Centri di ricerca, sperimentazione e sviluppo sono stati attivati dall'anno scolastico 2016/17, sono individuati a livello regionale e fanno capo a un Cpia in rete con tutti gli altri delle rispettive regioni.

Le attività svolte dal Centro di ricerca, sperimentazione e sviluppo del Lazio si sono concentrate sulle direttrici di senso più innovative che hanno caratterizzato l'istituzione dei Cpia – che fanno riferimento alle tematiche relative all'apprendimento permanente, alle reti territoriali per l'apprendimento permanente e alle competenze dei docenti – sviluppate sul piano teorico, metodologico e delle prassi.

Si tratta di principi fondamentali per il buon funzionamento dei Cpia, che sono stati trattati nei capitoli della prima parte come questioni generali e fondanti necessarie per essere poi inquadrati e sviluppati sul piano della ricerca e della formazione.

Il Centro regionale di ricerca, sperimentazione e sviluppo del Lazio si è sin dalla sua costituzione caratterizzato per l'attenzione ai territori assai diversi che compongono la realtà regionale.

In tal senso, la ricerca si è dapprima concentrata sull'analisi dei bisogni formativi dell'utenza, sperimentando un modello di rilevazione e di lettura degli stessi in una realtà provinciale che permettesse una più agevole impostazione progettuale.

Altro tema presente nella ricerca e nelle attività sperimentali del Centro regionale è l'istruzione in carcere. Lo studio del sistema nel sistema ha rivelato l'assenza quasi totale della ricerca pedagogica a fronte di un bisogno formativo dei docenti che vi lavorano e la necessità di approfondimenti tematici.

Una particolare attenzione è stata posta al passaggio dall'assetto pre riforma che incardinava l'istruzione degli adulti negli istituti comprensivi all'istituzione

dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti. Il nuovo segmento del sistema nazionale di istruzione è stato oggetto, sia a livello nazionale che regionale, di una serie di azioni a partire dalla sperimentazione del nuovo ordinamento in nove regioni italiane, tra le quali il Lazio.

La ricerca azione che ha accompagnato la sperimentazione e che ha coinvolto nel periodo pre riforma dirigenti e docenti dei nascenti Centri provinciali per l'istruzione degli adulti nel Lazio, ha permesso di approfondire alcuni temi cruciali per l'avvio della riforma.

L'attuale configurazione dell'assetto organizzativo che sostiene l'offerta formativa rivolta alla popolazione adulta nel Lazio ha le sue radici in un recente passato che appare opportuno esplorare per comprendere tanto il cambiamento introdotto dalla riforma che le criticità che ne hanno accompagnato l'avvio e che tuttora gravano sul sistema.

Tra le leve necessarie alla realizzazione di un sistema di apprendimento permanente, una posizione cruciale è rappresentata dalla certificazione delle competenze. È noto che la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale è aspetto innovativo del nuovo sistema di istruzione degli adulti, che è peraltro coerente con le politiche nazionali dell'apprendimento permanente così come delineate all'art.4, comma 51, Legge 92/2012. In effetti, l'apprendimento permanente è diventato il principio ispiratore posto a fondamento delle politiche sia in ambito nazionale che sovra-nazionale, nello specifico dell'Unione europea.

La valorizzazione delle esperienze di cui ciascuna persona è portatrice in termini di riconoscimento dei crediti formativi per chi si iscrive ai Cpia, costituisce una sfida che amplia significativamente i compiti tradizionalmente attribuiti al sistema di istruzione degli adulti e che configura una nuova situazione di intervento per rispondere ai bisogni formativi del personale dirigente, docente e amministrativo in termini di acquisizione e sviluppo di nuove competenze professionali e in termini di definizione di metodi, procedure e strumenti.

L'ambito della certificazione delle competenze e del riconoscimento dei crediti formativi degli adulti iscritti è stato affrontato, sul piano della ricerca e delle prassi, con un'attenzione specifica alle fasi dell'accoglienza e dell'orientamento nelle procedure di emersione e di riconoscimento delle competenze pregresse degli studenti, anche migranti, per la predisposizione dei patti formativi e la definizione di percorsi personalizzati. Sono stati utilizzati metodi e strumenti, che si richiamano all'approccio di tipo biografico-narrativo, che possano condurre gli interessati verso un processo di *empowerment* e di inserimento nel sistema educativo formativo e del mercato del lavoro. La questione della valorizzazione dell'esperienza, ritenuta una competenza andragogica fondamentale per svolgere attività di educazione e di istruzione degli adulti, è stata inoltre oggetto di studio anche rispetto ad un settore di attività peculiare dei Cpia – non sempre adeguatamente riconosciuto sul piano sociale e delle politiche di sistema – che riguarda il ruolo dei docenti assegnati alle sezioni carcerarie dei Cpia.

Tali temi, nel loro insieme, sono sviluppati nella seconda parte del volume dedicata ai progetti di ricerca. Infine, nella parte terza del volume, in una logica di messa a sistema, di sviluppo e di applicazione dei risultati conseguiti dalla ricerca, si dà conto delle attività di formazione, che sono state riferite ai temi di cui si è discusso, anche con riferimento all'ambito della comunicazione, e che sono state svolte coinvolgendo il personale tutto dei Cpia.

PARTE PRIMA
I PRESUPPOSTI

1. La costruzione della Rete

Ada Maurizio

Le origini del sistema di istruzione degli adulti nel Lazio, così come nel resto dell'Italia, risalgono all'istituzione dei Centri Territoriali Permanenti da parte dei Provveditori agli Studi.

I Centri si configuravano a livello distrettuale e l'attivazione era vincolata alla domanda del territorio. L'Ordinanza ministeriale n. 455 del 29 luglio 1997 "Educazione in età adulta – Istruzione e formazione", li definiva "luoghi di lettura dei bisogni, di progettazione, di concertazione, di attivazione e di governo delle iniziative di istruzione e formazione in età adulta"¹

Se nel 1997/98, primo anno di avvio, i Centri Territoriali Permanenti a livello nazionale furono soltanto venticinque, nel 1998/99 ne furono istituiti 375, distribuiti in quasi tutte le province italiane.

Il numero aumentò rapidamente. Nel 1999/00, se ne istituirono 117 in più rispetto all'anno scolastico precedente.²

Nel 2000/2001 i Centri Territoriali Permanenti costituiti e funzionanti raggiunsero il totale di 516 con 24 nuovi Centri, pari al 4,9% di incremento. In quattro anni i Centri Territoriali Permanenti ebbero una crescita esponenziale pari a ben 491 Centri in più rispetto al primo anno di funzionamento.

I Centri furono istituiti nelle realtà territoriali dove erano rilevate "consolidate esperienze o in presenza di una domanda proveniente dalla comunità e sostenuta da reali prospettive di intese e accordi e dove sia prevedibile un flusso – in corso d'anno – di 90/110 utenti"³.

Il governo dei Centri Territoriali Permanenti fu affidato a livello locale ai dirigenti scolastici degli istituti comprensivi dove avevano sede che assunsero l'incarico di coordinatori. Sin dalle origini, quindi, l'istruzione degli adulti fu parte del primo ciclo di istruzione. Il funzionamento fu monitorato dai Provveditori agli Studi.

In particolare, nel 2001/02 nel Lazio furono attivati 242 corsi finalizzati al conseguimento del titolo di studio di cui 45 nelle istituzioni carcerarie, 197 rivolti ai cittadini stranieri per l'integrazione linguistica e sociale e 1735 corsi brevi modulari per l'alfabetizzazione funzionale.

¹ OM n.455 del 29/07/1997.

² Fonte MIUR 2003.

³ Idem.

L'offerta formativa rivolta agli adulti nel Lazio si caratterizzò quindi per un elevato numero di corsi modulari: il 79,81% rispetto alla media nazionale del 71,98%. Al contrario, si collocò al di sotto della media nazionale (15,02) per i corsi finalizzati al conseguimento del titolo di studio (11,13%) e per quelli di integrazione linguistica (9,06%) che a livello nazionale costituivano il 13% dell'offerta formativa dei Centri Territoriali Permanenti.

Gli iscritti ai corsi di alfabetizzazione culturale furono il 12,65% del totale nazionale (3493) e quelli ai corsi per il conseguimento del titolo di studio ben il 19,83% su 5556.

I docenti in servizio nei Centri Territoriali Permanenti del Lazio nel 2001/02 erano 376, il terzo gruppo più numeroso dopo la Lombardia (537) e la Sicilia (683).

Volendo confrontare i dati sui corsi attivati e sull'organico dei docenti nel Lazio, si può affermare che questi ultimi siano stati soprattutto impegnati nei corsi modulari.

D'altra parte, a livello nazionale gli iscritti a questa tipologia di corsi costituivano il gruppo più numeroso.

“Gli adulti iscritti ai diversi tipi di corsi organizzati dai Centri Territoriali Permanenti sono stati nel 2001-2002 più di 387 mila, suddivisi rispettivamente nei corsi di istruzione finalizzati al conseguimento del titolo di studio per il 15,30% (circa 59 mila adulti), nei corsi per stranieri per l'11,07% (quasi 43 mila iscrizioni) e nei corsi brevi per il restante 73,62% (quasi 285 mila adulti). Viene confermata la tendenza della domanda in atto che registra un forte gradimento di circa $\frac{3}{4}$ dell'utenza per corsi brevi modulari. In valori assoluti il Lazio (Roma in particolare) ha il più elevato numero di iscritti ai corsi organizzati dai Centri (55.617), nonché il maggior numero di adulti frequentanti corsi brevi (48.502)”⁴.

Nel Lazio alla fine dell'anno scolastico 2014/15, l'ultimo prima dell'avvio della riforma in attuazione del Decreto del presidente della Repubblica (DPR) n. 263/2012 che ha istituito i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti, i Centri Territoriali Permanenti erano trentotto, distribuiti in tutte le province laziali, con una maggiore concentrazione tra Roma e provincia dove se ne contavano ben ventisei, dei quali dodici a Roma.

L'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio con la nota n.1519 del 22 gennaio 2015 rese noto che al 31 agosto 2015 i Centri Territoriali Permanenti avrebbero cessato di funzionare per effetto del Regolamento – DPR n. 263/12 e dopo due anni scolastici di sperimentazione attraverso i progetti assistiti, di cui si dirà più avanti.

Per sostenere l'avvio della riforma, l'Ufficio scolastico regionale per il Lazio programmò alcuni incontri di riflessione sui nascenti Cpia, rivolti ai dirigenti scolastici interessati. “Particolare attenzione sarà posta sull'identità dei Cpia

⁴ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, L'offerta formativa dei centri territoriali permanenti, aprile 2003, Roma.

quale soggetto di rete territoriale di servizio e soggetto istituzionale di riferimento nell'ambito di reti territoriali".⁵

In particolare, il 30 luglio 2015 si svolse un incontro di formazione e di informazione rivolto ai dirigenti e ai direttori amministrativi sul tema del passaggio dai Centri Territoriali Permanenti ai Cpia. In quella occasione furono date le indicazioni necessarie sugli adempimenti amministrativi e contabili.

Fu affrontato nello specifico il tema della gestione finanziaria e patrimoniale dei Centri Territoriali Permanenti cessanti e dei nascenti Cpia, in quanto scuole dotate di autonomia didattica, amministrativa e organizzativa.

"Tutti gli aspetti della gestione finanziaria e patrimoniale del Centri Territoriali Permanenti cessante sono affrontati per la predisposizione e la emissione dei relativi atti di chiusura/cessione a partire dalla determinazione delle consistenze attive e passive da conferire al Cpia di riferimento: individuazione dei residui attivi e passivi al 31 agosto e adozione della delibera di radiazione dei crediti e dei debiti riconosciuti, rispettivamente, assolutamente inesigibili o da non dover pagare; definizione e chiusura delle posizioni fiscali, previdenziali e tributarie relative ai Centri Territoriali Permanenti (qualora fossero in essere)".

I beni e le attrezzature acquisite con fondi del Centri Territoriali Permanenti dovevano essere trasferiti al Cpia e occorreva procedere alla ripartizione delle risorse finanziarie relative al personale e dei fondi relativi al funzionamento in base alla consistenza numerica del personale titolare sul Centri Territoriali Permanenti. Inoltre, una volta definite le economie effettuate sui fondi specifici di pertinenza del Centri Territoriali Permanenti, queste dovevano essere trasferite al costituendo Cpia da parte dei Centri Territoriali Permanenti cessanti tramite emissione di giroconto sul conto di Tesoreria unica del costituendo Cpia.⁶

Nei fatti per quasi tutti i Cpia la fase di avvio si presentò densa di criticità a partire dall'assegnazione degli spazi basata sulla configurazione dei Centri Territoriali Permanenti.

Il piano di dimensionamento regionale deliberato dalla Regione Lazio e adottato con decreto del direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per Lazio n. 1 dell'8 gennaio 2015 – Allegato B⁷, per la prima volta apportò modifiche alla rete scolastica regionale, dando vita a 12 Cpia distribuiti nelle cinque province laziali, di cui due interprovinciali (Roma/Rieti e Roma/Viterbo).

I Cpia furono numerati in ordine progressivo e, ancora oggi a distanza di otto anni, solo tre sono stati denominati⁸.

Il Lazio si distinse da tutte le altre regioni italiane per aver istituito un Cpia esclusivamente con le sedi carcerarie di Roma: Rebibbia, Regina Coeli e Casal

⁵ Nota Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio n. 1519 del 22 gennaio 2015.

⁶ Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio – nota n.1519 del 22 gennaio 2015.

⁷ file:///C:/Users/Utente/AppData/Local/Temp/4fe16767-a7c6-417c-ae56-0b0c7e3e54cd_20150108_ddg_1_decreto_dimensionamento.zip/4cd/Decreto.1del%208.1.15.pdf

⁸ Cpia 2 di Roma "Italo Calvino", Cpia 5 di Viterbo "Giuseppe Foti", Cpia 7 di Pomezia (RM) "Anna Maria Lorenzetto".

del Marmo. In origine, l'Usr Lazio ipotizzò un Cpia che comprendesse anche le sedi carcerarie della regione ma il progetto non fu mai attuato.

Il Cpia 1 ebbe vita breve. Nell'anno scolastico 2016/17, infatti, con il nuovo piano di dimensionamento⁹ fu soppresso e le sedi carcerarie di Rebibbia furono aggregate al Cpia 1 (ex 2) e quelle di Regina Coeli e Casal del Marmo al Cpia 3 (ex 4).

L'assetto dei Cpia nel Lazio in quell'anno subì anche altri cambiamenti. Le due sedi del Cpia 9 che comprendeva la zona sud della provincia di Roma furono aggregate al Cpia di Pomezia, l'attuale "Anna Maria Lorenzetto", il numero 7 del Lazio. Di conseguenza, tutti i Cpia della regione furono rinumerati.

Nello stesso anno scolastico, inoltre, furono assegnati a ogni Cpia i corsi di secondo livello incardinati negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado. Finalmente si dava seguito alla previsione del DPR n.263/12, articolo 3, comma 4 costituendo l'unità didattica¹⁰.

1.1. Il passaggio dai Centri Territoriali Permanenti ai Cpia

L'avvio della riforma del sistema nazionale di istruzione degli adulti fu preceduto da una importante sperimentazione a livello nazionale prevista dal DPR 263/12 per "un'attuazione graduale del nuovo assetto organizzativo e didattico dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti attraverso la realizzazione di progetti assistiti a livello nazionale".

Per sostenere il passaggio e dare avvio ai Cpia fu costituito il Gruppo tecnico nazionale con decreto dipartimentale n. 6 del 5 marzo 2013. Il gruppo fu denominato Gruppo Tecnico Istruzione degli Adulti ed ebbe il compito di contribuire alla stesura delle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento.

La composizione del Gruppo Tecnico Istruzione degli Adulti fu caratterizzata dalla rappresentanza di "diversi attori che a vario titolo lavorano per l'apprendimento permanente: Ministero dell'Istruzione, dirigenti e docenti esperti di istruzione degli adulti, Regioni ed Enti locali, Ministero dell'Economia e delle Finanze, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Organizzazioni Sindacali"¹¹.

Il Ministero dell'Istruzione trasmise il Documento redatto dal Gruppo Tecnico Istruzione degli Adulti che fornì indicazioni per avviare nell'anno scolastico 2013/14, a livello nazionale, la sperimentazione della riforma del sistema di istruzione degli adulti.

Nella Premessa del Documento furono indicate con chiarezza le finalità dei

⁹ Decreto Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio n.1 del 4 gennaio 2016 – allegato B.

¹⁰ 3.1.1., Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, 12 marzo 2015.

¹¹ Decreto dipartimentale – Ministero dell'Istruzione – Dipartimento dell'Istruzione n.6 del 5 marzo 2013 e decreto dipartimentale n.10 del 15 aprile 2013.

progetti assistiti: “Al fine di ottimizzare gli interventi ed evitare inefficaci duplicazione, i progetti assistiti dovranno favorire, in particolare, la sinergia dei vari attori coinvolti nelle azioni previste dalle norme sull’apprendimento permanente e sulla individuazione e validazione degli apprendimenti non formali ed informali e delle rispettive procedure, anche ai fini dell’interazione delle reti e nella prospettiva dell’higher education. Inoltre, al fine di sostenere la domanda inespressa, corrispondere ai fabbisogni formativi espressi dalle filiere produttive del territorio, potenziare l’accountability e contrastare il fenomeno dei Not engaged in Education, Employment or Training¹² i progetti assistiti sono realizzati in modo da stabilire anche uno stretto raccordo con le autonomie locali, il mondo del lavoro e delle professioni in coerenza con quanto previsto dal DPR263/12, art. 2, comma 3, anche per favorire il rientro nei percorsi formativi dei “disoccupati” e degli adulti con “bassa scolarità”¹³

Ricordiamo che ai sensi del citato articolo 11 del DPR 263/12 “Tutti i Centri territoriali per l’educazione degli adulti di cui all’ordinanza del Ministro della pubblica istruzione 29 luglio 1997, n. 455, e i corsi serali per il conseguimento di diplomi di istruzione secondaria superiore di cui all’ordinamento previgente cessano di funzionare il 31 agosto 2015”. Inoltre, a partire dall’anno scolastico 2013-2014, le disposizioni del regolamento furono applicate alle classi prime, seconde, terze e quarte dei corsi serali dell’istruzione tecnica, dell’istruzione professionale e dei licei artistici, al fine di rendere conformi gli ordinamenti dei corsi serali con quelli dei corsi diurni in vigore per le citate quattro classi dall’anno scolastico 2013/2014. Il Ministero attraverso i progetti assistiti intendeva sia sperimentare l’avvio graduale del nuovo assetto che osservare e analizzare il nuovo modello organizzativo e didattico per la stesura delle linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento. Furono individuate cinque aree territoriali e nove regioni dove attivare i progetti assistiti: Nord Ovest (Piemonte, Lombardia), Nord Est (Veneto, Emilia Romagna), Centro (Toscana, Lazio), Sud (Campania, Puglia) e Isole (Sicilia). Le regioni furono selezionate sulla base di alcuni indicatori, assicurando un’adeguata rappresentanza territoriale:

- 1) giovani tra 15 e 29 anni che non stanno ricevendo un’istruzione e non hanno un impiego NEET (cfr. Not in Education, Employment or Training, Istat, Noi Italia – 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo 2013, febbraio 2013, pag. 79.);
- 2) Cittadini non comunitari regolarmente soggiornanti (cfr. Dati Ministero dell’Interno su fonte Istat, 2012, Cittadini non comunitari regolarmente soggiornanti al 1° gennaio 2012);
- 3) offerta di istruzione per adulti, erogata dai Centri Territoriali Permanenti (Centri Territoriali Permanenti) e dai corsi serali (articolata in corsi, frequenze e iscrizioni) e numero di contatti di rete già stabiliti dai Centri

¹² Una persona che in un dato momento non studia, né lavora né riceve una formazione.

¹³ Documento contenente criteri e modalità per la realizzazione dei Progetti assistiti a livello nazionale – nota 31 luglio 2013, n. 4241.

Territoriali Permanenti (cfr. Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa, Rapporto di sintesi del Monitoraggio nazionale dell'Istruzione degli adulti – anno scolastico 2010/2011, anno 2012)¹⁴.

Il compito di individuare la rete di Centri Territoriali Permanenti fu affidata agli Uffici Scolastici Regionali competenti, d'intesa con la Regione e furono indicati i criteri da seguire, qui riportati testualmente:

1. essere una rete – già costituita e funzionante da almeno cinque anni – che comprenda il maggior numero di Centri Territoriali Permanenti, Corsi serali e scuole carcerarie dell'ambito provinciale;
2. avere una utenza non inferiore ad almeno 400 adulti "scrutinati" (limitatamente alla fase di realizzazione dei progetti assistiti, ai fini del computo dell'utenza per "scrutinati" si intendono gli adulti frequentanti i Centri Territoriali Permanenti costituenti la rete che nell'anno scolastico 2011/2012 hanno conseguito una certificazione attestante il conseguimento del livello di istruzione corrispondente a quello previsto dall'ordinamento vigente a conclusione della scuola primaria, titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, certificazione attestante l'acquisizione delle competenze connesse all'obbligo di istruzione, titolo che attesta il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune di riferimento europeo per la conoscenza delle lingue, approvato dal Consiglio d'Europa rilasciato ad esito di corsi di integrazione linguistica e sociale strutturati secondo le indicazioni contenute nelle Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana)
3. avere un'esperienza pregressa nella gestione amministrativa e metodologica didattica di una rete pluristituzionale;
4. avere una documentata esperienza nel settore dell'innovazione dei percorsi di istruzione degli adulti (recente partecipazione a progetti europei o nazionali);
5. avere un buon livello di interazione con istituzioni, enti, associazioni presenti nel territorio di riferimento comprovato dalla partecipazione a progetti integrati e dalla stipula di accordi di programma, protocolli d'intesa, convenzioni.¹⁵

I progetti assistiti si articolano in due azioni finalizzate sia a una prima e graduale applicazione dei nuovi assetti didattici e organizzativi dei nascenti Cpia che all'applicazione delle previsioni regolamentari relative alle reti territoriali di servizio (art. 2, comma 1), nonché agli accordi con gli Enti locali e altri soggetti pubblici e privati, agli accordi di rete e alle Commissioni per la definizione del Patto formativo.

¹⁴ Documento contenente criteri e modalità per la realizzazione dei progetti assistiti a livello nazionale" (Art. 11, comma 1, D.P.R. 263/2012) – Allegato nota n.4241 del 31 luglio 2013.

¹⁵ Idem.

La governance del progetto assistito fu affidata a livello locale alla rete dei Centri Territoriali Permanenti/Istituti comprensivi, individuati dai rispettivi Uffici Scolastici Regionali sulla base dei criteri sopra descritti.

Nel documento “Per realizzare il progetto assistito, l’istituzione scolastica (sede del Centro Territoriale Permanente) capofila della rete, individuata sulla base dei criteri di cui al precedente punto, delibera nei competenti organi collegiali l’adesione al progetto assistito e sottoscrive un nuovo accordo di rete ai sensi dell’art. 7 del DPR n.275/99 con tutte le istituzioni scolastiche facenti parte della rete, (...), in cui vengono definiti e sottoscritti puntualmente i nuovi impegni connessi alla realizzazione di ciascuna delle azioni in cui si articola il progetto assistito; all’accordo sono allegate le delibere di tutte le istituzioni scolastiche facenti parte della rete. L’Accordo, tra l’altro, individua il soggetto capofila che assume la configurazione di “sede centrale” del Centro, a fronte delle altre istituzioni scolastiche, ivi comprese quelle che attualmente gestiscono corsi serali e percorsi di istruzione nelle carceri che assumono la denominazione di “punti di erogazione”; in ogni caso, per tutta la durata del progetto assistito i punti di erogazione delle attività formative del Centro trovano collocazione negli spazi scolastici ed extrascolastici utilizzati dai Centri Territoriali Permanenti nell’anno scolastico in corso. L’Accordo, inoltre, individua l’organo responsabile della gestione delle risorse e del raggiungimento delle finalità del progetto le sue competenze e i suoi poteri, nonché le risorse professionali e finanziarie messe a disposizione della rete dalle singole istituzioni; l’Accordo individua, altresì, modalità, strumenti e risorse per il funzionamento della Commissione per la definizione del Patto formativo individuale, di cui all’art.5, comma 2 del DPR 263/2012; 5. la Rete assume la denominazione di “Centro per l’istruzione degli adulti di... (provincia)”. 6. la Rete, a sua volta, si pone come obiettivo irrinunciabile la stipula di accordi/ convenzioni, ai sensi dell’art. 7, comma 8, DPR n.275/99, con EE.LL, per l’eventuale messa a disposizione di locali e risorse e altri soggetti pubblici e privati, (centri per l’impiego, camere di commercio, servizi socio assistenziali, ecc...) con particolare riferimento alle strutture formative accreditate dalle regioni, nonché con Università che hanno esperienza in materia e/o altre istituzioni formative sedi di corsi in apprendistato, di cui d.leg.vo 167/2011, e/o di percorsi di IeFP, di cui al Capo III del d.leg.vo 17 ottobre 2005, n. 226, anche nell’ottica della costituzione dei Poli tecnico professionali, di cui all’art. 13 del decreto-legge 31 gennaio 2007, n. 7, convertito, con modificazioni, nella legge 2 aprile 2007, n. 40 e successive disposizioni; a tal fine, vengono assunte agli atti della Rete le relative delibere di adesione di tutti i soggetti aderenti. 7. fermo restando l’autonomia degli istituti scolastici costituenti la rete di cui al punto 1, le azioni oggetto dell’accordo sono programmate, progettate, verificate e valutate dai docenti della rete, costituiti in apposito organismo denominato “Collegio della rete” funzionante secondo criteri e modalità indicate nel citato accordo, che può avvalersi anche di Tavoli tecnici costituiti dai rappresentanti di cui al precedente punto 7”. I progetti assistiti furono oggetto di costante monitoraggio da parte della Re-

gione, dell'Ufficio Scolastico regionale, dell'Università se coinvolta e del Gruppo tecnico nazionale Istruzione degli Adulti. Quest'ultimo ebbe il compito di analizzare gli esiti dei progetti sulla base di specifici indicatori di realizzazione e di risultato e di attuare azioni di disseminazione nelle regioni non direttamente coinvolte. Il monitoraggio fu accompagnato da azioni di informazione/formazione sul DPR 263/2012, promosse dai nuclei di supporto tecnico-amministrativo. Ne fecero parte rappresentanti della Regione e dell'Ufficio Scolastico Regionale competente e operarono in raccordo con il Gruppo Tecnico Nazionale Istruzione degli Adulti. I progetti assistiti furono corredati da una specifica scheda illustrativa finanziaria nella quale erano indicate le azioni da attivare e la provenienza delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili, senza nuovi e maggiori oneri a carico della finanza pubblica.

1.2. L'avvio dei Cpia nel Lazio: la ricerca azione e il progetto assistito

Nel Lazio i dirigenti scolastici dei Centri Territoriali Permanenti furono convocati con nota dell'Ufficio Scolastico Regionale (Ufficio III – nota n. 27143 del 20 settembre 2013) per dare avvio al progetto assistito.

I Centri Territoriali Permanenti attivi erano trentotto, con maggiore concentrazione a Roma e provincia. Ne furono coinvolti ventuno, un terzo del totale nazionale. Tra questi ci furono nove sedi carcerarie con esclusione dei corsi serali e due istituti di secondo grado con corsi serali. In totale gli studenti dei ventuno Centri Territoriali Permanenti laziali che frequentavano i corsi in quell'anno furono 7390, il 15% del totale di tutte le nove regioni che parteciparono alla sperimentazione.

L'Ufficio Scolastico Regionale e la Regione Lazio il 14 gennaio 2014 siglarono un accordo per la realizzazione del progetto assistito. Le finalità dell'accordo, così come gli obiettivi, facevano esplicito riferimento al DPR n. 263/12, pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 26 febbraio 2013. Nel testo dell'Accordo furono indicati gli impegni delle Parti (articolo 4), ciascuna per il proprio ambito di competenza:

- realizzare le opportune sinergie al fine di utilizzare le risorse umane e strumentali disponibili nella prospettiva di una ottimale attuazione del progetto assistito
- favorire la diffusione delle buone pratiche di orientamento, accoglienza, tutoraggio, didattica mirata, sperimentate e realizzate dagli istituti scolastici e dagli altri soggetti, pubblici e privati, coinvolti nel progetto.¹⁶

¹⁶ Accordo Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio Progetto assistito, 14 gennaio 2014 <https://www.UfficioScolasticoRegionalelazio.it/index.php?s=1055&wid=1507>

La Regione Lazio, in particolare, si impegnava nel monitoraggio del progetto in collaborazione con il Gruppo nazionale Ida, l'Ufficio Scolastico Regionale e l'Università eventualmente coinvolta, sulla base degli indicatori di realizzazione e di risultato definiti dal Ministero dell'Istruzione. Le risultanze del monitoraggio dovevano essere valutate e approfondite dal Gruppo nazionale Istruzione degli Adulti.

Di tale attività, è bene precisare, non vi è traccia.

L'Ufficio Scolastico Regionale doveva sostenere il progetto assistito adottando gli atti necessari per l'avvio e i provvedimenti per garantire la governance del progetto stesso, come indicato nel Documento contenente criteri e modalità per la realizzazione dei Progetti assistiti a livello nazionale. Diffuso con Nota 31 luglio 2013, n.4241

L'Accordo, inoltre, conteneva alcune specifiche previsioni organizzative di fatto disattese con la messa a regime della riforma. In particolare, l'articolo 5 dell'Accordo, dedicato all'utenza dei nascenti Cpia, introduceva un'importante indicazione per i nascenti Cpia. La Regione e l'Ufficio Scolastico Regionale concordarono sulla necessità "nei limiti dell'organico assegnato e in presenza di particolari e motivate esigenze, di iscrivere anche gli alunni ed alunne che abbiano compiuto il quindicesimo anno di età, qualora tali minori si trovino in situazioni di abbandono della frequenza scolastica o di frequenza irregolare o laddove abbiano fatto registrare più ripetenze o abbiano incontrato rilevanti difficoltà di inserimento e di frequenza".

Nell'Accordo si precisava che in tali circostanze i quindicenni fossero segnalati dai dirigenti scolastici degli istituti comprensivi o dai servizi sociali. Era anche previsto che il Cpia definisse accordi con le scuole secondarie di primo grado finalizzati a stabilire la fattibilità dell'inserimento dei quindicenni in percorsi specifici; frequenza assistita, affidamento a un tutor, passaggio ai Centri Territoriali Permanenti.

L'Accordo, inoltre, prevedeva che fossero attivate forme di collaborazione con gli istituti di secondo grado per l'orientamento e l'accompagnamento dopo il conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo.

La validità dell'Accordo era limitata all'anno scolastico 2013/14 e se ne prevedeva la proroga in riferimento agli esiti della sperimentazione, cioè dei progetti assistiti, e alle indicazioni del Gruppo nazionale Istruzione degli Adulti. Di fatto, dall'anno scolastico 2014/15, in assenza della proroga, i nascenti Cpia del Lazio assunsero posizioni differenti sulla questione dei quindicenni e, a distanza di dieci anni, il dibattito è ancora aperto.

Nel DPR n.263/12 la possibilità di iscrivere i quindicenni, come noto, è limitata a specifiche categorie: minori stranieri non accompagnati e minori nel circuito penale.¹⁷

¹⁷ Progetti assistiti a livello nazionale (art. 11, comma 1 del D.P.R. 263/12) "10 passi verso i CPIA..." Documento contenente le indicazioni per la realizzazione delle azioni in cui si articola il progetto assistito a livello nazionale.

Nel Lazio la sperimentazione fu prorogata per l'anno scolastico 2014/15 e per sostenere i progetti assistiti, comprese le azioni formative, furono messi a disposizione degli istituti comprensivi con sedi Centri Territoriali Permanenti, una quota dei fondi del decreto ministeriale n.821/2013 destinati all'innalzamento dei livelli di istruzione della popolazione adulta (articolo 6). La cifra complessiva di € 3.800.000 fu ripartita per ambito regionale per il 50% sulla base del numero degli iscritti ai corsi erogati dai Centri Territoriali Permanenti e per l'altro 50% sulla base del numero dei residenti di età compresa tra il sedici e i trentaquattro anni (dati Istat).

In particolare, i fondi furono finalizzati alle attività previste dagli Accordi Quadro tra il Ministero dell'Istruzione e il Ministero dell'Interno a sostegno e supporto della realizzazione dei progetti assistiti e alle attività di formazione relative ai nuovi assistiti organizzativi e didattici dei futuri Cpia.

All'inizio dell'anno scolastico 2014/15 l'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio convocò i dirigenti dei Centri Territoriali Permanenti per un incontro di coordinamento anche finalizzato all'utilizzo dei fondi messi a disposizione dal Decreto Ministeriale 821/13.

Nella nota di convocazione si precisava che il gruppo tecnico di supporto al coordinamento dei Centri Territoriali Permanenti aveva concordato con l'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio la possibilità di avviare la quarta e ultima annualità di ricerca azione. "A tale fine si chiede di presenziare all'incontro per condividere i risultati della precedente annualità nonché la nuova proposta progettuale relativa alla quarta annualità della Ricerca Azione, che prevede il contributo di una quota parte ipotizzabile nella misura del 25% da versare al C.T.P. 4 presso l'Istituto Comprensivo di via A. Cortina, in qualità di soggetto capofila del progetto Assistito Regionale"¹⁸.

Ricordiamo che l'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio aveva avviato la ricerca azione con i Centri Territoriali Permanenti del Lazio nel mese di maggio 2012 sui temi delle competenze nell'educazione degli adulti. Con decreto del Direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio¹⁹ furono assegnati € 53.000 all'Istituto di Istruzione Superiore Rosatelli di Rieti per la realizzazione di un percorso biennale di ricerca azione sul tema della validazione delle competenze.

Il progetto fu articolato in un laboratorio formativo di cinque giornate in presenza (maggio 2012), di una a distanza e di due seminari di approfondimento (settembre e novembre 2012).

Furono affrontate le seguenti tematiche:

1. Condividere i concetti fondamentali e le terminologie di maggior utilizzo intorno al tema delle competenze per la valorizzazione, validazione e certificazione.

¹⁸ Nota Ufficio Scolastico Regionale Lazio n. n. 26997 del 20 ottobre 2014.

¹⁹ DDG n.50 dell'11 aprile 2012.

2. Politiche, strategie e strumenti europei per la trasparenza e valorizzazione delle competenze comunque acquisite (EQF, ECVET, Europass)
3. Politiche, strategie e strumenti nazionali per la trasparenza e valorizzazione delle competenze comunque acquisite (normative, Libretto Formativo, sistemi regionali di certificazione)
4. I principali approcci alla formalizzazione delle competenze (repertori e standard). La scrittura e formalizzazione delle competenze a partire da standard (grammatica e sintassi delle competenze)
5. Valutare le competenze apprese in ambiente formale, non formale e informale.
6. Realizzare un percorso di validazione delle competenze: finalità, requisiti operativi, fasi, metodologie, strumenti e prodotti
7. Applicare il Libretto Formativo: finalità., requisiti operativi, fasi, metodologie, strumenti e prodotti.

Nel secondo anno della ricerca azione (2013) furono realizzati dieci incontri con la partecipazione di settantuno docenti dei 37 Centri Territoriali Permanenti coinvolti, suddivisi in tre gruppi di lavoro su base territoriale e integrando insegnanti di più discipline.

Al termine della seconda annualità sono state pubblicate le linee guida per la pianificazione, la gestione didattica e la valutazione degli apprendimenti in esito dal primo ciclo.²⁰

La prima fase della terza annualità si svolse nel periodo tra ottobre e dicembre 2013 e fu dedicata alla elaborazione di strumenti per la personalizzazione del percorso.

La seconda fase del progetto si sviluppò tra febbraio e giugno 2014 e fu mirata all'accompagnamento della transizione tra il vecchio e il nuovo sistema di istruzione degli adulti.

Nello specifico, la prima fase si concluse con l'elaborazione e la condivisione di un documento²¹ che trattò il tema della definizione dei servizi per l'accesso personalizzato ai percorsi: l'informazione, l'accoglienza, l'orientamento, l'individuazione delle competenze, la definizione del Patto formativo.

Nella seconda fase furono affrontati altri temi specifici relativi all'imminente avvio della riforma e più specificamente riguardanti la struttura modulare e flessibile dell'offerta formativa, la progettazione di unità didattiche di apprendimento e la valutazione didattica. Anche gli aspetti più propriamente metodologici e organizzativi, a supporto della progettazione e della gestione dei percorsi modulari, furono oggetto del lavoro dei gruppi.

²⁰ Ricerca azione CTP del Lazio a.s. 2012/13. Valorizzare, riconoscere e promuovere le competenze dell'Eda.

²¹ DOCUMENTO TECNICO – I SERVIZI PER L'INGRESSO IN PERCORSI PERSONALIZZATI DEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE. Il documento è introvabile in rete, né risulta pubblicato. È presumibile che la condivisione sia avvenuta in presenza in occasione di incontri con i partecipanti ai gruppi di lavoro.

1.3. Le attività nel Lazio dei Cpia in rete

Alla vigilia della messa a regime della riforma che ha istituito i Cpia, l'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio stipulò un accordo con l'Università Roma Tre, poi componente del Comitato Tecnico Scientifico del Centro regionale di ricerca, sperimentazione e sviluppo sin dalla sua costituzione.

Il 3 luglio del 2015 è stato sottoscritto un Protocollo d'Intesa tra l'Ufficio Scolastico Regionale del Lazio e il Dipartimento di Scienze della Formazione con il Laboratorio di Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti (MetQualFa).²²

L'obiettivo dell'intesa era la realizzazione di percorsi formativi rivolti al personale dei nascenti Cpia oltre a ogni iniziativa mirata alla promozione di attività di ricerca e di sperimentazione, di organizzazione di momenti di confronto (seminari, convegni, workshop).

Allo scadere del biennio di durata, il Protocollo non fu rinnovato e la collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione confluì nel Centro regionale di ricerca, sperimentazione e sviluppo.

I Cpia del Lazio, inoltre, sin dalla costituzione sono stati coinvolti in attività e progetti in rete a partire dagli accordi con gli Uffici Territoriali del Governo per lo svolgimento dei test di lingua italiana, già attivati nel periodo pre riforma. Infatti, Centri Territoriali Permanenti furono coinvolti dall'Ufficio Scolastico Regionale nell'attuazione del Decreto del Ministero dell'Interno del 4 giugno 2010 secondo il quale, in accordo con il Ministero dell'Istruzione, erano disciplinate le modalità di svolgimento del test di lingua italiana per i richiedenti il permesso di lungo soggiorno in Italia.

Il primo Protocollo di Intesa tra Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio e gli Uffici territoriali di Governo, cioè le cinque Prefetture del Lazio, fu stipulato l'11 gennaio 2011, successivamente rinnovato il 30 gennaio 2013 e scaduto il 29 gennaio 2015. Le sedi di svolgimento del test furono individuate nei Centri territoriali permanenti presenti nelle cinque province del Lazio.

L'ultimo rinnovo e il primo post riforma risale al 15 marzo 2016, di fatto prorogato annualmente e tuttora in vigore. Nell'Accordo 2016 furono individuate le sedi di svolgimento dei test nelle istituzioni scolastiche sedi dei Cpia e le relative sedi associate. L'allegato, parte integrante del protocollo, fa riferimento alle sedi dei Cpia pre dimensionamento 2016/17.

Il Protocollo d'Intesa tra Ufficio Scolastico regionale per il Lazio e le Prefetture del 15 marzo 2016 ha unificato gli adempimenti previsti dagli Accordi Quadro dell'11.11.2010 e del 7.08.2012 in applicazione rispettivamente del Decreto Ministeriale 4.06.2010 e del DPR 179/2011. Il Protocollo è ispirato a una visione inclusiva e alla promozione culturale e sociale dei cittadini stranieri e al contempo, si prefigge di ottimizzare costi e risorse.

In tal senso, il Protocollo ha recepito la messa a regime della riforma del si-

²² <https://www.UfficioScolasticoRegionaleLazio.it/index.php?s=1052&wid=2960>

stema nazionale di istruzione degli adulti, ponendo quale obiettivo prioritario del lavoro congiunto tra Ufficio Scolastico Regionale e Prefetture quello di ridurre al minimo le richieste di partecipazioni alle sessioni di orientamento civico e di partecipazione al test, favorendo invece i percorsi formativi all'interno dei Cpia che assolvono comunque agli obblighi derivanti allo straniero dalla normativa vigente.

Tutti i Cpia del Lazio, inoltre, sono stati coinvolti nei progetti co finanziati dall'Unione Europea con il Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI) sin dalla programmazione 2014/2020 – Obiettivo Specifico 2 Integrazione / Migrazione legale – Obiettivo nazionale ON 2 – Integrazione.

Nella precedente programmazione 2007/2011, realizzata con il Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini di Paesi terzi (FEI), il finanziamento fu affidato dall'Ufficio scolastico regionale per il Lazio al Centri Territoriali Permanenti n. 37 di Viterbo quale soggetto partner gestore. I Centri Territoriali Permanenti aderenti furono tredici, distribuiti nella regione e al progetto aderirono undici associazioni del territorio regionale.

Nella programmazione 2014/2020 nel Lazio il progetto è stato denominato Piano Regionale per la formazione civico-linguistica dei cittadini stranieri – PRILS regolarmente soggiornanti nella regione, con l'obiettivo di sostenere il processo di integrazione e la partecipazione attiva dei cittadini stranieri, attraverso la formazione civico linguistica.

Tutti i Cpia del Lazio sono partner nel nuovo progetto Fami Prils nell'ambito della programmazione 2021/2027.

1.4. SiRIdA: Sistema Regionale di Istruzione degli Adulti nel Lazio

Un cenno a parte merita l'esperienza, seppur breve, della rete dei Cpia del Lazio promossa direttamente dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio.

Nel 2016, con decreto del Direttore Generale n.104 del 20 aprile, fu costituito il Gruppo Tecnico Regionale per supportare e coordinare i Cpia del Lazio attraverso la realizzazione delle misure nazionali di sistema, in raccordo con il Gruppo nazionale costituito nell'ambito del Piano di Attività per l'Innovazione dell'Istruzione degli Adulti.

Il Gruppo regionale P.A.I.De.I.A.²³ ebbe il compito di svolgere azioni di consulenza, supporto e monitoraggio relativamente alla progettazione e realizzazione delle misure di sistema, alla ricerca, sperimentazione e sviluppo, alla formazione del personale dei Cpia, alla collaborazione con le Prefetture e al raccordo con la Rete nazionale.

Il Piano nazionale prese avvio nel 2014 (nota MIUR n. 7417/2014) a esito di incontri nazionali di approfondimento con i rappresentanti degli Uffici Scolastici Regionali, dell'INDIRE e dell'INVALSI.

²³ Piano di Attività per l'Innovazione dell'Istruzione degli Adulti.

Con il decreto direttoriale n. 51 del 27 gennaio 2015 fu istituito il Gruppo di lavoro nazionale che predispose le Linee guida per la realizzazione del Piano. L'obiettivo strategico fu di consolidare ed aggiornare le competenze richieste per sostenere e favorire l'applicazione dei nuovi assetti organizzativi e didattici introdotti dal DPR n.263/12. Furono realizzati otto seminari interregionali residenziali finalizzati alla produzione di strumenti di lavoro, a partire dalla valorizzazione di materiali già prodotti nell'ambito di precedenti progetti nazionali dedicati all'istruzione degli adulti.²⁴

Il Gruppo regionale fu aggiornato e ricostituito con decreto direttoriale n. 86 del 3 marzo 2017, nella prospettiva della messa a regime di un sistema regionale di istruzione degli adulti.

Il gruppo tecnico ebbe il compito di elaborare le linee guida regionali. Era composto da tutti i dirigenti scolastici dei Cpia e degli istituti di secondo grado con corsi di secondo livello.

Furono stabiliti i criteri per la definizione delle linee guida regionali per la costruzione del Sistema regionale di Istruzione degli Adulti, coerenti con la messa a regime della riforma e le indicazioni operative in merito alle azioni ritenute prioritarie:

- attuazione delle misure nazionali di sistema per l'aggiornamento dei dirigenti, dei docenti e del personale amministrativo, tecnico e ausiliario dei Centri, di cui all'art. 11, comma 10, del DPR 263/2012;
- interventi di ampliamento dell'offerta formativa ed attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di cui al punto 3.1 delle Linee guida adottate con il DI 12 marzo 2015;
- azioni per il raccordo dei Cpia con le Reti territoriali per l'apprendimento permanente, di cui al punto 3.1 delle Linee guida adottate con il DI 12 marzo 2015;
- azioni formative di base e specifiche, di cui al FAMI (Piani regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini dei Paesi terzi);
- azioni per l'integrazione linguistica dei migranti, di cui agli Accordi Quadro tra MIUR e Ministero dell'Interno, siglati rispettivamente il giorno 10 novembre 2010 e il giorno 7 agosto 2012;
- azioni formative destinate agli adulti, di cui al Piano Operativo Nazionale per la scuola 2014-2020 (3.10 Formazione per adulti).

Nelle quattro riunioni che si svolsero tra il 2017 e il 2018²⁵, il Gruppo elaborò una prima bozza delle linee guida regionali che, tuttavia, non videro mai la luce. Di fatto, le attività del Gruppo regionale cessarono con la fine dell'anno scolastico 2017/18.

²⁴ Progetto Sapa e progetto RICREARE.

²⁵ 6/04/2017, 13/09/2017, 23/04/2018, 14/05/2018.

1.5. L'educazione finanziaria e i Cpia del Lazio

Nell'anno scolastico 2016/17 a livello nazionale fu avviata la progettazione di un curriculum di educazione finanziaria promosso dalla Rete italiana per l'apprendimento permanente (Ridap) al quale avevano aderito quattordici Cpia a livello nazionale.²⁶ Furono progettate ed erogate specifiche unità di apprendimento per i corsi di primo livello/secondo periodo didattico, secondo le indicazioni fornite dalle Linee guida nazionali emanate nel mese di luglio 2017 e diffuse agli Uffici scolastici regionali.

Nella fase di avvio il progetto ha visto il coinvolgimento di 9 Uffici Scolastici Regionali., che hanno individuato 14 Cpia che, a loro volta, hanno provveduto a progettare ed erogare specifiche unità di apprendimento destinate agli adulti iscritti ai Cpia nei percorsi di istruzione di primo livello/secondo periodo didattico – ed in via residuale di primo livello/ primo periodo didattico – secondo le indicazioni fornite nelle Linee Guida diffuse agli Uffici Scolastici Regionali interessati con nota MIUR n. 4785 del 03/05/2017.

“In questa proposta progettuale l'educazione finanziaria viene considerata come uno strumento di sviluppo di conoscenze, capacità, attitudini e competenze che consentano di esercitare il proprio autonomo giudizio e compiere scelte strettamente legate alle competenze maturate e alla capacità di applicare le conoscenze acquisite Lo scopo primario del progetto, oltre a trasmettere conoscenze di base e sviluppare competenze necessarie all'organizzazione ordinaria delle risorse economiche, è quello di arrivare ad acquisire una consapevolezza formata e informata che consenta al cittadino adulto, italiano e straniero, di fare corrette nella gestione delle proprie risorse finanziarie, nell'ambito di un mercato globalizzato e complesso, che propone una vasta gamma di prodotti finanziari. Perché il Cpia? Ai Cpia si iscrivono adulti e giovani adulti, italiani e stranieri, che hanno bisogni educativi legati alla loro esperienza di vita e, quindi, più contestualizzati. Dispongono di poco tempo da dedicare all'attività formativa e sono spesso vittime di un fenomeno di sovra considerazione delle loro capacità. Da qui la necessità di realizzare una prima sperimentazione volta alla definizione di un programma educativo di cittadinanza economica che diventi parte integrante dei percorsi curricolari di Istruzione degli Adulti di primo livello a favore delle fasce deboli, altrimenti escluse dal mercato del lavoro (donne, giovani in cerca di prima occupazione), con una particolare attenzione agli utenti migranti e ai cittadini di paesi terzi”²⁷.

A livello nazionale fu istituito, con decreto dipartimentale. n. 1572/17, il Comitato Tecnico Nazionale per la promozione dell'Educazione Finanziaria con il compito di fornire contributi e approfondimenti per la realizzazione del

²⁶ Cpia1,2 3 e 5 Torino, Cpia 4 Milano Legnago, Cpia Ancona, Cpia Grosseto, Cpia Siena, Cpia metropolitano Bologna, Cpia 3 Roma, Cpia Napoli città 2 e Napoli provincia 1, Cpia Siracusa, Cpia Cagliari.

²⁷ <https://www.ridap.eu/educazione-finanziaria-nei-Cpia/>

Progetto in parola e monitorarne le relative attività anche ai fini di una sua possibile estensione nell'anno scolastico 2017/2018 al sistema di istruzione degli adulti nel suo complesso.

Parallelamente al funzionamento del Comitato tecnico nazionale, con decreto del direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio n.46 del 6 febbraio 2017, si costituì nel Lazio il Comitato tecnico regionale. Il Comitato ebbe il compito di favorire e sostenere la progettazione e l'attuazione dell'educazione finanziaria nei Cpia e nei percorsi di secondo livello. La sperimentazione in atto fu oggetto di monitoraggio e

Il Comitato tecnico costituito nel Lazio restò in carica fino termine della sperimentazione che si concluse nell'anno scolastico 2017/18.

2.

Il Piano Triennale della Ricerca e il Piano Operativo Nazionale

Ada Maurizio

Per supportare e potenziare le attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo dei Centri, nel corso della quarta Assemblea nazionale dei Centri regionali svoltasi a Cinisi (Palermo) dal 3 al 5 maggio 2018, è stato approvato il Piano Triennale Nazionale della Ricerca.

Ai lavori parteciparono i dirigenti dei Centri regionali, rappresentanti del Ministero dell'Istruzione, degli Uffici Scolastici Regionali, delle Università componenti i comitati tecnico scientifici dei centri stessi, dell'Istituto Nazionale innovazione Ricerca Educativa, Istituto Nazionale per la Valutazione del sistema Educativo di Istruzione e Formazione, Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche, Agenzia Nazionale Politiche Attive Lavoro, Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente

Il Piano “costituisce un importante strumento per definire l'identità progettuale dei singoli Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo per l'istruzione degli adulti in un'ottica di coerenza di sistema che, nell'ambito di un quadro di riferimento unitario, valorizzi le specificità territoriali e armonizzi le diversità. Il Piano medesimo risulta, altresì, utile a dare attuazione al “Piano di garanzia delle competenze” destinato alla popolazione adulta, presentato in occasione del Convegno nazionale sull'apprendimento permanente tenutosi presso il Ministero dell'Istruzione lo scorso 24 gennaio 2018, anche in relazione all'acquisizione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente come riviste dalla Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 (competenza alfabetica funzionale, competenza multilinguistica, competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria, competenza digitale, competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, competenza in materia di cittadinanza, competenza imprenditoriale, competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali)”¹.

In sostanza, il Piano fu elaborato per indicare ai diciotto centri di ricerca regionali un quadro di riferimento unitario a garanzia di uniformità di approccio a livello nazionale, pur valorizzando e salvaguardando le specificità dei singoli territori.

In tal senso, recepì le peculiarità delle esperienze dei Centri regionali e indicò un percorso a lungo termine per la realizzazione di azioni che rientrassero in quattro ambiti di intervento e coerenti con il “Piano di garanzia delle com-

¹ Rete Nazionale CPIA – Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo, Piano Triennale della Ricerca, Cinisi (Palermo) 5 maggio 2018.

petenze” destinato alla popolazione adulta presentato dal Ministro dell’Istruzione al Convegno per l’apprendimento permanente che si svolse a Roma (2018): potenziare gli ambiti di ricerca di cui al DPR 275/99, valorizzare il Cpia come struttura di servizio, favorire il raccordo tra i percorsi di istruzione di primo livello e quelli di secondo livello, favorire la costruzione ed il funzionamento delle reti territoriali per l’apprendimento permanente.

Per la realizzazione delle azioni previste dal Piano si fece riferimento alle risorse assegnate ai Cpia dal decreto ministeriale n. 663/2016, articolo 28, comma 2 e 3 e attenendosi alle specifiche tecniche indicate dal decreto dipartimentale n.1250/15 che indicò i cinque ambiti di intervento.

Per dare attuazione al Piano, il 15 dicembre 2018 fu approvato il Piano Operativo Nazionale della Ricerca, nel corso della V Assemblea dei Crsss svoltasi a Montegrotto (Padova).

Il documento fu il risultato di un lavoro caratterizzato da elevati standard di condivisione e di operatività al quale parteciparono tutti i Cpia delle reti di Centri regionali di ricerca, sperimentazione e sviluppo, i rispettivi comitati tecnici scientifici, il Gruppo nazionale di consulenza universitaria e i gruppi regionali di supporto per l’istruzione degli adulti.

Il Piano operativo raccolse i Piani Operativi Regionali della Ricerca definiti dai singoli Crsss che furono presentati secondo uno schema che evidenziava il raccordo con il Piano Nazionale della Ricerca.

Nel documento furono indicati anche i prodotti elaborati dai Centri regionali di ricerca, sperimentazione e sviluppo nella prima annualità, attraverso le risorse assegnate con il decreto dipartimentale n.1359 del 7 dicembre 2016.

Il Centro di ricerca, sperimentazione e sviluppo del Lazio realizzò il progetto “Sinergie virtuose per la formazione permanente. Laboratorio città di Viterbo” che prese in considerazione due aree: il Cpia come struttura di servizio e la ricerca come risorsa per lo sviluppo dei Cpia.

Sia il Piano triennale che quello Operativo nazionale non sono stati aggiornati. Va segnalato che nell’Protocollo di Rete nazionale del 17 maggio 2023, è prevista la costituzione di un Tavolo tecnico di coordinamento che elabora il Piano Triennale della Ricerca mentre l’Assemblea di Rete lo adotta definisce le linee di traduzione operativa sulla base dei contributi dei vari soggetti nazionali e dei Comitati Tecnici di ciascun Cpia Centro di Ricerca.

2.1. Il Centro regionale di Ricerca, sperimentazione e sviluppo del Lazio

Nel Lazio il Centro si è costituito sulla base dell’accordo di rete dei Cpia della regione stipulato il 27/10/2016 dai dirigenti scolastici dei 10 Cpia. Per i successivi tre anni scolastici (2017/18, 2018/19 e 2019/20) il capofila del Centro regionale del Lazio è stato il Cpia “Giuseppe Foti” di Viterbo.

Il Comitato tecnico scientifico fu composto dai dieci dirigenti dei Cpia regionali, da rappresentanti dell’Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio, della

Regione Lazio, dell'Università Roma Tre e dell'Università della Tuscia di Viterbo.

La Rete dei Cpia del Lazio sin dalla sua costituzione si è posta “come strumentale alla piena realizzazione del diritto al sapere della popolazione adulta che, nel contesto sociale ed economico della Regione Lazio, si amplia fino a divenire diritto alla formazione per tutta la vita, così come definita dalla Legge n. 92/2012 “Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in prospettiva di crescita”. La Rete nasce dalla convinzione che i Cpia, coordinandosi, possano meglio contribuire alla realizzazione della propria vocazione a porsi come soggetto strategico del nuovo sistema integrato di istruzione degli adulti e dell'apprendimento permanente, favorendo una progressiva sinergia tra il sistema scolastico e il sistema regionale della formazione tecnica, artistica e professionale, il sistema dei servizi per l'impiego, le reti civiche delle iniziative per l'educazione degli adulti, le infrastrutture culturali, le imprese, le associazioni e l'Università”.²

In sede di riunione del Comitato tecnico scientifico del 26 ottobre 2021, si concordò di trasferire la sede del capofila al Cpia n.3 di Roma. Il 14 novembre 2021 fu rinnovato per il successivo triennio l'Accordo di Rete di scopo denominata “Rete per la Ricerca, la Sperimentazione e lo Sviluppo dei Cpia del Lazio”. Le finalità della Rete, in continuità con il precedente quinquennio, furono indicate nell'Accordo del 2021:

- coordinare, ampliare e arricchire le offerte formative dei Cpia, anche attraverso la realizzazione di percorsi di istruzione integrati da realizzare con soggetti pubblici e/o privati che consentono di elevare l'efficacia degli interventi di istruzione e formazione destinati alla popolazione adulta della regione, nonché l'efficienza del sistema scolastico
- realizzare azioni formative destinate agli operatori dei Cpia e delle istituzioni scolastiche; delle rispettive unità didattiche dove sono incardinati i corsi di secondo livello al fine di creare condizioni per lo sviluppo professionale capace di incidere in modo significativo sui processi didattici, nonché per la ricerca, la sperimentazione e lo sviluppo, che consentano il miglioramento costante dell'offerta formativa rivolta agli adulti;
- elaborare, pianificare e condividere azioni di sistema, al fine di supportare i Cpia nel consolidamento organizzativo e gestionale anche promuovendo la diffusione di buone pratiche realizzate e da condividere;
- partecipare attivamente e sostenere il processo di implementazione e di sviluppo dei sistemi formativi rivolti agli adulti a livello regionale;
- favorire, avviare e potenziare la realizzazione e di azioni formative rivolte alle fasce deboli ed emarginate delle comunità locali, quale condizione indispensabile ad una loro piena inclusione e partecipazione sociale;
- presentare progetti per il reperimento di risorse da destinare alla realizza-

² Accordo di rete di scopo, Centro regionale di ricerca, sperimentazione e sviluppo del Lazio, 15 novembre 2021.

- zione di attività di istruzione e/o formazione rivolte alla popolazione adulta e/o al personale della scuola e/o a soggetti partner;
- integrare le iniziative e le politiche formative del territorio in collaborazione con altri soggetti pubblici e privati;
 - ampliare la rete degli stakeholder a livello locale, regionale, nazionale ed europeo.

Nelle precedenti annualità il Crrss del Lazio aveva ricevuto contributi per la realizzazione di azioni di sistema e per la formazione del personale dei Cpia, sulla base, rispettivamente, di tre decreti ministeriali: Decreto Ministeriale n.663/16 e Decreto Dipartimentale n. 1042/16 (prima annualità), Decreto Ministeriale n.851/17 e Decreto Dipartimentale n.1538/17 (seconda annualità) e Decreto Ministeriale n. 721/18 e Decreto Dipartimentale n. 98/19 (terza annualità).

Le attività della terza annualità, riferita all'anno scolastico 2018/19, sono state sospese nei successivi due anni scolastici a causa delle conseguenze dell'emergenza pandemica.

I lavori sono ripresi nell'anno scolastico 2021/22 a seguito della emanazione dell'Avviso per la realizzazione di iniziative progettuali per il "Potenziamento dei Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo per l'istruzione degli adulti" di cui al Decreto Dipartimentale n. 83 del 20 ottobre 2021. Le attività sono riprese in tutte le regioni e nel Lazio si presentò un progetto in continuità con le azioni realizzate nel precedente ciclo di lavori per implementare il modello operativo di servizi integrati per la presa in carico dei cittadini adulti, sviluppare la ricerca sulle competenze dei docenti che insegnano in carcere, sperimentare modelli organizzativi di raccordo tra i percorsi di istruzione di primo livello e i percorsi di istruzione di secondo livello.

3. La formazione e la ricerca in età adulta

Paolo Di Rienzo

Il nuovo orizzonte teorico e operativo relativo all'educazione degli adulti (inteso come ambito scientifico-disciplinare), e più in generale alla formazione *lifelong*, si colloca oggi nel macro-scenario della società globalizzata e più nello specifico in quella che è stata definita *learning age* o *learning society*. I punti di vista per la lettura di tale scenario sono molteplici, ma si può convenire sulla necessità di assumere l'ottica della mobilitazione dello sviluppo del potenziale apprenditivo umano come grande risorsa per gli individui e le collettività (Di Rienzo, 2012).

Nello scenario caratterizzato dalle metafore della società della conoscenza, della società in rete o mondializzata, viene evocato un vasto repertorio di competenze, cognitive, metacognitive, affettive, relazionali, la cui indisponibilità acuisce il rischio dell'esclusione sociale delle persone. In questo scenario diviene indispensabile mettere in evidenza l'emergere di una condizione esistenziale dell'individuo, nell'ambito della quale assume sempre maggior rilievo la capacità (competenza strategica) di scoprire, attribuire, modificare significati nei confronti del sé e degli altri, come condizione strutturale per apprendere sempre in un'ottica di un'effettiva libertà e responsabilità individuale e collettiva. Tale competenza, in termini pratici, si riferisce alla disponibilità di un repertorio di attrezzi, cognitivi, affettivi e relazionali, la cui peculiarità riguarda le funzioni propriamente basilari e proattive che si manifestano nell'esercizio quotidiano delle attività connesse al ruolo di membri di una comunità democratica. Da ciò deriva la qualità strategica che si attribuisce a tale competenza, dal potere dirimente rispetto alle logiche funzionalistiche e mercantilistiche dell'istruzione e della formazione intese come servizi e merci.

Stiamo facendo riferimento ad un approccio sistemico-globale, per inquadrare il tema della formazione e della ricerca in età adulta all'interno del paradigma dell'apprendimento permanente (*lifelong learning*). Tale approccio consente di modificare l'orizzonte concettuale delle tematiche relative al lavoro e alla professionalità, come criterio regolatore dei modelli teorici e delle politiche di intervento, e di allontanare le derive prodotte dalla mercantilizzazione delle conoscenze e del sapere, assumendo come criterio regolatore e principio di valore per la formazione degli adulti l'obiettivo della messa in condizione delle persone di "operare culturalmente", attraverso pratiche di pensiero riflessivo in azione.

Nello scenario di una società nella quale i saperi e la competenza si presen-

tano come forze potentissime di inclusione o esclusione, di sviluppo o di gestione globalizzante delle risorse umane, l'assunzione esplicita del costrutto di apprendimento permanente quale paradigma della teoria della formazione non solo in età adulta, ne modifica l'orizzonte orientandola non sul valore di scambio di saperi, abilità, competenze tecnico-specialistiche da rinnovarsi sempre più frequentemente, ma sugli aspetti riflessivi e procedurali delle competenze stesse. Si tratta dunque di pensare un modello interpretativo che, in considerazione della condizione emergente data dalla ricorsività dell'apprendimento, permetta di ragionare sul carattere autopoietico della competenza. Parliamo della dimensione strategica delle competenze, necessarie per potere essere individui capaci di apprendimento permanente e per poter sviluppare una progettualità formativa orientata alla facilitazione e al sostegno di processi di tale natura. In termini più generali, si fa riferimento a quella che è stata definita la dimensione strategica della competenza specificamente finalizzata allo sviluppo della competenza ad essere *lifelong learners* e cioè soggetti capaci di gestire e sviluppare le proprie risorse di sapere e di abilità. Di essere cioè soggetti capaci di avere un comportamento strategico rispetto alle sfide che i ruoli biologici, sociali e professionali propongono agli individui nel corso della loro vita nei diversi contesti che caratterizzano la *knowledge society* (Alberici, 2002).

In questo scenario diviene rilevante e significativa l'assunzione di una interpretazione del concetto di apprendimento permanente che non si limiti a una visione puramente economica della formazione o alla dimensione esclusiva dell'istruzione degli adulti, ma metta al centro dell'attenzione i processi dell'apprendere durante l'intero corso della vita e nei diversi contesti. Nella prospettiva umanistica dell'apprendimento permanente, la formazione degli individui non può trovare una definizione chiusa in rapporto a un tempo particolare della vita né ad uno scopo specifico. Questo significa assegnare una rinnovata centralità alla dimensione del soggetto o attore sociale nell'apprendimento e di conseguenza mettere in rilievo la molteplicità delle modalità e dei luoghi in cui esso si può realizzare (dimensione formale, non formale e informale), ri-puntualizzando gli stessi obiettivi dei processi formativi e di ricerca in età adulta.

Si tratta di obiettivi che attengono ad una concezione olistica dei soggetti e riguardano sempre più esplicitamente le dimensioni della cittadinanza attiva, dell'autorealizzazione e dell'inclusione sociale, anche in funzione dell'occupabilità. Viene così chiamata in causa una concezione dell'apprendimento che mette in primo piano la rilevanza qualitativa di metodi e strumenti che consentono all'individuo di continuare ad apprendere e a formarsi.

In questa prospettiva e come sostenuto da un ampio e consolidato dibattito pedagogico, l'agire pratico e l'esperienza rappresentano elementi fondanti dei processi formativi e di apprendimento in età adulta. L'esperienza è un concetto centrale. Apprendere attraverso l'esperienza significa stabilire associazioni tra esperienze precedenti e successive tra ciò che si è fatto e le conseguenze sentite o sperimentate: una postura pensosa e riflessiva in grado di trarre senso dalla

pratica in un orizzonte di continuità, progressione e interazione della vita esperienziale. Si tratta di una prospettiva che non dicotomizza il sapere proveniente dall'esperienza, il sapere del senso comune e il sapere proveniente dai contesti formali, come quello accademico o scolastico (Dewey, 2014).

In particolare, rispetto al contesto di riferimento a cui è dedicato il presente volume, si tratta di considerare i docenti dei Cpia, come professionisti riflessivi, intesi come ricercatori sul campo che attualizzano, rinnovano e creano conoscenze e competenze nella pratica professionale (Schön, 2006).

Stiamo parlando di una figura professionale dai tratti indubbiamente complessi, anche in relazione con le dimensioni innovative, pedagogiche e organizzative, a cui si ispira la costituzione del nuovo sistema di istruzione degli adulti in Italia imperniata sui Cpia.

Complessità caratterizzata dalla compresenza di diverse e nuove funzioni attribuite ai docenti dei Cpia, quali quelle di facilitatore dell'apprendimento adulto, di esperto di sviluppo e sostegno ai processi di motivazione e rimotivazione; di esperto di orientamento *lifelong* (*lifelong guidance*); di esperto nell'individuazione e certificazione delle competenze, di esperto nel realizzare attività di costruzione della consapevolezza dei bisogni e di definizione del patto formativo individualizzato.

Una pluralità di funzioni non necessariamente richiede di essere ricondotta, però, ad una pluralità di figure professionali distinte. L'ipotesi maggiormente condivisibile, infatti, anche ai fini della definizione dei curricula per la preparazione di figure esperte e di specialisti di educazione degli adulti e di formazione permanente, nella prospettiva del *lifelong learning*, sta nel riconoscimento di una professionalità multidimensionale. Professionalità da intendersi quale dimensione complessa tesa all'integrazione dei processi di insegnamento, di apprendimento e all'attivazione di strategie di ricerca-azione, di orientamento, di sviluppo della motivazione e di costruzione dell'identità, di sostegno alla progettualità e alla qualità dei processi di vita, di lavoro e di studio.

Proprio in questa prospettiva può essere utile richiamare le riflessioni di un autore classico della formazione degli adulti, che ci offre un'indicazione precisa che fa riferimento al ruolo di facilitatore dell'apprendimento adulto (Knowles et Al., 2008). Partendo dall'assunzione del modello processuale andragogico, ne deriva la consapevolezza di un cambiamento profondo delle figure professionali impegnate nell'attività formativa con adulti. Si osserva nello specifico che a ciascuno dei presupposti andragogici (il valore dell'esperienza, la motivazione, il concetto di sé dell'adulto, ecc.) deve corrispondere un agire formativo dotato di senso e di coerenza rispetto alle premesse e che chiama in causa, di conseguenza, specifiche competenze professionali relative alla dimensione della relazione, del sostegno alla motivazione, alla valorizzazione dell'esperienza, alla capacità progettuale e valutativa non solo dei risultati ma anche dell'attività professionale in corso d'opera e a posteriori.

Guardando al futuro Knowles (1996) riconosce l'esigenza di una figura oggi

potremmo dire multilaterale e complessa, sul piano della professionalità, che possieda una buona conoscenza delle teorie dell'apprendimento e che sappia progettare una varietà di esperienze di apprendimento divenendo un facilitatore dell'apprendimento.

Ciò avviene in un quadro normativo che stabilisce la definizione dei Cpia come rete territoriale, che sostanzia l'agire formativo e le attività di ricerca (si pensi all'istituzione dei Centri Regionali di Ricerca, Sviluppo e Sperimentazione in cui confluiscono i Cpia), in un'ottica di necessaria sinergia con il territorio e i soggetti che vi operano, tra i quali in particolare si collocano le università. Si tratta in effetti di comunità di ricerca e formazione, che, creando collegamenti costanti tra i centri di risorse siano in grado di assicurare ai docenti un'adeguata preparazione all'assunzione delle diverse funzioni professionali che è chiamato a svolgere.

Nell'ambito di tale approccio, diventano particolarmente significative le dimensioni di carattere qualitativo relative al processo di costruzione dei significati e alle operazioni dei soggetti messe in campo nel momento in cui si trovano nella condizione di rielaborare le proprie esperienze di vita e quindi anche quelle di formazione.

L'apprendimento, inteso come processo di cambiamento attraverso cui assegnare significati alle esperienze, prefigura una modalità costruttiva con una partecipazione forte e responsabile dei soggetti, all'interno dei contesti che si caratterizzano in grande parte per la natura sociale delle pratiche messe in atto.

È su queste basi che il discorso pedagogico, ha cominciato a centrare l'attenzione sul potenziale trasformativo delle pratiche autobiografiche e più in generale agli approcci biografici, fino ad evidenziare la grande rilevanza assunta dallo sviluppo di pratiche orientate all'acquisizione della competenza narrativa (Bruner, 2012). In tali approcci, i processi generativi della stessa narrazione, biografica e/o autobiografica sono considerati sia come percorsi individuali di attribuzione di senso, sia come pratiche collettive, socio-culturali o sistemiche di costruzione consensuale o co-costruzione dei mondi esperienziali. La conoscenza viene ad essere considerata come elaborazione legata a un processo a carattere sistemico anziché come semplice rappresentazione di una realtà oggettiva, esterna, indipendente dal soggetto che conosce.

Tali percorsi e modelli non si presentano soltanto come interessanti approcci di ricerca ma anche e soprattutto come dotati di importanti potenzialità formative per l'adulto in formazione, per il loro carattere trasformativo. Poiché non c'è apprendimento e quindi formazione senza cambiamento di sé dell'altro e del contesto in cui si vive, queste pratiche qualitative, possono costituire preziose risorse personali, strumento di tecnologia del sé, di cura, di auto-formazione, ma anche essere buoni strumenti per i professionisti dell'ambito formativo, attraverso l'attenzione, l'ascolto e le congruenti esplicite ricadute sulla pratica professionale.

Tali approcci nascono proprio là dove c'è più bisogno di considerare il soggetto al centro del processo formativo e di ricerca; contemporaneamente pos-

sono esprimere in particolare per gli adulti un'esperienza non solo di acquisizione di nuove strategie di apprendimento ma anche una forma di riprogettazione personale o di scoperta di motivazioni tacite. Basti pensare soltanto all'utilizzo di tali metodologie nei bilanci di competenza, nelle pratiche di empowerment, di *lifelong guidance*, di individuazione e certificazione delle competenze, nei percorsi attivati per fronteggiare le transizioni professionali, di vita e di studio.

Si può parlare dunque di un orientamento qualitativo nella formazione e nella ricerca in età adulta, rivolto specificamente anche alla costruzione di modi diversi di apprendere attraverso pratiche quali la riflessività, le tecniche narrative. Pratiche che si fondano su criteri quali l'autonomia organizzativa; l'improvvisazione biografica; la leadership creativa e che possono costituire processi per l'esercizio della potenzialità apprenditiva *lifelong*.

4.

Il coinvolgimento del territorio

Francesca Sciamanna e Patrizia Sibi

Il contributo di queste pagine nasce dall'esperienza diretta delle autrici che, seppure con ruoli diversi, hanno condiviso il processo di istituzione e le attività di ricerca del primo triennio di vita del Centro di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (Crss) del Lazio.

La normativa nazionale di riferimento per l'istruzione degli adulti ha definito i Centri per l'Istruzione degli Adulti, istituzioni autonome articolate in 'reti territoriali di servizio' orientate a «stabilire uno stretto raccordo con le autonomie locali, il mondo del lavoro e delle professioni»¹, e ha previsto che svolgano attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo nell'ambito dell'istruzione e della formazione degli adulti.² Al fine di sostenere questa funzione strategica, il Ministero dell'Istruzione (ex MIUR) nel 2016 ha istituito i Centri di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo regionali (Crss), afferenti a un Cpia capofila per ogni regione e coordinati da Comitati Tecnico-Scientifici (CTS), costituiti con la partecipazione delle università. Il Crss del Lazio è stato formalmente istituito all'inizio 2017, con l'insediamento del CTS, e dal mese di marzo dello stesso anno ha avviato le prime attività sul territorio del Comune di Viterbo con l'obiettivo di individuare un 'modello operativo per la costruzione della rete locale dei servizi per l'apprendimento permanente', coinvolgendo attivamente gli stakeholder del territorio. In virtù di successivi finanziamenti, erogati dallo stesso Ministero per il potenziamento dei Crss regionali, il progetto iniziale è stato ulteriormente sviluppato, anche in virtù della sottoscrizione di un Protocollo d'Intesa tra i principali attori della formazione permanente. Le procedure di implementazione e i 'prodotti' del progetto sono stati progressivamente condivisi con la rete nazionale dei Cpia e dei Crss, per attività di confronto e disseminazione³, e sono stati ampiamente documentati e resi disponibili sul sito web del Crss del Lazio.

Con questo articolo non intendiamo proporre un resoconto amministrativo delle attività. L'intento è piuttosto quello di restituire il senso di un'esperienza che ha riunito una pluralità di attori, con differenti culture, competenze e ruoli sociali, in una 'comunità di scopo', orientata da un obiettivo comune: imple-

¹ D.I. 12 marzo 2015, *Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento*, art. 3.1.

² Ivi, art. 3.1.2.

³ Incontri residenziali organizzati dalla Rete Nazionale dei CRS&S presso le sedi di Montegrotto-PD (marzo 2017); Cinisi-PA (maggio 2018), Roma (giugno 2018), Montegrotto (dicembre 2018) e Ischia (maggio 2019) per azioni di monitoraggio, con la partecipazione operativa delle agenzie Indire, Invalsi, Anpal.

mentare azioni di rete a sostegno del diritto all'apprendimento permanente. Le proposte adottate non rappresentano, dunque, le migliori soluzioni possibili, anche in riferimento alle recentissime novità tecnologiche post-Pandemia, ma assumono significato in qualità di indicatori di un processo reale, generato e contestualizzato nella città di Viterbo, per promuovere la messa in rete dei servizi per la formazione permanente. In questa ottica, il nostro contributo nasce, piuttosto, dal tentativo di mappare, a posteriori, il flusso delle attività, sinergie, criticità e variabili che hanno caratterizzato quel processo, con il fine ultimo di rappresentare e condividere un modello operativo per la costruzione di reti locali per l'apprendimento permanente.

4.1. Lo scenario ispiratore e il contesto istituzionale di riferimento

L'idea di promuovere la messa in rete dei servizi per l'apprendimento permanente a livello locale, sul territorio della città di Viterbo, nasce nel quadro delle scelte programmatiche del Centro per l'Istruzione degli Adulti 'G. Foti' (Cpia 5 VT-RM). In riferimento alla normativa di riordino del settore⁴, il Cpia 5 ha dato applicazione a quei principi di autonomia e *governance* territoriale che sostanziano l'identità strategica dei Cpia, promuovendo un costante dialogo con gli stakeholder locali e formalizzando i primi accordi interistituzionali, tra questi la Convenzione con il Laboratorio per la Formazione insegnanti (LabForm) dell'Università degli Studi della Tuscia di Viterbo (UniTus) sottoscritta nel 2016.

La pubblicazione dell'avviso⁵ del Ministero dell'Istruzione (ex MIUR, Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione-Uff. VI) per l'istituzione dei centri regionali di ricerca, studio e sviluppo coordinati dai Cpia, ha offerto al Cpia 5 l'occasione di articolare una proposta progettuale a partire dall'esperienza territoriale, declinando specifiche finalità di ricerca, studio e formazione in accordo con la mission dei costituendi Crss. L'implementazione del progetto prevedeva l'elaborazione di un *modello operativo di servizi integrati per la 'presa in carico' dei cittadini adulti, per innalzarne i livelli di istruzione e potenziarne le competenze di base, ai fini dell'esercizio attivo del diritto all'apprendimento permanente*, con riferimento specifico ai contenuti dell'Accordo Stato-Regioni del 2014⁶.

L'Accordo in Conferenza Unificata ha formalmente sancito il diritto del cittadino italiano all'apprendimento permanente, nell'ottica dell'innalzamento dei livelli di istruzione e formazione degli adulti attraverso politiche di sviluppo

⁴ D.P.R. 29 Ottobre 2012, N. 263, *Regolamento recante norme generali per la ridefnizione dell'assetto organizzativo didattico di Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali*, D.I. 12 Marzo 2015, Linee guida per il passaggio a nuovo ordinamento.

⁵ D.M. 1 Settembre 2016, n. 663, art. 28 c2 let. b.

⁶ Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali n. 76/CU del 10 luglio 2014 recante '*Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali*'.

e manutenzione delle competenze-chiave per tutto l'arco della vita, in riferimento agli obiettivi allora fissati dall'Unione Europea per il 2020⁷. Di fatto, la prospettiva europea era stata introdotta in Italia con la Legge di riforma del mercato del Lavoro 92/2012, e la successiva Intesa in Conferenza Unificata⁸, a partire dall'adozione del concetto stesso di *lifelong learning*: «Qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale»⁹. La Legge 92/2012 configura l'apprendimento permanente in termini di 'diritto' di ogni cittadino ad accrescere le proprie risorse culturali e professionali lungo tutto l'arco della vita e a veder riconosciute le competenze comunque acquisite in modo non formale e informale. In questa prospettiva,

«Il riconoscimento del diritto all'apprendimento permanente implica, in concreto, la sua esigibilità da parte di ogni persona e quindi la necessità di dover prefigurare percorsi integrati di 'presa in carico' in cui il cittadino possa accedere a servizi che lo orientano, lo accompagnano nell'esplicitazione dei bisogni formativi, gli presentano le offerte del territorio in termini di percorsi di apprendimento, di inserimento lavorativo o avvio al lavoro autonomo, ne valuta le competenze acquisite in qualsiasi contesto di apprendimento e le rende spendibili»¹⁰.

La garanzia del diritto all'apprendimento permanente richiede dunque l'attivazione di un sistema integrato di servizi che possa 'prendere in carico' il cittadino e accompagnarlo nell'individuazione dei propri bisogni formativi, soprattutto quelli impliciti, non riconosciuti, informarlo sulle opportunità di apprendimento, formazione, e inserimento lavorativo, orientarlo ad una maggiore consapevolezza delle proprie potenzialità, valorizzando le competenze comunque acquisite per renderle spendibili. Da ciò la necessità di avviare politiche integrate di istruzione, formazione e orientamento al lavoro coinvolgendo tutte le agenzie che, a vario titolo, partecipano all'istruzione/formazione degli adulti, in contesti formali, non formali e informali. In questa prospettiva, le reti territoriali dei servizi di istruzione, formazione e lavoro costituiscono la modalità organizzativa con cui costruire il sistema integrato dell'apprendimento permanente¹¹.

⁷ Consiglio dell'unione europea, *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)* (2009/C 119/02).

⁸ Intesa approvata in CU il 20.12.12 riguardante *Le politiche per l'AP e gli indirizzi per l'individuazione di criteri generali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di reti territoriali*, definita ai sensi della L. n. 92/2012.

⁹ L. 92/2012, art. 4, com. 51.

¹⁰ Accordo in CU/2014, art.1.2.

¹¹ L. 92/2012, art.4, com. 55.

In applicazione ai contenuti dell'Intesa in sede di Conferenza Unificata, del 2012, e in riferimento a quanto indicato dalla L. 92/2012, l'Accordo individua i criteri generali per la promozione delle reti territoriali ed indica, nello specifico, gli organismi e enti che concorrono alla costruzione del sistema integrato. Le reti territoriali comprendono l'insieme dei servizi pubblici e privati di istruzione, formazione e lavoro attivi sul territorio, nonché dei poli tecnico-professionali, oltre a Università, servizi di orientamento e consulenza, imprese (attraverso rappresentanze datoriali e sindacali), Camere di Commercio Industria Artigianato e Agricoltura e Osservatorio sulla migrazione. In tale contesto di rete i Cpia assumono un ruolo strategico per lo sviluppo del sistema:

«in quanto rete Territoriale di Servizio [...], deputata alla realizzazione sia delle attività di istruzione destinate alla popolazione adulta che delle attività di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo in materia di istruzione degli adulti, [i Cpia] sono soggetti pubblici di riferimento per la costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente»¹².

Nell'ottica di una prospettiva di *governance* multilivello (nazionale, regionale e locale), l'Accordo precisa inoltre che, a livello locale, i soggetti che compongono la rete sono chiamati a definire le proprie modalità di gestione e funzionamento in modo da assicurare comunque al cittadino punti di accesso alla rete dei servizi per l'orientamento e il sostegno ai percorsi di apprendimento. In questo senso, in riferimento all'organizzazione delle reti territoriali, si specifica che:

«[...] per sostenere uno sviluppo locale integrato, democratico e sostenibile occorre partire dalla valorizzazione delle risorse e dei saperi che il territorio possiede e utilizza, sia per esprimere i propri bisogni, sia per formulare possibili risposte. Il processo di messa in rete dei servizi territoriali non può e non deve comunque essere ridotto a un'ingegneria istituzionale ed organizzativa che consideri le strutture e gli stessi servizi in termini meramente sommatori e funzionali. Le reti territoriali devono, anzi, costituire la modalità con cui l'insieme dei servizi viene ripensato in funzione della risposta che esso deve dare alla persona e al suo diritto all'apprendimento permanente»¹³.

I contenuti dell'Accordo che collocano il Cpia al centro di azioni di *governance* con altri attori di sistema, in una prospettiva interistituzionale del tutto innovativa, hanno fornito lo scenario 'ispiratore' del primo progetto di ricerca

¹² Accordo in CU/2014, art. 1.4.

¹³ Ivi, art. 2.4.

del Crss del Lazio e, come vedremo, hanno orientato le scelte metodologiche ed organizzative delle due fasi di implementazione.

4.2. Un modello operativo per la costruzione della rete locale dei servizi

La proposta progettuale del costituendo Crss del Lazio è stata elaborata nel quadro della normativa nazionale che indica i Cpia quali 'soggetti pubblici di riferimento per la costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente'. Come anticipato nel precedente paragrafo, in coerenza con il mandato di *governance* territoriale e in riferimento alle funzioni ordinamentali di ricerca, sperimentazione e sviluppo dei Cpia, il progetto prevedeva l'elaborazione di un modello operativo per la messa in rete dei servizi per l'apprendimento permanente, a livello locale. Nella fase di istituzione del Centro di ricerca, sperimentazione e sviluppo del Lazio, a seguito della conferma di finanziamento da parte del Ministero, la rete regionale dei Cpia ha condiviso contenuti e finalità della proposta avviando il dibattito sulle scelte organizzative e logistiche. La difficoltà di implementare le azioni di rete sull'intera area territoriale regionale e, d'altra parte, la necessità di coinvolgere attivamente gli attori di sistema, hanno orientato la scelta territoriale.

Di fatto, l'indicazione della città di Viterbo come area-laboratorio e l'affidamento del coordinamento di progetto al Cpia 5 sono stati determinati da più fattori concorrenti: la dimensione ridotta del territorio campione, la disponibilità di una sede logistica presso l'Amministrazione Provinciale di Viterbo ad uso esclusivo del Cpia 5, le preesistenti collaborazioni interistituzionali e la presenza in loco dell'Università degli Studi della Tuscia con la quale il Cpia 5 aveva già stipulato una Convenzione per attività di ricerca e formazione.

Successivamente all'insediamento del Comitato Tecnico Scientifico del Centro regionale di ricerca, sperimentazione e sviluppo, composto dai Dirigenti dei dieci Cpia del Lazio, rappresentanti Miur, Referenti della Regione Lazio, e rappresentanti delle Università di Viterbo e dell'Università Roma Tre, sono stati definiti, nello specifico, il piano delle attività, l'approccio metodologico e l'assetto organizzativo e, durante i primi mesi di attività, lo stesso Comitato tecnico scientifico ha implementato le azioni ritenute propedeutiche e funzionali al processo di ricerca-formazione per la costruzione di un 'modello' dell'offerta formativa integrata.

In particolare, sono state individuate le modalità di rilevazione dei fabbisogni formativi della popolazione adulta, al fine di elaborare un quadro di contesto sociale ed economico del territorio, e sono stati indicati i criteri per il coinvolgimento degli attori di sistema.

La scelta di privilegiare l'approccio *button-up*, a partire dalle conoscenze/esperienze dei partecipanti e dai dati di campo relativi all'area campione – in base ai quali ipotizzare un primo 'sistema integrato' contestuale e

situato – ha orientato il Comitato a indentificare due gruppi di lavoro che avrebbero dovuto operare in costante sinergia: il Gruppo di Ricerca, composto da due docenti esperti per ogni Cpia in rete, per complessivi venti partecipanti, e il Gruppo di Monitoraggio costituito dai principali stakeholders locali: rappresentanti Regione Lazio, Comune e Provincia (VT), Centri per l'impiego, Centri per la Formazione, Enti datoriali, Associazioni di Volontariato e Organizzazioni Sindacali scuola lavoro. Il gruppo dei soggetti impegnati, a vario titolo, in azioni di promozione e sostegno della formazione permanente, oltre a svolgere attività di monitoraggio e 'orientamento' del processo di costruzione della rete, avrebbe costituito una 'fonte diretta' per la raccolta dei dati funzionali al progetto di ricerca. In particolare, si ipotizzava che il coinvolgimento degli attori di sistema nel processo di analisi e riflessione sullo stato dell'offerta di rete potesse indurre un incremento quanto-qualitativo delle interazioni/conessioni tra i soggetti stessi e rendere virtuoso il processo di identificazione della domanda e dei bisogni di istruzione/formazione.

Di fatto, durante il primo anno di progetto (2017-2018), le attività di confronto e co-progettazione tra i gruppi hanno restituito una mappa articolata dei servizi del territorio campione funzionale alla profilatura dell'utenza, in relazione all'offerta e al fabbisogno potenziale globale. Contestualmente, sono stati individuate e analizzate le aree di sinergia/integrazione – reali e potenziali – tra gli stakeholder che, a vario titolo, avrebbero composto il sistema locale, con la prospettiva di condividere e indentificare un modello operativo per l'implementazione della rete dei servizi integrati per la formazione permanente.

4.3. Fabbisogni formativi del target adulto e mappatura dell'offerta locale

«La promozione di una cittadinanza attiva e la promozione dell'occupabilità sono obiettivi interdipendenti e di pari importanza dell'istruzione e della formazione permanente. È essenziale rafforzare non solo l'offerta, ma anche la domanda di formazione soprattutto nei confronti di coloro che meno hanno beneficiato finora delle strutture didattiche formative. Ciascuno dovrà avere la possibilità di seguire, senza alcuna restrizione, percorsi di formazione a sua scelta, senza essere obbligato a rispettare filiere pre-determinate per raggiungere obiettivi specifici. Ciò significa semplicemente che i sistemi di formazione e di istruzione devono adattarsi ai bisogni dell'individuo e non viceversa»¹⁴.

L'applicazione dei principi formulati dalla Commissione europea implica,

¹⁴ Commissione della Comunità Europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione*. Sec. 1832, C.E., 30 ottobre 2000.

quale condizione necessaria, l'identificazione dei bisogni formativi degli individui sulla base dei quali definire i contenuti, le modalità e gli obiettivi dell'offerta di formazione. In questa ottica, una delle priorità di ricerca del Centro è stata quella di individuare la natura e la composizione della 'comunità' dei potenziali destinatari della formazione permanente in riferimento al territorio campione.

L'attività di indagine ha coinvolto la comunità di ricerca in un processo partecipato di confronto, progettazione condivisa degli strumenti di rilevazione, raccolta dati ed elaborazione della profilatura dell'utenza adulta locale. Un primo profilo generico è stato definito sulla base dell'offerta di istruzione/formazione dei Cpia: giovani e adulti non scolarizzati, con scarsa o nessuna qualificazione, disoccupati di lunga durata, stranieri in cerca di occupazione e rifugiati politici. Un profilo più specifico e contestuale è stato identificato sulla base del fabbisogno 'potenziale' di formazione, inteso non solo in termini di domanda esplicita non ancora soddisfatta, ma anche di bisogno implicito, inespresso, da parte di quei 'clienti' non attivi – rispetto alla richiesta di formazione – a causa di fattori-ostacolo rimovibili (maggiori informazioni, flessibilità tempistica/logistica dell'offerta formativa, conoscenza delle competenze/abilità richieste dal mercato locale, ecc.). L'identificazione di questo profilo potenziale, a partire dalla mappatura dell'offerta formativa locale, ha coinvolto direttamente gli stakeholder del Gruppo di Monitoraggio e altri attori, pubblici e privati in grado di fornire informazioni utili all'interfaccia domanda-offerta, formativa e occupazionale.

Durante le attività laboratoriali, articolate in sei incontri coordinati da UniTus, il Gruppo di Ricerca ha condiviso le modalità per la mappatura dell'offerta formativa e ha progettato schede e strumenti specifici che sono stati revisionati e adattati in sede di confronto con il Gruppo di Monitoraggio, in base alle caratteristiche degli stakeholder. I dati raccolti sul territorio dal Gruppo di Ricerca sono stati successivamente confrontati ed integrati con i dati statistici forniti, su richiesta di UniTus, da Istat e ex-MIUR, in forma disaggregata a livello provinciale (Viterbo), relativi ai principali fattori di incidenza sulla domanda formativa: tasso di disoccupazione giovanile, andamento tasso di disoccupazione per adulti con più di 35 anni, distribuzione della popolazione per titolo di istruzione, popolazione straniera residente e tasso di occupazione, titolo di studio della popolazione straniera, quota di popolazione NEET (*non in education, employment or training*), tasso di dispersione scolastica, ecc. La composizione ragionata dei dati raccolti in campo e dei dati forniti dagli enti nazionali ha permesso di rappresentare lo stato dell'offerta formativa locale (anno 2017), la natura/dimensione della domanda potenziale di formazione e il livello di 'impatto' dell'offerta sulla domanda.

Il processo di elaborazione/interpretazione dei dati ha fornito alla comunità di progetto i riferimenti per la profilatura del target adulto ma, contestualmente, ha messo in luce anche i primi indicatori di criticità relativi all'operatività di rete dei servizi locali:

- a) disponibilità di dati specifici (aggregati e disaggregati) relativi alle attività formative e all'utenza dei servizi. La maggior parte dei soggetti della formazione permanente non disponeva di sistemi di raccolta e monitoraggio dati funzionali all'analisi della domanda;
- b) processo di comunicazione/informazione.
La mancanza di flussi comunicativi costanti o ricorrenti tra gli attori della formazione permanente ostacolava significativamente l'azione di rete;
- c) accoglienza, orientamento/presa incarico dell'utenza.
L'assenza di un sistema diffuso e condiviso di accoglienza limitava significativamente la possibilità di orientare l'utenza all'offerta complessiva e integrata dei servizi del territorio.

Quest'ultimo aspetto, in virtù della funzione strategica e fondante che riveste per una reale presa in carico dell'adulto, è stato oggetto di riflessione e approfondimento da parte del Gruppo di Ricerca in occasione di un percorso teorico-laboratoriale di 12h organizzato e coordinato dall'Università di Roma Tre.

La messa a fuoco delle aree di criticità precedentemente indicate ha sollecitato ulteriori riflessioni e confronti all'interno e tra i gruppi di lavoro, orientando la comunità di ricerca verso un'analisi più puntuale delle interazioni/sinergie realmente attive, o del tutto assenti, tra gli attori del territorio. L'indagine sullo stato 'reale' della rete dei servizi nell'area campione ha restituito un quadro complessivo caratterizzato dalla quasi totale assenza di collaborazioni e accordi interistituzionali a sostegno della formazione permanente, ed ha evidenziato un livello di collaborazione tra gli enti territoriali limitato a poche e poco strutturate 'funzioni di rete'. D'altra parte, si è aperta un'ulteriore pista di ricerca per la costruzione di un modello situato di servizi integrati: indagare natura e funzioni delle aree di interazione/integrazione potenziali tra gli attori della rete, individuando contestualmente strumenti normativi, procedure e tipologie di accordi che possano regolamentarle.

Di fatto, nell'ultima fase della prima annualità di progetto, nonostante una diffusa autoreferenzialità operativa e una scarsa conoscenza reciproca, gli stakeholder, attraverso le attività condivise con gli insegnanti, hanno progressivamente elaborato una pluralità di proposte funzionali all'attività in rete, in accordo con le proprie finalità istituzionali e la propria *mission*, prefigurando articolate sinergie operative tra gli enti del territorio.

La prima annualità del progetto del Crss del Lazio si è conclusa a maggio 2018 in occasione della Conferenza pubblica per la restituzione dei prodotti di ricerca azione organizzata presso la sede dell'Amministrazione Provinciale di Viterbo. L'analisi del processo partecipato, generato dalla ricerca situata, a partire dalle conoscenze/esperienze dei partecipanti, attraverso un percorso ricorsivo di analisi, confronto, valutazione e co-progettazione ha permesso di configurare un *set* di obiettivi operativi funzionali alla costituzione della rete

locale dei servizi integrati, all'interno di un modello procedurale che, seppure sostanzialmente empirico e induttivo, indicava piste metodologiche utili a far emergere criticità e punti di forza del contesto territoriale.

Obiettivi operativi
Promuovere occasioni di incontro/confronto diretto con e tra gli stakeholder attraverso focus group, interviste, narrazioni professionali, condivisione di casi-tipo, favorendo la postura della 'comunità di apprendimento'.
Raccogliere e sistematizzare le informazioni quanto/qualitative sulla dimensione e natura dell'offerta formativa reale del territorio di riferimento per un confronto costante e ragionato con i dati statistici relativi alla domanda potenziale.
Implementare procedure condivise tra gli attori di sistema per una ricorsiva profilatura dell'utenza reale e potenziale che insiste sul territorio d'interesse
Individuare natura e funzioni delle potenziali interazioni/relazioni tra i 'nodi' della rete, e gli strumenti normativi, le procedure e le tipologie di accordo che possono regolarle.
Configurare un sistema diffuso/condiviso di informazione, accoglienza e orientamento all'offerta integrata per la formazione permanente.
Progettare e implementare gli strumenti (piattaforma digitale, banca dati, ecc.) per il monitoraggio della domanda/offerta formativa
Condividere principi, metodi e strumenti per l'accompagnamento alla messa in trasparenza e alla valutazione delle competenze del target adulto
Promuovere percorsi esperienziali/formativi per tutti gli operatori dei servizi della rete per condividere linguaggi, visioni, prospettive, obiettivi operativi e piste d'azione.

La collaborazione e il confronto aperto tra docenti dei Cpia e gli stakeholders locali ha messo in evidenza problemi di condivisione di metodi e strumenti per la rilevazione dei dati ed ha fatto emergere la necessità di contatti strutturati e sistematici, al fine superare le logiche di autoreferenzialità in cui gli organismi pubblici e privati si trovano ancora ad operare, in questo settore strategico per le politiche di cittadinanza attiva.

D'altro canto, la progressiva 'messa a fuoco' delle criticità/potenzialità del contesto campione, caratterizzato dalla quasi totale assenza di sinergie e accordi interistituzionali a sostegno dell'apprendimento permanente, e il coinvolgimento attivo dei principali stakeholder hanno generato un primo 'nucleo di rete', orientato ad attrarre e coinvolgere progressivamente gli altri soggetti locali, ed hanno indicato le piste d'azione per una possibile implementazione della rete integrata dei servizi. Lo stato embrionale del

modello operativo richiedeva ulteriori azioni esplorative e attività di ricerca-intervento attraverso la messa a regime (tavoli di concertazione, protocolli per intese territoriali, ecc.) di quelle sinergie interistituzionali che, nella prima fase, erano state avviate essenzialmente sulla base del ‘coinvolgimento motivazionale’ degli stakeholder.

4.4. Il diritto delle persone all’apprendimento permanente: la rete per un efficace servizio ai cittadini

L'erogazione di un ulteriore finanziamento predisposto dal Ministero¹⁵ per il potenziamento delle attività dei Centri di ricerca, sperimentazione e sviluppo, e la successiva formulazione del Piano Triennale della Ricerca (PTR) della rete nazionale dei Cpia sedi dei Centri di ricerca (Miur prot. n. 10287 del 22.06.2018) in attuazione del Protocollo di Rete Nazionale dei Cpia – Crss (Napoli, 30.05.2017) e delle indicazioni della IV Assemblea Nazionale dei Cpia sedi dei Centri di Ricerca (Cinisi, 5 maggio 2018), hanno offerto al Crss del Lazio l'opportunità al di dare continuità al progetto avviato durante la prima annualità.

Tuttavia, nella prospettiva di ampliare la trattazione dei temi, in base alle specificità dei Cpia e alla pluralità degli obiettivi di ricerca indicati dal PTR e, contestualmente, favorire la più ampia partecipazione possibile dei docenti alle azioni formative, il Comitato tecnico scientifico del Centro del Lazio ha deliberato a favore di un decentramento delle azioni, secondo un criterio di ripartizione territoriale e ha individuato tre sub-progetti afferenti ad altrettanti Cpia regionali.

Il sotto-progetto *Il diritto delle persone all'apprendimento permanente: la rete per un efficace servizio ai cittadini*, coordinato dal Cpia 5 in collaborazione con UniTus, quale unico referente scientifico universitario, è stato proposto in continuità al percorso di ricerca sviluppato durante la prima annualità, con la collaborazione degli insegnanti dei Cpia del Lazio e dell'Università Roma Tre. L'obiettivo generale, in questa fase, era quello di strutturare e implementare una rete operativa locale di servizi integrati per la ‘presa in carico’ dell’utenza adulta, con particolare riferimento ai segmenti più deboli, ai giovani e agli stranieri in cerca di occupazione, agli adulti non scolarizzati, ai disoccupati di lunga durata, riconducendo a sistema la frammentazione di iniziative e opportunità formative presenti sul territorio, a partire dalle ricognizioni e dai modelli realizzati durante la prima annualità.

Il progetto per lo sviluppo della rete locale è stato avviato a settembre 2018, con la costituzione di un Gruppo di Ricerca integrato composto dai docenti dei Cpia e delle scuole serali in rete con il Cpia 5 (Fiumicino, Civitavecchia, Ladispoli, Ostia) in sinergia con i principali stakeholder del territorio provin-

¹⁵ D.D. n. 1538/2017, art. 3.

ziale (Comune e Provincia di Viterbo-formazione professionale, Regione Lazio – Centro per l’Impiego (Cpi) Lazio nord, Camera di commercio, Cna sostenibile srl, Coldiretti VT, Retescuolemigranti (privato sociale), Uil Viterbo/Alto Lazio, UST Cisl Viterbo, CDLT – Cgil Viterbo).

In questa fase, l’impianto organizzativo e metodologico è stato definito in funzione del ruolo del Cpia quale soggetto di riferimento per la costituzione delle reti per l’apprendimento, in un quadro di *governance* diffusa e condivisa con gli attori del territorio. L’obiettivo operativo del Cpia 5 era quello di ‘innescare’ ed accompagnare un processo partecipato di comunità per lo sviluppo della rete locale attraverso specifiche attività integrate:

- a) la costituzione di un tavolo di concertazione, con gli stakeholder e gli enti territoriali, allo scopo di definire i contenuti, i termini e le modalità di formalizzazione di un Protocollo d’intesa per l’implementazione e la sperimentazione, sul territorio cittadino, del modello di rete individuato nella prima fase del progetto;
- b) un percorso formativo condiviso da tutti i partecipanti (stakeholder e insegnanti), sulla natura e le funzioni delle reti dei servizi integrati per l’apprendimento permanente, alla luce delle normative vigenti e in riferimento ai bisogni territoriali;
- c) attività laboratoriali di ricerca orientate a:
contestualizzare il ‘modello operativo’ elaborato nella prima fase; individuare e condividere con la rete le modalità operative del Cpia quale agente di *governance* territoriale; definire le azioni specifiche per l’integrazione dell’offerta formativa territoriale; implementare procedure condivise tra gli attori per la costante e ricorsiva profilatura dell’utenza reale e potenziale del territorio di riferimento; elaborare un sistema diffuso/condiviso di informazione, accoglienza e orientamento all’offerta integrata; definire la tipologia degli strumenti digitali funzionali all’operatività della rete.

Le proposte operative condivise dalla Comunità dei partecipanti, durante i laboratori e le attività negoziali al Tavolo di Concertazione avrebbero fornito i riferimenti per la formulazione di un Protocollo di Intesa territoriale. Di fatto, nonostante le ricorrenti criticità dovute alla difficoltà, soprattutto per i rappresentanti degli enti coinvolti, di partecipare con continuità alla pluralità degli incontri e delle attività, l’Accordo di rete, previa autorizzazione degli enti di riferimento, a dicembre 2019 è stato formalizzato e sottoscritto da tutti gli stakeholder locali, inclusi UniTus e il Cpia 5. Più in generale, la comunità di progetto del Crss del Lazio, durante il secondo periodo di attività (settembre 2018-dicembre 2020), ha agito con la finalità di individuare e definire alcuni strumenti operativi strategici per la messa in rete dei servizi e delle realtà locali che operano a sostegno dell’apprendimento permanente e dell’inclusione sociale.

4.5. Strumenti e “processi” per l’implementazione della rete locale

4.5.1. Il Protocollo d’Intesa

Gli stakeholder di progetto, attraverso una lunga e complessa attività di confronto all’interno del gruppo di ricerca, avviata di fatto già dal primo anno, hanno assunto il ruolo di soggetti-nodi della rete locale e, progressivamente, hanno individuato le aree di sviluppo delle proprie *mission* istituzionali, con una particolare attenzione alle possibili sinergie. I contenuti dell’Intesa, così come proposti nella stesura finale del Protocollo, esplicitavano dunque le attività e gli impegni specifici di ogni ente sottoscrittore, ripensati, articolati e sviluppati in funzione del processo di integrazione dei servizi, così come auspicato nelle Linee Guida per l’organizzazione delle reti:

«Questo capovolgimento di prospettiva ha implicazioni rilevanti in termini di coinvolgimento dei soggetti e dei servizi, esige un *ripensamento interno* e la loro *ricollocazione in termini funzionali* nell’ambito del sistema stesso, con conseguente *perdita di autoreferenzialità*».

Con la stessa prospettiva operativa, nel Protocollo per il raccordo tra gli attori di sistema, venivano indicate nel dettaglio le finalità condivise dagli stakeholder in sede di concertazione:

- a) implementare il modello di servizi integrati per la ‘presa in carico’ dei cittadini adulti per innalzarne i livelli di istruzione e potenziarne le competenze di base, precedentemente elaborato;
- b) formalizzare accordi e procedure per le funzionalità di rete;
- c) condividere modalità e criteri operativi per la ricognizione e il monitoraggio continuo dei bisogni formativi ‘espliciti’ espressi dal territorio (richiesta diretta da parte dei soggetti adulti svantaggiati, da parte delle imprese, del privato sociale, ecc.);
- d) condividere principi e buone pratiche per l’analisi/emersione dei bisogni formativi ‘impliciti’ e potenziali del target adulto;
- e) potenziare le competenze necessarie al funzionamento efficace ed efficiente del sistema dei servizi per la formazione permanente; monitorare e validare il modello di rete implementato.

4.5.2. La rete digitale

La prospettiva di attivare e mettere a sistema il modello per i servizi formativi integrati per i cittadini adulti, elaborato dal gruppo di ricerca in collaborazione con il gruppo degli stakeholders territoriali, durante la prima fase di progetto, sollecitava la progettazione di strumenti e mezzi di comunicazione funzionali al flusso delle informazioni intra-rete, e tra la rete e l’utenza poten-

ziale, per supportare e sviluppare le azioni individuate come obiettivi operativi dell'accordo tra i partner.

Di fatto, durante la seconda fase, le attività laboratoriali di ricerca partecipata hanno coinvolto direttamente e attivamente tutta la comunità di progetto nello studio di una piattaforma digitale che potesse rispondere in modo efficace alle attività della rete. In prima istanza sono stati condivisi i principi funzionali:

- a) la rete non coincide con l'offerta accorpata dei servizi, eventualmente allocati su un'unica piattaforma digitale;
- b) l'obiettivo generale e la mission del partenariato sono quelli di poter integrare le risorse offerte da ogni componente all'interno di un progetto di 'crescita' personalizzato, profilato sull'utente, capace di coniugare in prospettiva bisogni formativi e occupabilità;
- c) le azioni della rete devono essere contestualizzate tenendo conto, in particolare, della realtà socioeconomica locale.

La piattaforma digitale della rete doveva essere pensata in modo tale da poter promuovere i servizi, accogliere e facilitare la condivisione dei dati funzionali all'elaborazione di proposte individualizzate, costruite sui bisogni espliciti e/o impliciti dell'utente, e indurre lo sviluppo di nuove sinergie tra i partner, a partire dalla condivisione e dal monitoraggio dei dati raccolti. In questa ottica, il gruppo di lavoro, grazie anche al contributo esperto di alcuni insegnanti dell'Istituto Tecnico ITIS di Viterbo, in rete con il Cpia 5, ha condiviso la progettazione di un modello di piattaforma funzionale alla rete locale dei servizi, a partire dalla configurazione delle aree di comunicazione: comunicazione interna e interfaccia utente, comunicazione rete-utente, data base relazionale/archivio di rete.

4.5.3. Comunicazione interna e interfaccia utente

In riferimento al modello elaborato dal gruppo di ricerca, il 'primo livello' di comunicazione della rete risponde all'esigenza di condividere lo stato aggiornato delle offerte formative, dei servizi e delle eventuali offerte di lavoro e consentire all'utente interessato l'accesso diretto 'ai cataloghi'.

A tale scopo è stata progettata una mappa interattiva dei 'nodi della rete', con i loghi-partner linkabili per l'accesso a pagine-bacheca individuali. Per l'implementazione di questa funzione, al fine di rendere omogenee le modalità di comunicazione e facilitare il confronto tra le proposte, sono stati elaborati due modelli, rispettivamente per l'offerta formativa e l'offerta di lavoro, da replicare in format digitali condivisi da tutti i partner.

4.5.4. Comunicazione rete-utente

La finalità principale della rete è quella di intercettare la domanda volontaria/intenzionale dell'utente ma soprattutto di 'identificare' bisogni e richieste impliciti, o non del tutto espliciti.

Contestualmente alle richieste di informazione, che l'utente può rivolgere direttamente all'ente che eroga corsi o che pubblica opportunità di lavoro, anche attraverso il forum, i partner dovrebbero poter conoscere e condividere il profilo dell'utente per focalizzare la 'domanda reale'.

Questo secondo livello di comunicazione rete-utente prevede, dunque, una funzionalità che consenta di raccogliere e condividere i dati per l'elaborazione di proposte personalizzate, da restituire all'utente. A tale scopo il gruppo di lavoro ha proposto l'attivazione di uno sportello virtuale a cui l'utente può accedere individualmente, o in maniera assistita presso le sedi partner, e rispondere ad un questionario per la profilatura dei bisogni.

Il formulario, disponibile sul portale in formato digitale, una volta compilato è accessibile, in formato condiviso, a tutti i partner della rete per inserire risposte/proposte integrate, operando in apposito ambiente per la scrittura condivisa del tipo wiki, con prevista limitazione delle persone abilitate a intervenire sui contenuti.

La proposta complessiva viene inviata all'utente sull'account personale di posta elettronica, con indicazione della sede per un eventuale colloquio, al fine di valutare l'offerta e richiedere ulteriori indicazioni.

4.5.5. Data base relazionale/archivio di rete

I partner della rete, per poter agire in funzione della domanda, hanno necessità di accedere a report statistici quantitativi e qualitativi, o effettuare ricerche secondo indicatori specifici per analizzare in forma aggregata o disaggregata, i bisogni formativi e la tipologia delle richieste.

Per queste funzioni comunicative di 'terzo livello' è stata prevista l'implementazione di un data base dedicato. Il data base di rete costituisce l'hub in cui confluiscono tutte le informazioni e da cui gli stakeholders possono attingere informazioni puntuali o aggregate.

Il flusso di lavoro prevede, dunque, una fase di inserimento delle informazioni da parte dei partner del progetto, o dell'utenza, attraverso i format digitali che sono stati precedentemente indicati, ed una fase di estrazione/elaborazione delle informazioni da parte degli operatori, incaricati dai partner, che hanno specifici ruoli di accesso al data base.

Complessivamente il portale di rete contiene due aree ad accesso riservato, una per i partner, per le info interne e per l'accesso e l'elaborazione delle proposte per l'utenza, e una per la profilatura degli utenti che vogliono ricevere proposte mirate e personalizzate. Grazie all'utilizzo di parole chiave, e di riferimenti incrociati, è possibile creare collegamenti automatici tra le iniziative dei 'nodi di rete' e navigare in modo mirato tra le informazioni del portale.

Contestualmente e successivamente alle attività di progettazione, il modello generale del portale di rete è stato condiviso con gli esperti informatici di Unitus per verificarne la fattibilità e la sostenibilità.

Il profilo funzionale finale prevedeva:

- area dedicata alla presentazione della rete, della mission, dei partner e dei servizi.
- collegamento, tramite link presenti sulla mappa dei servizi integrati, ai siti istituzionali dei partner;
- area riservata ai partner per condividere avvisi, richieste e iniziative della rete
- area riservata agli utenti con possibilità di registrarsi per essere profilati e ricevere informazioni/proposte in funzione della domanda/fabbisogno formativo personale
- forum per quesiti da parte dell’utenza
- pagina FAQ
- motore di ricerca in base a parole chiave.

4.5.6. Implementazione e gestione del portale

Nella fase finale delle attività di progetto il gruppo di lavoro ha analizzato gli aspetti di implementazione e gestione del portale della rete dei servizi integrati. È stata valutata la possibilità di allocare la rete digitale su una piattaforma già esistente e il partner della Camera di Commercio di Viterbo ha dato disponibilità ad ‘ospitare’ il portale su un server Unix Based con piattaforma LAMP e Tomcat.

Gli aspetti sistemistici sarebbero stati demandati al soggetto fornitore dell’*hosting* e i partner avrebbero condiviso la documentazione tecnica sulla struttura del database e sulle principali funzioni del portale.

La principale criticità evidenziata dal gruppo, fin dalla prima fase di lavoro, riguardava le modalità di gestione della rete digitale, in particolare l’aggiornamento e le attività di estrazione ed elaborazione dati. Per questa ragione, il modello del Portale era stato strutturato anche con l’obiettivo di ridurre e distribuire il carico di suddette funzioni.

La gestione del Portale sarebbe stata affidata al Cpia, in quanto soggetto di governance della rete, ma ogni partner avrebbe individuato un operatore incaricato di aggiornare le proposte formative/di lavoro, elaborare in modalità partecipata le proposte all’utenza e rispondere ad eventuali domande presenti sul forum.

Il modello delle funzionalità di sistema dell’offerta integrata dei servizi per l’apprendimento permanente e il modello del portale di rete erano stati predisposti e condivisi, ed erano pronti per essere validati sul territorio attraverso l’operatività di rete prevista dal Protocollo di Intesa.

Le attività di progetto del Crss del Lazio si sono concluse, dopo circa un triennio, a dicembre 2020 con l’organizzazione di un convegno online, aperto al pubblico, per la restituzione dei risultati e dei prodotti dell’attività di ricerca partecipata con i referenti dei servizi pubblici e privati d’istruzione, formazione e lavoro della città di Viterbo.

6. Conclusioni

Le azioni e i prodotti realizzati dal Centro regionale di ricerca, sperimentazione e sviluppo, durante un triennio di attività (2017-2020), sono frutto di scelte operative indotte a partite dall'analisi dei bisogni, delle risorse e delle criticità del territorio di riferimento, attraverso un costante processo di confronto e concertazione tra i principali attori locali della formazione permanente.

Il coinvolgimento degli stakeholder, pubblici e privati, si è rivelato, fin dall'inizio, particolarmente arduo, a causa delle consolidate modalità autoreferenziali con cui gestiscono i propri servizi, e anche per l'entità dell'impegno richiesto. Tuttavia, la costante sollecitazione da parte della dirigenza del Cpia 5 e l'avvio delle prime attività del tavolo di concertazione hanno prodotto un progressivo incremento dei soggetti partecipanti e della qualità delle interazioni tra i gruppi di lavoro.

Le attività promosse e sostenute dal Centro di ricerca, sperimentazione e sviluppo del Lazio hanno fornito agli attori locali l'opportunità di approfondire la condizione socioeconomica reale del territorio in riferimento alla domanda/offerta di formazione-istruzione degli adulti e, allo stesso tempo, di partecipare a processi di 'governance condivisa' per lo sviluppo e la sostenibilità sociale del territorio.

L'approccio di indagine *bottom up*, a partire dalle conoscenze/esperienze dei partecipanti/stakeholders e dai dati di campo, ha permesso di: mappare l'offerta formativa locale e confrontarla con dati/indicatori della domanda potenziale; individuare i fattori di criticità/debolezza/assenza dei processi di rete del territorio; condividere le 'potenziali aree di sinergia' tra i servizi per la formazione permanente e incrementare il flusso di informazioni tra gli attori di processo.

In sintesi, il progetto ha indotto un processo virtuoso e ricorsivo di progressiva messa a fuoco delle criticità/potenzialità del 'contesto campione' e ha coinvolto tutti i partecipanti in un percorso condiviso di riflessione, valutazione e progettazione innovativa, con un significativo impatto trasformativo e generativo per il territorio, documentato dalla 'natura' degli impegni sottoscritti dagli stakeholder con il primo Protocollo d'Intesa locale e dall'implementazione successiva di alcuni progetti interistituzionali. D'altra parte, gli obiettivi del progetto erano stati formulati in riferimento alle finalità di studio e ricerca che connotano la mission dei Crss e, durante il triennio di attività, sono stati elaborati modelli e strumenti operativi funzionali all'offerta integrata dei servizi per l'apprendimento permanente.

L'attivazione effettiva e la messa a regime della rete richiedono accordi gestionali tra i partner e interventi strutturali che esulano dalle finalità del Crss e che richiamano, piuttosto, la partecipazione dei Cpia quali soggetti di riferimento per la costituzione di reti locali.

L'attuale dirigenza del Cpia 'G. Foti' ha espresso interesse per le attività in-

tegrate previste dal Protocollo d’Intesa, sottoscritto dagli stakeholder della città di Viterbo e dallo stesso Cpia 5, e dunque auspichiamo una nuova fase di sviluppo per la messa in rete dei servizi per l’apprendimento permanente nella città di Viterbo.

PARTE SECONDA
I PROGETTI DI RICERCA

5. Accoglienza in un'ottica di rete

Paolo Di Rienzo e Brigida Angeloni¹

5.1 Introduzione

I Cpia rappresentano i contesti di istruzione che possono favorire in particolare l'inclusione formativa degli studenti immigrati e incidere sui processi di transizione che caratterizzano le loro biografie, attraverso la realizzazione di servizi e attività che definiscono competenze, per certi versi inedite, in capo ai Cpia e che fanno riferimento all'orientamento, accompagnamento e alla certificazione dei crediti formativi degli studenti adulti.

Peraltro, la crucialità attribuita al sistema di certificazione delle competenze è ormai consolidata negli orientamenti politici espressi sia a livello europeo che nazionale. Tale assunto trova conferma nelle principali disposizioni che le istituzioni europee e italiane hanno adottato per fronteggiare le sfide sul piano sociale, culturale, del lavoro, dell'istruzione e della formazione (Di Rienzo, 2017).

L'importanza dell'accesso al riconoscimento delle competenze per immigrati e rifugiati è sottolineata nei documenti dell'Unione europea (Commissione europea, 2020) e dell'UNESCO (2019, 2020), in cui viene considerata come strumento e prassi indispensabile per garantire l'inclusione professionale, sociale ed educativa di qualità, facilitando la partecipazione a nuovi percorsi di istruzione e formazione e la possibilità di trovare un lavoro che corrisponda alle capacità, competenze e interessi del soggetto.

In effetti, anche se la maggior parte della popolazione immigrata nel mondo è composta da persone qualificate e molto qualificate (ILO, 2018), c'è un alto numero di persone che invece ha scarse qualificazioni. Questo dimostra che è urgente assicurare l'accesso degli immigrati e dei rifugiati all'apprendimento e all'educazione degli adulti; ma la mancanza di opportunità di riconoscimento delle competenze e delle esperienze pregresse può generare interruzioni nei processi di transizione, indebolire la loro posizione e impedirgli di accedere a un impiego o ad altre attività di apprendimento e istruzione.

Una risposta a queste forme di esclusione a diritti di cittadinanza fondamentali può essere individuata proprio nell'accesso a percorsi di emersione e valorizzazione delle esperienze pregresse e degli apprendimenti acquisiti in ambito formale, non formale e informale. Tuttavia, le prassi e gli strumenti che

¹ Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori, per la stesura sono da attribuire a Paolo Di Rienzo i paragrafi 5.1, 5.2 e 5.9, a Brigida Angeloni i paragrafi 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7 e 5.8.

oggi vengono utilizzati a questo scopo, sono costruiti su un sistema scolastico e professionale "occidentale" (Lodigiani & Sarli, 2017). Sono quindi difficilmente accessibili e praticabili per gli immigrati. Ne consegue che molte delle potenzialità delle persone restano inesplorate e nascoste, che i bisogni formativi non vengono esplicitati o non vengono presi in considerazione.

Nei Cpia, gli immigrati adulti si confrontano con diverse dimensioni di transizione rispetto al modello scolastico-educativo: sistema alfabetico linguistico, metodologie, contenuti, strumenti di valutazione, modo di vivere lo spazio scolastico, relazione con i docenti, possono differenziarsi molto dall'esperienza scolastica e di apprendimento degli studenti immigrati.

Per gli immigrati adulti il rientro nel sistema di istruzione (o l'ingresso per la prima volta) può rappresentare una forte pressione valutativa, esercitata da parte dell'istituto stesso e da parte del sistema che richiede alcuni requisiti per ottenere il diritto a restare nel paese di accoglienza.

Il processo di migrazione interrompe gli schemi di significato ereditati e il repertorio biografico di conoscenza e comprensione; agli immigrati viene richiesto di imparare nuovi comportamenti, una nuova lingua, comprendere nuove regole per adattarsi a nuovi valori e a un altro tipo di spazio sociale. È difficile immaginarne un altro evento della vita in cui l'apprendimento diventa così prepotentemente parte dell'esperienza di vita quotidiana, in cui tutti gli aspetti della quotidianità sono toccati dalla necessità di imparare (Morrice, 2014).

La valorizzazione dell'esperienza di vita del soggetto rappresenta un importante punto di partenza nell'attività di accoglienza svolta nei Cpia e rappresenta uno dei tasselli di una transizione positiva, che può favorire la personalizzazione dell'offerta formativa e la valorizzazione del proprio percorso di vita.

La valutazione degli apprendimenti e delle competenze pregresse si scontra però con la difficoltà di valutare i percorsi scolastici realizzati in altri sistemi di istruzione e formazione e con il carattere situato delle abilità e delle competenze. Infatti, è particolarmente complessa la traduzione e la valorizzazione di esperienze, abilità e competenze acquisite in un tempo/spazio e con gli strumenti, i metodi e le pratiche di un altro tempo/spazio.

Per questo è importante la pratica dell'accompagnamento pedagogico, che offre una possibilità formativa di gestire la provvisorietà dei momenti di transizione, funzionali a un passaggio verso un'oltre possibile. La finalità dell'accompagnamento è quella di assistere il soggetto in un percorso di cambiamento, che sollecita o facilita una trasformazione, attraverso una relazione di riconoscimento e di rafforzamento dell'identità (Biasin, 2012).

5.2 Le finalità del progetto

La finalità del progetto, che si è svolto nel primo semestre del 2019, è stata quella di produrre uno studio relativo alla valorizzazione della cultura e della identità dei migranti, in particolare facendo riferimento alla possibilità di de-

finire percorsi personalizzati di emersione e di riconoscimento delle competenze pregresse – utilizzando un approccio di tipo biografico-narrativo – per condurre gli interessati verso un processo di empowerment e di inserimento nel sistema educativo formativo e del mercato del lavoro.

In particolare, in seguito ad alcune riflessioni di tipo teorico e metodologico, tra Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre e Cpia Formia (come capofila e come partner tutti i Cpia del Lazio), si è individuato quale obiettivo principale quello di sperimentare ed adottare un modello di accoglienza ed emersione delle competenze pregresse anche non curricolari degli utenti migranti che accedono ai servizi educativi dei Cpia, al fine di costruire un portfolio delle competenze spendibile anche al di fuori del percorso scolastico educativo, che possa essere condiviso dalla rete degli attori locali (mondo associativo, servizio Sprar, centri per l'impiego, ecc.).

Il progetto, inoltre, si è posto come obiettivo la realizzazione di alcune attività che mirano a rafforzare qualitativamente l'offerta formativa del Cpia e la sua capacità di attrattività verso l'utenza, ma soprattutto a creare una rete sul territorio che metta in dialogo i diversi soggetti che a diverso titolo incidono nei percorsi di inserimento dei migranti: il Cpia, gli istituti di formazione professionale, il servizio Sprar, la rete dell'associazionismo, il centro per l'impiego. La rete locale è considerata fondamentale affinché si possa creare un'offerta circolare e dialogante, utilizzando strumenti e approcci condivisi. Il Cpia 10, capofila del progetto, in sostanza si propone come luogo di proposta e sperimentazione, affinché gli utenti del centro possano avviare un percorso di valorizzazione del proprio potenziale e della propria identità che li accompagni in tutte le fasi della loro presenza sul territorio.

5.3 La metodologia

Date le caratteristiche degli obiettivi del progetto, si è scelto di impiegare il modello della ricerca-azione (Lewin, 1946), che risulta coerente con l'esigenza di far emergere i saperi e gli orientamenti degli insegnanti, in quanto testimoni privilegiati del contesto in cui si realizza il progetto, nonché destinatari indiretti degli strumenti costruiti e sperimentati. L'impianto generale della ricerca è stato prevalentemente di carattere qualitativo e orientato ai principi della ricerca-azione, come già detto. Tale metodo ha permesso di operare in un contesto reale, dove il ricercatore si è collocato nel contesto, assumendo il ruolo di formatore e agente di cambiamento. La ricerca-azione permette di conoscere e modificare determinate condizioni considerate dalla comunità di riferimento come insoddisfacenti. In questo ambito la cooperazione tra ricercatore e docenti ha permesso lo strutturarsi di un rapporto paritetico, nella condivisione dell'impostazione del progetto, attraverso un continuo scambio di aspettative, bisogni e strategie. Gli strumenti utilizzati sono stati il focus group, le interviste semi strutturate, questionari a risposta chiusa e aperta.

Il progetto è articolato in una attività propedeutica in cui si è realizzata un'indagine conoscitiva aperta a tutti i docenti dei Cpia del Lazio, seguita da due fasi principali: la prima che ha riguardato la definizione del profilo delle competenze dei docenti in ambito di emersione delle competenze acquisite in ambiti non formali e nella redazione del portfolio delle competenze degli utenti, la seconda che mira a costruire un modello di portfolio delle competenze degli utenti dei Cpia che possa essere condiviso e utilizzato nella rete locale, anche ai fini della predisposizione di ulteriori percorsi formativi stipulati tramite accordi con enti pubblici o privati. Alle due fasi del progetto hanno partecipato 20 docenti provenienti da quattro Cpia della Regione.

5.4 Indagine conoscitiva

Il progetto è stato aperto alla partecipazione dei docenti di tutti i Cpia del Lazio, pertanto è stata avviata un'attività di indagine propedeutica all'avvio delle azioni, nella quale si sono rilevate, tramite un questionario anonimo pubblicato su Google drive, i tempi, le prassi e le modalità di accoglienza nei Cpia coinvolti.

Hanno aderito all'indagine 47 docenti, distribuiti su tutti i Cpia della regione e suddivisi per livello come segue: il 57% appartenenti al primo livello, il 30% all'alfabetizzazione, il 10% al secondo livello, il restante 3% sono docenti che insegnano sia nel primo livello che nell'alfabetizzazione.

In merito al quantitativo di ore dedicate all'accoglienza dei nuovi utenti (in avvio, in itinere e in uscita), i risultati in termini numerici sono molto eterogenei, con una forbice che va da 6/7 ore complessive nelle tre diverse fasi, alle 40 ore. Nelle risposte aperte i docenti lamentano la difficoltà a dedicare il giusto tempo a ciascun allievo, sia per carenza di organico che per il numero lato dei casi di studenti che si iscrivono nel corso dell'anno.

Per quanto riguarda gli strumenti utilizzati nelle attività di accoglienza, relativi alla valutazione delle competenze pregresse, si presenta una prevalenza netta di colloqui, questionari a risposta aperta e questionari a risposta chiusa. Nelle fasi di valutazione e orientamento in itinere e in uscita si affermano ancora i questionari con risposta aperta e chiusa, i test di valutazione di lettura e scrittura nella lingua italiana (utilizzati nel 75% dei casi), seguiti dalle schede di autovalutazione e dal portfolio delle competenze, con frequenza nettamente più bassa.

Tutti gli strumenti utilizzati vengono prevalentemente archiviati in forma cartacea, anche se circa un terzo dei docenti ha avviato l'archiviazione in formato elettronico e/o in rete.

Infine, è stato chiesto agli insegnanti di dare una valutazione degli strumenti a disposizione e il 47% li hanno definiti "adeguati" e il 10% inadeguati dal punto di vista qualitativo, mentre il 23% insufficienti, il 23% sufficienti dal punto di vista della quantità e varietà degli strumenti a disposizione.

In uno spazio aperto a proposte e suggerimenti, i docenti hanno segnalato la problematica della scarsa professionalità di molti di loro in tema di accoglienza e valutazione delle competenze pregresse, attività non presenti nella scuola del mattino, dove molta parte di loro hanno svolto il maggior numero di anni di insegnamento. Inoltre è emersa la necessità di un maggior coordinamento tra i diversi Cpia, denunciando l'assenza di una definizione condivisa del concetto di competenza, che impedisce la costruzione di strategie comuni per il loro accertamento e l'uniformità degli strumenti utilizzati.

Infine, viene segnalata l'esigenza di una maggiore sinergia tra Cpia e enti del terzo settore, volontariato e altri attori coinvolti, al fine di creare una rete informativa più efficace per il riconoscimento delle competenze in entrata.

5.5 Prima fase. Attività di laboratorio sulle competenze dei docenti dei Cpia

In una prima fase sono state realizzate attività di laboratorio sulle competenze dei docenti dei Cpia. Le informazioni raccolte sono state la base sulla quale si è costruita un'attività laboratoriale al fine di far emergere l'esperienza dei docenti, valorizzando gli aspetti positivi e definendo le difficoltà incontrate, definendo i bisogni di formazione e aggiornamento su metodi e strumenti adeguati; i docenti partecipanti alle attività del progetto hanno realizzato un profilo delle competenze necessarie ai docenti che sono coinvolti nell'accoglienza e nell'accompagnamento dell'utenza alla compilazione del portfolio.

Sono stati realizzati due focus group, il primo è stato focalizzato sulle motivazioni dei docenti ad insegnare nel sistema dell'istruzione degli adulti, sugli elementi di criticità legati alla peculiarità del target adulto e su una riflessione sugli elementi di diversità rispetto alle scuole del mattino, sia di tipo didattico che organizzativo.

Sul versante motivazioni, emerge chiaramente la positività e l'interesse dei docenti nel confrontarsi con allievi adulti, portatori di esperienze personali e professionali, anche di tipo multiculturale. L'educazione in ambito andragogico e l'interazione di tipo culturale viene considerata una nuova sfida didattica, ma anche un arricchimento esperienziale ed umano. È forte la percezione di svolgere un ruolo che va al di là dell'obiettivo educativo, ma che sconfinava nell'agire sociale, attraverso la consapevolezza di operare in termini di recupero della dispersione scolastica, dell'accoglienza di migranti e rifugiati, di offrire opportunità a persone che si trovano in condizioni svantaggiate.

Il sistema Cpia si caratterizza come estremamente particolare al confronto col sistema educativo diurno, la maggiore motivazione degli studenti crea una relazione positiva con i docenti, che hanno un rapporto diretto con loro senza dover passare dalla mediazione familiare. I docenti dichiarano di poter lavorare più sulla costruzione di competenze pratiche, sul saper fare, anche se si lavora con classi dove sono presenti livelli di preparazione molto disomogenei e vanno spesso affrontate le difficoltà del rientro allo studio e di ricollocazione nel ruolo

dello studente da parte degli utenti. Gli impegni e le responsabilità di un target adulto, ma anche l'estrema mobilità dei richiedenti asilo e rifugiati (non per loro volontà, ma per disposizione del sistema di accoglienza) non sempre garantiscono la continuità scolastica e il completamento del percorso.

È evidente che un contesto eterogeneo per esperienza, livelli di scolarizzazione, provenienza culturale, potrebbe rappresentare un elemento di elevata criticità per i docenti, ma nel focus group questo non è emerso come l'elemento più forte di difficoltà, ma sono gli aspetti strutturali del sistema che sono stati individuati come elementi di sofferenza dai docenti.

L'osservazione critica che si presenta da sfondo è molto interessante, i docenti sostengono che il sistema Cpia sia 'costretto' nelle regole della scuola del mattino, incardinando gli studenti adulti in un sistema regolatore pensato per studenti bambini e ragazzi che mal si abbina agli utenti adulti. Ne consegue una mancanza di elasticità nell'organizzazione dei corsi e non solo, ad esempio nella gestione delle ore di assenza, trascurando che la maggior parte degli adulti iscritti ha una qualche forma di occupazione che non può lasciare per motivi di sopravvivenza. Un altro tema rilevante messo in evidenza riguarda la poca tolleranza degli istituti ospitanti i corsi dei Cpia nei confronti dell'utenza adulta e immigrata, che rende molto difficoltoso reperire locali idonei ai percorsi formativi del sistema degli adulti. Inoltre è forte il riferimento alla scarsa formazione offerta ai docenti sull'educazione degli adulti e, sul versante della valutazione degli apprendimenti e delle competenze pregresse, è unanime la condizione considerata necessaria di uniformare strumenti e procedure, di fare rete, di favorire un maggiore confronto tra docenti. Infine, viene denunciato uno scarso utilizzo della formazione a distanza nell'offerta formativa per carenza di formazione e attrezzature a disposizione dei docenti.

Al termine del primo focus group si può quindi concludere che il gruppo di docenti coinvolti risulta molto motivato al proprio lavoro, con un livello di coinvolgimento personale molto alto rispetto alla storia e al percorso degli studenti, anche in termini di accompagnamento nel percorso di inserimento sociale e culturale. Risulta evidente che ci sia bisogno di una maggiore possibilità di flessibilizzare sia il sistema organizzativo che quello didattico educativo, di personalizzare i percorsi e di seguire gli studenti in modo più complessivo, soprattutto nel caso degli utenti migranti che sono portatori di bisogni complessi e molteplici.

Nel secondo focus group si è scelto di far lavorare gli insegnanti divisi per livello di appartenenza.

L'obiettivo di questa attività era quella di far emergere la peculiarità dell'insegnamento ai migranti, facendo emergere vincoli e opportunità. Va detto però che nel secondo livello di istruzione la presenza di studenti adulti migranti è molto bassa, quindi la discussione proposta a questo gruppo di docenti è stata in parte adattata a questo dato, facendoli lavorare sul ruolo dell'esperienza degli studenti adulti nel percorso didattico e su che tipo di approccio metodologico e necessario per la riuscita del percorso educativo e formativo degli studenti.

D'altronde uno dei motivi che ha mosso il Cpia 10 verso questo processo era la volontà di aumentare il passaggio dal primo livello al secondo dei migranti che conseguivano la licenza media ma difficilmente proseguono gli studi, anche per la mancanza di un orientamento efficace e della valorizzazione delle loro potenzialità come leva motivazionale.

Nella seconda parte della discussione invece, si è puntato a costruire un profilo delle competenze esercitate dai docenti nella gestione delle fasi di accoglienza/orientamento e valutazione delle competenze pregresse degli studenti in ingresso nel Cpia, anche facendo emergere i bisogni formati rispetto a questo tipo di attività.

I primi due gruppi di docenti (alfabetizzazione e primo livello) hanno evidenziato come per insegnare in un contesto adulto e multiculturale sia necessaria la capacità di accoglienza, di rapportarsi con la flessibilità, l'adattabilità e come sia importante la conoscenza di altre lingue straniere per poter attivare una comunicazione efficace con gli studenti. Dato il background (linguistico, scolastico, culturale) così vario di cui sono portatori gli studenti è necessario costruire percorsi con gli studenti, con un approccio empatico che prevede una diversa modulazione delle tematiche affrontate, dove la presentazione della cultura ospitante è molto importante, come anche la necessità di assumere a volte un ruolo di guida per le problematiche personali, di lavoro e di integrazione di cui sono portatori gli studenti. Questo approccio porta a un maggiore rispetto e riconoscimento del ruolo del docente, ad un esercizio di autorevolezza che rende il docente punto di riferimento in un gruppo di pari, dove si cresce e ci si integra tutti insieme.

Il rovescio della medaglia però è la frequenza spesso interrotta per spostamenti in altre città o regioni, la mancanza di mediatori linguistici e culturali durante le attività didattiche, la scarsa considerazione o la considerazione negativa da parte dei docenti delle scuole ospitanti perché ci si occupa di migranti.

Il gruppo dei docenti del secondo livello ha evidenziato come gli studenti adulti siano portatori di una motivazione intrinseca e di competenze che condizionano positivamente il percorso. L'eterogeneità anagrafica, in termini di maturità e di esperienza risulta essere un valore aggiunto nel gruppo classe, dove però è necessario applicare una didattica di tipo prevalentemente laboratoriale, che punti all'acquisizione di competenze pratiche. Un altro elemento di cui tener conto è la necessità che lo spazio dell'apprendimento che hanno a disposizione gli adulti è quasi del tutto concentrato nelle ore di attività scolastica e quindi il percorso va progettato ottimizzando al massimo il lavoro che si svolge nelle ore di presenza a scuola.

Rispetto alla definizione di un profilo di competenze necessarie al docente operante nel Cpia per svolgere le attività di accoglienza e valutazione delle competenze pregresse, i tre gruppi hanno lavorato in maniera abbastanza omogenea e quindi si può presentare un elenco comune per tutti e tre i livelli:

- Supportare l'utente nella corretta compilazione della modulistica di iscrizione e nella sottoscrizione del patto formativo

- Informare l'utente sul percorso di emersione delle competenze e sulle caratteristiche del processo
- Identificare le competenze formali legate ai saperi/discipline curricolari e le competenze informali e non formali
- Condurre l'utente all'emersione delle competenze pregresse per ottenere il riconoscimento dei crediti formativi
- Informare l'utente sulle caratteristiche del processo della certificazione delle competenze
- Capacità di ascolto attivo
- Capacità di orientamento verso le diverse opportunità di percorso didattico
- Conoscenza di lingue veicolari dell'utenza non di lingua madre italiana
- Utilizzare strategie comunicative per favorire la comprensione di concetti complessi da parte dell'utenza non di lingua madre italiana
- Individuare esperienze e dare valore ad evidenze relative ad altri sistemi scolastici.

La complessità del set di competenze individuate dai docenti rende quindi anche evidenti i bisogni formativi dichiarati, sia per quanto riguarda metodologie e strumenti di emersione e valutazione delle competenze e degli apprendimenti pregressi e la stesura dei patti formativi, sia per quanto riguarda la costruzione di un background teorico comune, che possa permettere anche percorsi di condivisione e affiancamento peer to peer per i docenti neo assunti.

Sulla base di quanto emerso nella fase di ricerca laboratoriale, si è avviata la seconda fase del progetto.

5.6 Seconda fase. Attività formativa, sperimentazione strumenti, riflessione e proposte sui patti formativi individuali

Nella seconda fase del percorso di ricerca si sono svolte attività formative, sperimentazione strumenti, riflessioni e proposte sui patti formativi individuali

La seconda fase del progetto ha previsto un percorso formativo destinato allo stesso gruppo di 20 docenti che ha i seguenti obiettivi:

- costruire un background comune sul tema delle competenze acquisite in ambito informale e sui metodi di emersione delle competenze
- realizzare un set di strumenti da utilizzare nelle fasi di accoglienza, valutazione e orientamento degli utenti (colloquio/intervista biografica, schede di riflessione per emersione esperienze pregresse, costruzione format portfolio, patto formativo)
- presentare il set di strumenti agli altri attori della rete locale per condividere caratteristiche, finalità e linguaggio
- sperimentazione il set strumenti su un campione di studenti per verificarne l'adeguatezza e la utilizzabilità
- la sistematizzazione degli strumenti sulla base dei risultati della sperimentazione

- tazione e la predisposizione di linee guida per l'utilizzazione della prassi;
- avviare una riflessione sull'efficacia e adeguatezza dei patti formativi individuali attualmente in uso, per far emergere le criticità e individuare delle ipotesi di modifica, anche alla luce della sperimentazione dei percorsi di emersione delle competenze.

Il percorso formativo ha visto in una prima fase l'avvio di una riflessione sul concetto di competenza, aprendo una prospettiva interpretativa di questo paradigma che sia di tipo olistico, che possa valorizzare tutti gli aspetti della vita delle persone e l'esperienza di cui sono portatori, a partire dalla propria cultura di provenienza, passando per le esperienze scolastiche e professionali e le passioni personali. Per favorire la riflessione su questo tema, tramite la piattaforma online utilizzata per la formazione a distanza e il monitoraggio della sperimentazione, è stata proposta un'attività propedeutica al primo incontro di formazione, che si componeva della visione di un docufilm e di una scheda di riflessione, che prende in considerazione la lunga riflessione di G. Le Boterf (2010) sul concetto di competenza, il quale la intende come la capacità di un individuo di "orchestrare" e di "mobilitare" sia le proprie risorse interne (saperi, conoscenze, capacità, schemi operativi, motivazioni, valori e interessi), sia le risorse esterne (tecnologie, organizzazione del lavoro, istituzioni, mercato del lavoro, ecc.) dando luogo, così, ad una prestazione efficace ed a un agire socialmente riconosciuto. Sono fondamentali la capacità di agire (saper agire, voler agire, ecc.) e la capacità del soggetto di attribuire significato alle proprie azioni, al mondo e a se stessi nel mondo e stimola i docenti a individuare gli elementi indicati dallo studioso nel percorso esperienziale del personaggio del film. Il docufilm proposto è "L'uomo che ha fermato il deserto", è la biografia di Yacouba Sawadogo, agricoltore del Burkina Faso, totalmente analfabeta, che ha fermato la desertificazione dell'area in cui vive (il nord del Paese, al confine con il Mali, zona soggetta al veloce avanzamento del deserto e a conseguenti carestie) attraverso l'applicazione di una serie di sperimentazioni che hanno modificato una tecnica di fertilizzazione tradizionale che non era più efficace a causa dei cambiamenti climatici. Il contadino ha ricevuto diversi premi, tra i quali il "Right Livelihood Award", conosciuto come il Nobel alternativo, che viene assegnato a Stoccolma (dove è nato nel 1980 dopo il rifiuto dell'Accademia a creare una categoria Ambiente e Sviluppo) "a chi offre risposte pratiche ed esemplari alle maggiori sfide del nostro tempo". La narrazione autobiografica presentata nel film permette di far cogliere come un approccio di tipo biografico esperienziale faccia emergere il patrimonio di competenze di cui può essere dotata una persona, anche del tutto priva di titoli di studio e della capacità di leggere e scrivere, ma anche l'utilità della pratica riflessiva per avanzare nel percorso esperienziale, come pure la complessità dell'osservazione della competenza con un approccio multidimensionale.

Nelle giornate di formazione d'aula poi è stato ripreso il tema della competenza ed è stato approfondito in relazione al tema dell'apprendimento degli adulti e del valore dell'esperienza, dell'attività di riflessione e sul metodo bio-

grafico narrativo come approccio per mettere in trasparenza il bagaglio di competenze degli individui adulti.

Nella seconda fase del percorso formativo, sono stati predisposti otto strumenti da sottoporre in 8 fasi agli utenti che intendano realizzare il percorso di emersione delle competenze esperienziali e degli apprendimenti pregressi, che attraverso l'approccio biografico narrativo, accompagnano l'individuo alla riflessione e alla emersione dei percorsi di apprendimento della propria vita (in ambito formale, non formale e informale), lavorando alla ricostruzione dell'identità personale e alla definizione di un progetto personale (nel caso dei migranti si stimola una riflessione sul progetto migratorio in particolare).

Il set di strumenti si compone di:

- una traccia di intervista biografica semi-strutturata, per avviare la riflessione autobiografica e avviare un rapporto dialogico col beneficiario, le domande permettono all'intervistato di raccontare se stesso senza la necessità di fornire informazioni dettagliate, ma permettono al docente di individuare alcuni elementi di interesse da sviluppare successivamente e di comprendere l'attitudine al soggetto a raccontarsi attraverso una ricostruzione biografica;
- 4 griglie di riflessione sulle esperienze più importanti della propria vita, sulla propria vita familiare e personale, sul percorso di studi e sulle esperienze di lavoro, questa fase ha l'obiettivo di far soffermare il beneficiario su 3 ambiti: la propria identità familiare e culturale, sull'esperienza scolastica e professionale, che viene ricostruita in modo più analitico, indicando i tempi, i luoghi e gli esiti delle esperienze raccontate;
- una scacchiera delle competenze trasversali, suddivisa in quattro aree: competenze organizzative, competenze comunicative, competenze relazionali e competenze personali, dove il beneficiario deve fare un'attività di riflessione e auto diagnosi delle competenze possedute, contestualizzando l'esperienza in cui sono state acquisite;
- una griglia sui progetti passati e attuali, con uno stimolo a individuare quali azioni vanno intraprese per realizzare il proprio obiettivo progettuale;
- una mappa concettuale dove inserire al centro il proprio nome e richiamare nelle caselle intorno al nome, alcuni elementi caratterizzanti della persona (la vita in famiglia, gli studi, gli interessi, le professioni, i progetti, le qualità personali), questo strumento è quello che conclude il percorso di riflessione e permette al soggetto di vedersi nella sua dimensione completa, fatta di esperienze passate, progetti, passioni e identità familiare e culturale.

Tutti i dati e gli elementi raccolti negli otto strumenti sono quindi la base per la costruzione del documento finale, dove con l'ausilio del docente, l'utente seleziona quali aspetti del proprio percorso mettere in evidenza: risultati di tipo scolastico formativo, esperienze professionali, interessi personali, conoscenze linguistiche, competenze trasversali, progetti e obiettivi. Il documento finale, corredato di eventuali certificati ed evidenze a supporto di quanto di-

chiarato, andranno a costituire il portfolio personale dell'utente. Nel documento finale andranno allegati tutte le evidenze e gli artefatti in possesso del beneficiario (certificati, attestati, fotografie, link, ecc.) che possano supportare quanto dichiarato nel percorso di emersione delle competenze.

Gli strumenti sono stati pensati sia per gli studenti migranti che per quelli italiani, per cui in alcuni casi è stato necessario realizzare due versioni dello stesso strumento. È stato utilizzato un linguaggio semplice e chiaro, tenendo conto della competenza linguistica dei soggetti interessati, ma anche della eventuale difficoltà a comprendere concetti complessi tipici di un'altra cultura di riferimento.

Per facilitare l'individuazione del livello dei percorsi scolastici e formativi dichiarati dagli utenti che provengono da altri Paesi, è stato predisposto un catalogo dei sistemi scolastici (dalla scuola materna alla formazione postuniversitaria) dei paesi di maggior provenienza dei migranti.

Inoltre ai docenti è stato fornito un diario di bordo, dove registrare i singoli incontri con gli utenti, lo stato della consegna degli strumenti, l'andamento del percorso, eventuali difficoltà, elementi di riflessione, ecc.

Per facilitare e uniformare il processo, sono state predisposte delle linee guida che accompagnano il docente in ogni fase, con indicazioni e suggerimenti.

Il set di strumenti è stato sperimentato dai docenti su 20 studenti volontari, coprendo quindi tutti i Cpia presenti e i 3 diversi livelli scolastici. Al termine della sperimentazione è stato realizzato un incontro per raccogliere le esperienze dei docenti e per riflettere sull'eventuale necessità di modifica o adattamento degli strumenti. Nell'incontro conclusivo si è portato a sintesi un percorso di discussione e sintesi avviato sulla piattaforma con un documento condiviso dove appuntare le proprie riflessioni sui patti formativi individuali.

5.7 I risultati del progetto

I docenti hanno portato a termine 18 dossier completi, con 12 studenti e 6 studentesse, di cui 3 del percorso di alfabetizzazione, 10 del percorso di primo livello e 5 del secondo livello.

Per quanto riguarda la fascia d'età dei beneficiari del percorso, 13 persone si collocano nella fascia 18-27 anni, mentre 5 nella fascia 38-59 anni.

Durante l'ultimo incontro previsto dagli insegnanti, in cui sono stati consegnati i dossier, si è avviata una discussione di gruppo per raccogliere informazioni su:

- l'adeguatezza degli strumenti sperimentati,
- le difficoltà incontrate durante il percorso di consulenza con il beneficiario prescelto,
- riflessioni sull'esperienza realizzata.

Tutti i docenti hanno dichiarato che la struttura degli strumenti e la sequenza in cui sono stati proposti sono risultati adatti al target e all'obiettivo

del percorso. Hanno anche fatto rilevare che il processo quando era stato presentato appariva ridondante, ma che nella messa in pratica, la richiesta di tornare più volte su alcuni temi di riflessione autobiografica ha permesso di far emergere i percorsi di vita dei beneficiari e di poterne evidenziare il valore in termini di esperienza. È stato quindi possibile realizzare il documento finale, selezionando quali esperienze mettere in evidenza.

Rispetto alle difficoltà incontrate, l'elemento evidenziato da tutti, è stato l'importanza di avere un tempo congruo a disposizione, sia per realizzare gli incontri con i beneficiari, sia per dare modo agli stessi di compilare gli strumenti, considerato che per chi non è di lingua madre italiana è necessario un doppio passaggio, la riflessione sollecitata dallo strumento e la sua trasposizione in lingua italiana.

Sono stati molto importati i colloqui realizzati tra uno strumento e l'altro anche per superare la diffidenza rispetto alla necessità di condividere molte informazioni autobiografiche, diffidenza manifestata soprattutto dai beneficiari che hanno alle spalle un percorso migratorio complesso, ancora in una fase di costruzione di fiducia rispetto al contesto di accoglienza.

In alcuni casi si è partiti da una iniziale apertura al dialogo, per passare poi a una fase di ritrosia, conclusasi poi con la confidenza di fatti drammatici, che hanno però permesso di mettere in valore esperienze dolorose e difficili.

Alcuni docenti, hanno fatto ricorso alla conoscenza della lingua veicolare del beneficiario, per facilitare la comprensione del narrato orale e scritto, soprattutto per i beneficiari con un livello di conoscenza dell'italiano ancora iniziale. È stata fatta notare l'importanza dei colloqui, poiché spesso i beneficiari sono in grado di esprimersi meglio oralmente, mentre nella scrittura non riuscivano a descrivere in modo esaustivo quanto richiesto.

Tutto il gruppo dei docenti coinvolti ha valutato il percorso di emersione delle competenze uno strumento valido ed efficace per garantire un'accoglienza più appropriata all'utenza del Cpia, perché permette un rapporto personalizzato che fornisce una serie di informazioni estremamente utili alla predisposizione del percorso formativo, a partire dalla possibilità di avere maggiori elementi per procedere al riconoscimento dei crediti formativi, per comprendere le attitudini del soggetto nei confronti dei percorsi educativi, individuando tratti della personalità e competenze trasversali che possano essere di supporto nella conclusione del percorso didattico e compensare eventuali lacune di tipo curricolare.

Inoltre è stato ritenuto importante il percorso di emersione in funzione di una maggiore consapevolezza del soggetto rispetto al legame tra obiettivo didattico e realizzazione del proprio progetto di vita.

Infine, i docenti hanno ritenuto determinante il ruolo di accompagnatori/consulenti svolto a sostegno dei beneficiari, sia come supporto motivazionale, sia come stimolo alla riflessione su alcuni elementi non considerati di valore dagli interessati, hanno inoltre dichiarato l'importanza di poter tradurre il senso (più che il significato in senso stretto) dei concetti relativi ai temi toccati dal percorso.

Per quanto riguarda la riflessione sui patti formativi, questo tema è stato di-

scusso prima a distanza e poi in presenza nella giornata conclusiva. Le riflessioni emerse sono prevalentemente comuni rispetto ai tre livelli scolastici, pur presentando alcune peculiarità.

Per quanto riguarda il livello Alfabetizzazione (suddiviso in A1 e A2), è stato fatto presente che molti utenti che arrivano al Cpia si trovano nelle condizioni di non conoscere minimamente la lingua italiana, ma spesso non sono stati alfabetizzati nemmeno nella loro lingua di origine. Questo di fatto porta a la costituzione di un livello A0 che però non è previsto dalla normativa del Miur, pertanto i Cpia non sono dotati di organico destinato a un target di questo tipo.

Nonostante non sia previsto, il livello A0 viene organizzato e gestito dai docenti di livelli A1 e A2, che costruiscono un patto formativo che comprende questa fase. Secondo i docenti interessati, questo tipo di casistica andrà aumentando in futuro, visto che una parte di utenti A0 usufruivano di corsi di alfabetizzazione presso le associazioni del Terzo settore, ma la riduzione dei contributi pubblici all'accoglienza dei migranti fa pensare che questo tipo di utenza possa aumentare verso i Cpia.

Considerato che in prospettiva i patti formativi (almeno per il livello alfabetizzazione e primo livello) dovranno essere costruiti tramite la piattaforma Sidi, la presenza non normata di un'utenza A0 renderebbe impossibile la sua registrazione sulla piattaforma, oltre che una carenza di organico sopperita dai docenti A1 e A2.

Per quanto riguarda il primo livello, una rigidità non superabile nel patto formativo riguarda l'impossibilità di prevedere un numero sufficiente di ore aggiuntive, per alcuni utenti iscritti al primo livello che abbiano bisogno di integrare lo studio della lingua italiana, nonostante la certificazione A2, che non risulta sufficiente per affrontare le materie curriculari in modo adeguato.

Inoltre, i docenti del secondo livello denunciano le difficoltà ad agire situazione di eterogeneità di prassi tra i diversi Cpia, che crea una disparità tra utenti, in alcuni casi di fatto negando l'accessibilità al percorso, visto che la discrezionalità relativa alla valutazione dei titoli in ingresso esercitata da ciascun collegio dei docenti.

Il tema dell'eterogeneità delle prassi tocca anche il riconoscimento dei crediti formativi, tutti i docenti richiamano la necessità di avere a disposizione delle linee guida comuni che determinino quanto meno dei minimi e dei massimi sui crediti, così da garantire un trattamento equo a chiunque acceda al sistema dell'istruzione degli adulti.

La discussione sui patti formativi si è intrecciata poi all'esperienza di emersione delle competenze appena realizzata. I docenti hanno ritenuto fondamentale avere un maggiore campo di valutazione degli utenti in ingresso, anche al fine della predisposizione di patti formativi più confacenti ai reali bisogni del soggetto. Allo stesso tempo, per quanto riguarda il momento di passaggio tra un livello scolastico ad un altro, le caratteristiche del soggetto emerse e registrate nel documento finale (in termini di esperienze e apprendimenti progressi,

ma anche di competenze trasversali ed attitudini personali) si possono rivelare di fondamentale importanza nella valutazione di accettazione della domanda e collocazione nel percorso.

5.8 La valutazione del progetto

5.8.1 La valutazione del progetto da parte dei docenti tramite questionario anonimo

Nell'ultimo incontro è stato distribuito un questionario di valutazione del progetto, compilato in modo anonimo da 17 docenti. L'obiettivo era raccogliere una valutazione sui diversi aspetti del progetto (obiettivi, contenuti, ricaduta dei risultati) e sulla modalità di gestione delle attività (metodologia didattica, aspetti organizzativi). Si è scelto di utilizzare un questionario con una scala di misura non metrica, con scala ordinale (molto, abbastanza, poco, per niente).

La soddisfazione rispetto alla realizzazione degli obiettivi dichiarati nel progetto si distribuisce in modo paritario tra i valori più alti, come pure emerge una buona consapevolezza acquisita durante il percorso sul tema del riconoscimento delle competenze acquisite nei diversi ambiti. Il dato molto rilevante è che 13 docenti su 17 sono certi di utilizzare gli sperimentati nel prossimo anno scolastico, mentre gli altri 4 non ne sono certi, ma non ne negano del tutto la possibilità.

Per quanto riguarda l'utilità per gli utenti dei Cpia di introdurre la possibilità di accedere a un percorso di emersione delle competenze, 13 docenti lo ritengono molto utile e 4 abbastanza. Sulla formazione dei docenti su questi temi, tutti ritengono utile introdurre un percorso specifico di aggiornamento per i Cpia, 10 docenti dichiarano di avere ancora bisogno di ulteriore preparazione su questo ambito, in particolare sulle competenze trasversali, sul riconoscimento dei crediti e sulla modalità di definizione e valutazione delle competenze acquisite in ambiti non formali e informali e sui patti formativi.

Per quanto attiene la valutazione sulla modalità di gestione delle attività del progetto, la metodologia di tipo partecipativo è stata considerata efficace, valutata da 14 docenti molto efficace e da 3 abbastanza efficace. La chiarezza e l'eshaustività della presentazione dei contenuti del percorso formativo sono stati anche in questo caso valutati in modo positivo, con una frequenza di 13 docenti sulla valutazione molto e 4 sulla valutazione abbastanza. Nello stesso modo si distribuisce il grado di soddisfazione per gli aspetti logistici.

5.8.2 La valutazione del progetto tramite intervista a testimoni privilegiati

Dopo aver realizzato tutti gli incontri previsti nel progetto e aver raccolto tramite questionario le valutazioni dei docenti che hanno partecipato alle at-

tività, si è ritenuto interessante realizzare una breve intervista con la dirigente scolastica e due docenti del livello alfabetizzazione del Cpia 10 (di cui uno svolge anche il ruolo di vicario della dirigente scolastica), per una valutazione complessiva del progetto da parte di tre testimoni privilegiati, in quanto parte attiva nella fase di proposta e progettazione dell'intervento qui descritto.

Attraverso l'intervista è stato possibile procedere ad una valutazione del progetto vista da un punto di vista di sistema, sia con un punto di vista gestionale organizzativo del dirigente, che dal punto di vista dei docenti che si trovano a gestire le fasi di accoglienza degli studenti e le attività didattiche.

5.8.3 Il punto di vista dei docenti

La possibilità di lasciare una traccia scritta e organizzata di riflessioni, elementi di conoscenza, valutazioni, che spesso restano nel rapporto tra docente e studente è importantissimo, perché questi dati vengono persi nel momento in cui lo studente finisce il percorso didattico. Avere un dossier in cui tutti questi elementi possano essere spendibili da parte dello studente nelle fasi successive del percorso educativo e all'esterno, nel mondo del lavoro, è uno strumento molto valido, perché ricco di informazioni utili nei diversi ambiti della vita delle persone.

È importante che sia lo studente a comprendere l'importanza di costruire il dossier, facendone una scelta personale e volontaria, tenendo conto che delle esperienze volontarie e positive rispetto a un percorso di emersione delle competenze possano fare da cassa di risonanza anche tra quegli studenti che non abbiano dimostrato interesse, suscitandolo anche in loro e facendogli superare la diffidenza.

«Un elemento vincente di questo progetto è averlo costruito esattamente sulle nostre esigenze, rispetto al contesto in cui operiamo. In passato era stata utilizzata la guida al colloquio inserita nel progetto P.A.I.deI.A. ma era stato subito abbandonato perché troppo complesso soprattutto per l'utenza straniera, per i quali risultava inefficace». «Questa nuova prassi sperimentata ci consente di andare ancora di più in profondità nel processo di conoscenza dello studente, è uno strumento che è stato studiato secondo i nostri bisogni e quelli dei nostri studenti. Aver realizzato degli strumenti pensati per noi e su di noi è un grande passo avanti per il Cpia 10. Inoltre questo ci offre una base per passare alla fase successiva che è l'orientamento, per il quale speriamo si possa realizzare un percorso formativo ad hoc, affinché si possa realizzare un percorso completo, dall'accoglienza in entrata, all'orientamento verso i livelli successivi nel percorso educativo e della formazione professionale».

La riflessione ha toccato anche l'aspetto più strettamente didattico: «Inoltre avere la possibilità di avere un quadro delle competenze dello studente permette di realizzare un progetto didattico immediatamente spendibile ed efficace, più mirato alle esigenze delle persone. Ci impone di rivedere il nostro stile di accoglienza che è mirato a comporre subito le classi, senza sufficienti informa-

zioni sulle persone, questa modalità però ha un costo successivo nello svolgimento della didattica, perché non inseriamo le persone nei livelli giusti e siamo costretti a spostarle successivamente».

Lavorare nel campo degli adulti e dei giovani adulti, spesso provenienti da altri Paesi, mette i docenti di fronte a dimensioni psicologico/affettive che possono risultare degli ostacoli determinanti nel percorso formativo. I docenti intervistati portano l'esempio dei giovani studenti che arrivano in Italia per ricongiungimento familiare con i genitori, spesso i figli non hanno sposato il progetto migratorio dei genitori, si sentono strappati dal loro contesto sociale, affettivo e culturale e dal loro precedente percorso scolastico. Si presentano con un atteggiamento di forte chiusura, manifestano un blocco nella comunicazione con i docenti, tanto da apparire privi di competenze pregresse «con questi strumenti che privilegiano anche una dimensione affettiva, che danno spazio al racconto, alla ricostruzione dell'identità, possono emergere competenze che realmente sono possedute, ma tenute latenti da motivazioni psicologiche».

L'esperienza positiva realizzata nel progetto ha, come spesso accade, creato nuovi bisogni formativi: a partire da un intervento sul tema dell'orientamento, come già detto precedentemente, si è manifestato un interesse a sviluppare competenze nella lettura del mercato del lavoro, tema strettamente legato a quello dell'orientamento. Inoltre i docenti intervistati ritengono utile una riflessione più approfondita sulle modalità di riconoscimento dei crediti, poiché le prassi dei Cpia sono diverse tra loro, non garantendo parità di trattamento degli studenti.

5.8.4 Il punto di vista della dirigente

Il percorso può avere enormi risvolti positivi ma deve essere accompagnato da un intervento legislativo che è mancante. Il Cpia è chiamato a sottoscrivere un accordo di rete per la realizzazione del secondo livello per gli studenti adulti che si svolge in fascia oraria serale, che ha l'obiettivo di rendere completo il percorso didattico educativo di chi accede al sistema di istruzione degli adulti. Ad oggi però si riduce spesso ad un adempimento burocratico, con scarse ricadute pratiche. «Alla luce dell'esperienza realizzata nel progetto, è necessario che questo accordo di rete venga aggiornato con un intervento sinergico di tutte le figure in gioco, coinvolgendo soprattutto i dirigenti scolastici dell'istruzione secondaria superiore, che non vedano il secondo livello serale come un elemento minore rispetto ai percorsi ordinamentali del mattino. In questo modo potremmo andare a valorizzare realmente le competenze di tutti gli studenti, mirare al reinserimento e al completamento di percorsi educativi abbandonati e interrotti per diverse ragioni, favorendo il loro ingresso o reingresso nel mondo del lavoro rendendoli soggetti attivi del loro sapere e del loro essere. Maggiore spazio deve essere dato all'orientamento che ad oggi nelle nostre sedi associate di secondo livello è lasciato alla buona volontà dei singoli docenti. Noi del Cpia 10 proponiamo degli incontri di orientamento, che danno buoni

risultati, ma se questo fosse portato a sistema sicuramente i risultati finali sarebbero superiori».

La dirigente sottolinea che chiaramente per migliorare l'efficacia del sistema occorrono maggiori risorse, una finalizzazione delle competenze presenti nei Cpia legate agli obiettivi e ai risultati. Per molti docenti i corsi serali sono considerati di serie b, appannaggio di docenti che non vogliono lavorare molto, ma a suo parere e per l'esperienza da lei stessa realizzata nel Cpia che dirige, attraverso la motivazione, facendo comprendere che l'istruzione degli adulti è un servizio che si rende alla società e al territorio, con forte valenza sociale e culturale, i risultati sono migliori anche in termini di impegno e qualità del lavoro del corpo docenti.

«È auspicabile che i percorsi di ricerca e formazione come questo che abbiamo realizzato vengano diffusi e allargati alla partecipazione di un numero sempre maggiore di persone, proprio perché pensati sulle nostre esigenze e quindi con un potenziale di efficacia sicuramente maggiore di prodotto preconfezionati per altri contesti. È importante il ruolo del Centro di ricerca sperimentale proprio perché in genere la formazione per l'aggiornamento dei docenti è progettata per i docenti della scuola del mattino, che ha un'utenza completamente diversa dalla nostra. Noi abbiamo di fronte bisogni, storie, obiettivi e competenze appunto dove l'esperienza ha un ruolo determinante, che noi consideriamo un valore aggiunto importantissimo».

Infine, la dirigente ha sottolineato la difficoltà a tessere relazioni con i soggetti che si occupano di inserimento al lavoro, a partire dall'Agenzia Nazionale Politiche Attive Lavoro, ai centri per l'impiego, che non ha dimostrato interesse nonostante le numerose richieste di incontro inviate dal Cpia. La mancanza di un raccordo tra Cpia, Centri per l'impiego, Centri di formazione professionale rende incompleto e spesso inefficace il lavoro del Cpia, infatti non si riesce a creare una collaborazione tra offerta del Cpia e della formazione professionale. In alcuni casi sarebbe molto utile un percorso parallelo tra i livelli offerti dal Cpia e la formazione professionale, ma la normativa non permette l'iscrizione parallela dello studente a entrambi i sistemi, causando una perdita da una parte o dall'altra della preparazione della persona. «Serve una maggiore integrazione, ma è necessario un intervento legislativo che lo consenta, abbiamo avuto dei ragazzi che hanno dovuto sospendere il percorso da noi perché sono stati inseriti in percorsi formativi professionali promossi dal Progetto Latina Formazione».

5.9 Conclusioni

Il concetto di transizione può essere adottato come possibile paradigma interpretativo della contemporaneità, caratterizzata dalla rapidità, pervasività, multiformità del cambiamento nella vita degli individui e delle società. In sintesi, le biografie individuali si presentano sempre più come multiformi, mul-

tipla o comunque in movimento. Crisi e/o transizione rappresentano sempre più un dato strutturale del corso della vita. Ma anche se con conflitti, con contrasti e fatiche, il carattere dell'età adulta si presenta come possibilità di continuare a crescere e ad apprendere nella dimensione del *lifelong learning*. Se si assume questo nuovo scenario dei processi di adultizzazione, le transizioni si possono concepire come una dimensione di vita costituita da aspettative e necessità/vincoli, uno spazio tra il presente e i possibili futuri.

È necessario che i luoghi di apprendimento e formazione, in particolare i CPIA, siano lo spazio dove rendere visibili le identità, dove aprire un dialogo fra pari far emergere esperienze, aspettative, progetti e su questi costruire percorsi di inserimento di più ampio respiro, che permettano a tutti di accedere ai diritti e alle opportunità, di fare scelte consapevoli, che non siano dettate dal mero bisogno di sopravvivenza (Di Rienzo, 2012).

I risultati della ricerca presentata mettono in evidenza l'importanza di offrire servizi di accompagnamento e di orientamento per gli studenti immigrati, al fine di favorire l'inclusione educativa e processi di transizione significativi rispetto al progetto migratorio. La discussione dei risultati, in particolare, porta a sostenere l'importanza di servizi che presentino forme nuove rispetto a quelli previsti tradizionalmente per l'orientamento scolastico e professionale; forme che si richiamino ad approcci e strumenti di tipo biografico-narrativo.

La valorizzazione dell'esperienza non è solo un paradigma teorico nella teoria dell'apprendimento degli adulti ma è un atto imprescindibile secondo Nathan (1996), per permettere davvero alle persone di inserirsi in un nuovo contesto sociale dopo aver "spezzato" il percorso della propria esistenza con il viaggio migratorio. Recuperare gli elementi della vita passata, permettere il riemergere di una identità personale spesso annientata dall'esperienza traumatizzante del viaggio, dalle privazioni materiali e affettive, dalla solitudine, pone le basi per percorsi più efficaci e adeguati nei confronti dei migranti, che tendano almeno alla personalizzazione dell'offerta formativa.

Rispetto alla definizione di un profilo di competenze necessarie al docente operante nei CPIA per svolgere le attività di accoglienza e valutazione delle competenze pregresse, emerge un quadro multidimensionale, che rende quindi anche evidenti i bisogni formativi, sia per quanto riguarda metodi e strumenti di emersione e valutazione delle competenze e degli apprendimenti pregressi e la stesura dei patti formativi, sia per quanto riguarda la costruzione di un background teorico comune, che possa permettere, inoltre, anche percorsi di condivisione e di cooperazione in un'ottica di rete territoriale, che rappresenta un aspetto ancora problematico.

In effetti, nonostante il quadro normativo sia compiuto, l'accesso alle opportunità di riconoscimento delle competenze è ancora limitato ed ostacolato da una lenta messa a punto delle reti territoriali di apprendimento permanente e lo è, evidentemente, ancor di più per la popolazione immigrata.

È noto che i CPIA sono stati individuati come parti costitutive di tali reti e che, inoltre, nell'ambito del proprio ruolo e delle funzioni attribuite, possono

ampliare l'offerta formativa nell'ambito della loro autonomia, nel rispetto delle competenze delle Regioni e degli Enti locali, stipulando accordi con essi ed altri soggetti pubblici e privati con particolare riferimento alle strutture formative accreditate dalle Regioni.

È proprio a questa sfida che è riconducibile la cifra innovativa del nuovo sistema di istruzione degli adulti, che vincola il sistema alla valorizzazione dell'intero patrimonio culturale e di competenze della persona. Perciò l'alfa e l'omega dell'impostazione del sistema stesso sono dati dall'assunzione della storia individuale della persona che apprende. Quella storia all'interno della quale è inscritto il patrimonio di conoscenze e di competenze, in qualsiasi modo esse siano state maturate.

6. La scuola in carcere

Paolo Di Rienzo e Giovanni Serra¹

6.1. Introduzione

Il riconoscimento della presenza della scuola come soggetto istituzionale nel sistema detentivo è molto recente, nonostante la scuola in carcere in Italia esista dalla fine dell'Ottocento. Si deve alla riforma del sistema di istruzione degli adulti (decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29/10/2012) la collocazione dei corsi di alfabetizzazione e di primo livello attivati negli istituti di prevenzione e pena nei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti e negli istituti superiori di secondo grado (Di Rienzo & Maurizio, 2020).

La riforma affida ai Cpia un compito impegnativo e una grande responsabilità. La scuola in carcere è luogo/strumento di rieducazione, fine ultimo del trattamento, sancito dall'articolo 27 della Costituzione: "La responsabilità penale è personale. L'imputato non è considerato colpevole sino alla condanna definitiva. Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato [...]. Non è ammessa la pena di morte".

Le "Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti", hanno precisato che l'istruzione in carcere è finalizzata alla "rieducazione del detenuto, alla convivenza civile attraverso azioni positive che lo aiutino nella ridefinizione nel proprio progetto di vita e nell'assunzione di responsabilità verso se stesso e la società, tenuto conto che l'istruzione costituisce il presupposto per la promozione della crescita culturale e civile del detenuto e la base necessaria alla sua formazione professionale, tecnica e culturale" (Decreto Interministeriale 12 marzo 2015 par. 3.6).

In Italia, nel periodo di svolgimento della ricerca a cui si fa riferimento nel presente contributo, ci sono 449 sezioni funzionanti negli istituti penitenziari. La stima del numero di docenti che lavora in carcere supera tremila unità se si considera che i parametri per la definizione dell'organico del personale docente nei Cpia sono, indicativamente, di due/tre alfabetizzatori e di quattro/cinque docenti di primo livello per sede. A questi si devono aggiungere i docenti di secondo livello.

Molti si ritrovano a insegnare in carcere per caso o attratti dall'idea che la-

¹ Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori, per la stesura sono da attribuire a Paolo Di Rienzo i paragrafi 6.1 e 6.2, a Giovanni Serra il paragrafo 6.3.

vorare in carcere permetta di vivere un'esperienza più intensa o più autentica. Ma forse si tratta di un'idea retorica. L'impatto iniziale può rivelarsi faticoso e stressante in assenza di un'adeguata preparazione professionale.

Dal canto del sistema di riferimento, il contesto penale può essere inteso in un'ottica di sistema cognitivo e di learning organization. Ciò implica riconoscerci anche le caratteristiche tipiche dei contesti di apprendimento informale e la molteplicità di soggetti che permeano il carcere, partecipando alla sua missione formativa (Federighi & Torlone, 2015). Questo significa concepire il carcere come sistema integrato, in cui la funzione rieducativa è svolta da una molteplicità di soggetti, tra cui i docenti che devono disporre di competenze non solo di tipo tecnico, relative all'insegnamento, ma anche di tipo strategico, in quanto necessarie per ottimizzare il loro ruolo professionale, in un'ottica di sistema formativo integrato, e per definire piani normativi individualizzati (Federighi, 2016).

6.2. Il progetto di ricerca

La ricerca realizzata nell'ambito delle attività del Crrss del Lazio si è sviluppata sul tema delle competenze strategiche dei docenti del Cpia in servizio presso le istituzioni carcerarie, dal titolo: "La scuola per chi sta dentro e per chi sta fuori. Le competenze trasversali dei docenti che lavorano nelle istituzioni carcerarie".

La ricerca oggetto del presente volume è stata realizzata nel 2019 e fa riferimento alla seconda annualità delle attività del Centro di ricerca, sperimentazione e sviluppo del Lazio, articolate in tre aree territoriali della Regione.

La ricerca ha coinvolto sette Cpia del Lazio con sedi presso gli istituti penitenziari. Si è trattato di docenti in possesso di un'esperienza consolidata sia nell'educazione degli adulti in generale, sia all'interno delle scuole nelle istituzioni carcerarie per minori e per adulti: quindi professionisti con un patrimonio di conoscenze, di esperienze, di vissuti, di valori e di motivazioni di un certo spessore. Una minoranza dei partecipanti aveva un'esperienza di un solo anno.

La specificità dei destinatari ha richiesto metodi partecipativi.

La metodologia si richiama alla ricerca intervento di tipo collaborativo con finalità sia di indagine esplorativa e conoscitiva sia di formazione con scopi trasformativi. In coerenza con tale impostazione, è stato adottato un approccio multi-metodo che ha fatto riferimento a strumenti di tipo quali-quantitativo (Creswell, 2014).

La finalità della ricerca è consistita nello studio del profilo delle competenze trasversali considerate strategiche per gestire la peculiarità dell'insegnamento all'interno delle istituzioni carcerarie. Nell'ottica della ricerca intervento, tale finalità è stata resa operativa attraverso modalità partecipative e di coinvolgimento nella ricerca stessa dei docenti beneficiari dell'azione, intesi quindi come ricercatori sul campo,

In considerazione della specificità dei destinatari e dei loro contesti operativi, si è deciso di procedere nella rilevazione delle competenze considerate strategiche partendo, con tre laboratori formativi a valenza esplorativa, dalla valorizzazione dell'esperienza, del vissuto dei docenti che quotidianamente si confrontano con i vincoli propri della condizione di detenzione e dai risultati di una precedente esperienza formativa, in linea con la presente ricerca, realizzata nello scorso anno da un gruppo di docenti – che fanno parte, tra gli altri, di un gruppo che chiameremo gruppo pilota – che lavorano nelle strutture carcerarie di Roma.

Il gruppo pilota è stato costituito da sette docenti, rappresentanti dei Cpia coinvolti.

Ciò ha richiesto un approccio alle attività mutuato dal metodo della ricerca-azione, come di solito accade con interventi di ricerca nelle organizzazioni che esprimono una domanda di cambiamento e di trasformazione delle pratiche, i cui componenti necessitano di conseguenza del giusto grado di coinvolgimento e di motivazione (Lewin, 1946).

Per le attività formative si è fatto ricorso a metodi e prassi di tipo esperienziale che si richiamano ad una logica laboratoriale nella quale i partecipanti sono direttamente coinvolti nella produzione di artefatti cognitivi e riflettono sul senso delle azioni intraprese per la realizzazione di competenze esperte (Mortari, 2004).

Il percorso di apprendimento e formativo, si è articolato in quattro fasi che corrispondono sostanzialmente alle unità formative sviluppate secondo un'impostazione laboratoriale e dialogica, mutuata dal metodo del focus group:

- Unità n. 1: Co-costruzione di un questionario
- Unità n. 2: Il ruolo dell'insegnante in carcere
- Unità n. 3: Le competenze strategiche per la costruzione di un gruppo di lavoro
- Unità n. 4: Agire le competenze di problem setting/problem solving.

Circa l'indagine empirica, lo strumento utilizzato per la rilevazione delle competenze strategiche è stato quello del questionario alla cui definizione nella sua forma definitiva e condivisa hanno contribuito i docenti del cosiddetto gruppo pilota.

La costruzione del questionario si è articolata in 4 diverse fasi:

1. formulazione, da parte dei ricercatori del Dipartimento, di una lista di competenze trasversali, aperta e non esaustiva, definita a partire dalla rivisitazione della letteratura più aggiornata sulle competenze trasversali e dalla rilettura degli ordinamenti dei Cpia;
2. attività laboratoriale con il gruppo pilota al fine di individuare, a partire dalla lista di competenze proposta, una prima ipotesi di competenze trasversali considerate dai docenti fondamentali, strategiche per svolgere efficacemente il lavoro all'interno dell'ambiente carcerario;
3. co-costruzione, a partire dagli esiti dell'attività laboratoriale, del questionario da utilizzare per la rilevazione delle competenze strategiche e da

somministrare a tutti i docenti dei Cpia che lavorano nelle istituzioni carcerarie della regione Lazio;

4. stesura definitiva del questionario con l'individuazione delle undici competenze oggetto della ricerca da sottoporre a verifica.

Si è proceduto, quindi, alla somministrazione in presenza del questionario al gruppo dei docenti inseriti nel percorso formativo previsto dal progetto (gruppo allargato comprensivo del gruppo pilota), ovvero, 23 docenti dei Cpia operanti nelle strutture carcerarie per minori e adulti di Roma e on line a tutti gli altri 80 docenti dei Cpia delle strutture carcerarie della regione Lazio. Il questionario è stato somministrato complessivamente a 103 docenti.

6.3. Le competenze strategiche per l'insegnamento in carcere

6.3.1. Competenze strategiche

L'agire professionale degli insegnanti nei contesti penitenziari, anche in ragione della peculiarità del contesto di lavoro, oltre che l'esercizio di specifiche competenze disciplinari, richiede la messa in atto di un insieme di competenze trasversali. Con tale espressione ci si riferisce a

«competenze essenziali per il raggiungimento di un comportamento professionale capace di trasformare il "sapere" tecnico in una prestazione lavorativa e organizzativa efficace: capacità di diagnosticare (trattare informazioni, diagnosticare problemi, analizzare e valutare situazioni, autovalutare le proprie risorse e competenze, ecc.), di relazionarsi (trasmettere informazioni, comunicare in situazione interpersonale, in gruppo, cooperare, coordinare altri, negoziare, ecc.), di affrontare (risolvere problemi, pianificare il lavoro, monitorare e valutare il lavoro, prendere decisioni, trovare soluzioni innovative, ecc.)» (ISFOL, 1994, pp. 38-39).

In particolare, alcune competenze trasversali possono essere considerate strategiche nel senso che sono essenziali all'esercizio delle competenze disciplinari tecnico-professionali e che, dunque, la loro debole presenza sarebbe motivo di indebolimento del profilo di questi professionisti. Identificare e descrivere tali competenze strategiche rappresenta un compito particolarmente importante, non solo per scopi scientifici, ma anche al fine di indirizzare opportunamente i percorsi di formazione al ruolo e, come conseguenza, di alimentare la motivazione allo sviluppo professionale e il senso di auto-efficacia degli insegnanti.

6.3.2. La struttura del questionario sulle competenze strategiche

Ad esito del lavoro partecipativo descritto nel paragrafo 2 ciascuna delle undici competenze individuate è anche declinate in comportamenti caratteristici dell'agire professionale dell'insegnante nei contesti penitenziari. Il quadro

complessivo risultante, sulla base del quale è stato elaborato il questionario, è riepilogato in Tabella 6.1.

Competenza	Comportamenti associati
1. Resilienza	Mantenersi a una certa distanza, fisica ed emozionale, dai problemi, ma senza isolarsi
	Affrontare i problemi, capirli e riuscire a controllarli
	Creare ordine, bellezza e obiettivi partendo dal caos e dal disordine (creatività)
	Riuscire a trasformare in opportunità le criticità
2. Competenze andragogiche	Valorizzare le esperienze di vita dei discenti attraverso metodologie di personalizzazione dell'insegnamento
	Favorire nel discente lo sviluppo della motivazione intrinseca
	Promuovere l'autonomia dell'apprendimento
	Progettare gli interventi in maniera condivisa con il discente
	Utilizzare la tecnica del <i>modellig</i> (identificazione con persone per noi eccellenti, di successo) al fine di favorire il raggiungimento di obiettivi personali
	Fissare obiettivi concreti e a breve termine
3. Problem setting/solving	Prendere decisioni in condizioni di incertezza
	Organizzare sistematicamente le informazioni (stabilire obiettivi, priorità, valutare le alternative e analizzarne il loro impatto)
	Considerare soluzioni alternative prima di prendere delle decisioni
	Definire il problema a partire da nuove prospettive di risoluzione
4. Competenze sociali	Promuovere lo sviluppo degli altri mettendo in valore le loro abilità
	Costruire legami e alimentare relazioni utili
	Gestire il conflitto, negoziare e risolvere situazioni di disaccordo
	Mettere in discussione proattivamente lo status quo (innovare)

5. Competenze personali	Tenere sotto controllo emozioni e impulsi negativi
	Conoscere le proprie risorse interiori, le proprie abilità e i propri limiti
	Mostrare costanza nel perseguire gli obiettivi nonostante ostacoli e insuccessi (ottimismo)
	Interpretare le situazioni in modo flessibile (adattabilità)
6. Competenze di rete	Cooperare, dialogare tra diversi (diversi per ruoli, culture, status)
	Individuare sul territorio i soggetti potenzialmente interessati alla realizzazione di un progetto (Regione, Comune, Associazionismo, servizi sanitari, ecc.)
	Progettare in rete attivando tutti i nodi della rete (multidisciplinarietà)
	Condividere, documentare, lasciare tracce, memoria della prassi
7. Competenze affettivo/relazionali	Stabilire rapporti confidenziali e soddisfacenti con altre persone
	Saper chiedere aiuto a qualcuno per risolvere una situazione difficile
	Esprimere incoraggiamento
	Rafforzare l'autostima
	Ascoltare e comprendere in maniera autentica le opinioni degli altri attraverso la sospensione del giudizio
	Saper anticipare, riconoscere e soddisfare i bisogni altrui (empatia)
	Prendersi cura degli altri basandosi sulla comprensione dei loro sentimenti ed esigenze
8. Competenze di équipe	Saper fare fronte come gruppo ad una criticità improvvisa
	Creare una sinergia di gruppo nel perseguire obiettivi comuni
	Risolvere come équipe un problema nuovo
	Utilizzare un linguaggio comune

9. Competenze di diversity management	Riconoscere le diversità trasformandole in opportunità
	Favorire attivamente la consapevolezza, il rispetto e la valorizzazione delle differenze (di qualsiasi tipo) all'interno dell'organizzazione carceraria
	Facilitare la creazione di un ambiente di lavoro inclusivo
	Accogliere, incoraggiare il pensiero divergente per contenere il rischio dell'omologazione
10. Competenze comunicative	Utilizzare modalità di comunicazione non verbale (metacomunicazione)
	Semplificare, adeguare il registro linguistico alla cultura del discente
	Valorizzare le varietà linguistiche presenti includendole nella didattica
11. Competenze deontologiche di contesto	“Rendere uguali parti disuguali” (trovare il comune denominatore tra livelli culturali, estrazione sociale, età, reati, percorsi personali, scolastici, ecc.)
	Stabilire i confini del relativismo culturale nell'accogliere gli altrui valori di riferimento
	Testimoniare i valori attraverso la coerenza dei propri comportamenti (agire con integrità)

Tabella 6.1 – Quadro delle competenze trasversali e dei relativi comportamenti professionali degli insegnanti nei contesti penitenziari

Il questionario è stato articolato in tre parti. Nella prima si chiedeva ai rispondenti di indicare, per ciascuna competenza, quanto considerassero importanti i comportamenti associati e in che misura ritenessero di realizzare ciascun comportamento nel proprio contesto lavorativo. Le risposte alle due domande potevano essere scelte su una scala Likert a 5 valori: per il livello di importanza, da “Non conta nulla” a “È molto importante”; per il livello di realizzazione, da “Per nulla realizzato” a “È completamente realizzato”. La Fig. 6.1 mostra, a titolo di esempio, l'aspetto di una porzione del questionario, relativa alle Competenze sociali.

IMPORTANZA <i>Quanto è importante per lei ciascun comportamento descritto?</i>	REALIZZAZIONE ATTUALE <i>In che misura ritiene di realizzare il comportamento descritto?</i>
(1) Non conta nulla	È completamente realizzato (5)
(2) È poco importante	È in buona misura realizzato (4)
(3) È abbastanza importante	È parzialmente realizzato (3)
(4) È importante	È poco realizzato (2)
(5) È molto importante	Per nulla realizzato (1)

4. COMPETENZE SOCIALI

(1) (2) (3) (4) (5)	Promuovere lo sviluppo degli altri mettendo in valore le loro abilità	(1) (2) (3) (4) (5)
1) (2) (3) (4) (5)	Costruire legami e alimentare relazioni utili	(1) (2) (3) (4) (5)
1) (2) (3) (4) (5)	Gestire il conflitto, negoziare e risolvere situazioni di disaccordo	(1) (2) (3) (4) (5)
1) (2) (3) (4) (5)	Mettere in discussione proattivamente lo status quo (innovare)	(1) (2) (3) (4) (5)

Fig. 6.1 – Aspetto del questionario sulle competenze degli insegnanti in contesto penitenziario

La seconda parte del questionario chiedeva ai rispondenti di designare, fra le undici competenze trasversali proposte, le tre considerate più importanti, indispensabili per realizzare al meglio il proprio lavoro, nonché di esplicitare le ragioni per cui tali competenze erano considerate importanti.

Infine, la terza parte chiedeva di indicare, per le tre competenze considerate strategiche, i vincoli che ne ostacolano la piena espressione e le possibili azioni per un loro sviluppo.

6.3.3. Principali risultati dell'analisi dei dati

I dati di seguito presentati si riferiscono ai 64 questionari che sono stati oggetto di elaborazione.

Partendo dall'esame delle risposte alla seconda parte del questionario, relativa alle tre competenze trasversali considerate più importanti dagli insegnanti (Fig. 6.2), emerge che quasi un rispondente su due indica fra queste le competenze affettivo/relazionali (48,4%). A queste si accompagnano altre quattro competenze, indicate da più di un rispondente su tre: competenze personali (40,6%), competenze andragogiche (39,1%), competenze comunicative (35,9%) e resilienza (34,4%). Tre competenze si pongono, invece, ai gradini più bassi della scala di importanza, essendo indicate da meno del 15% dei rispondenti: competenze di diversity management (14,1%), problem setting/solving (12,5%) e competenze di rete (7,8%).

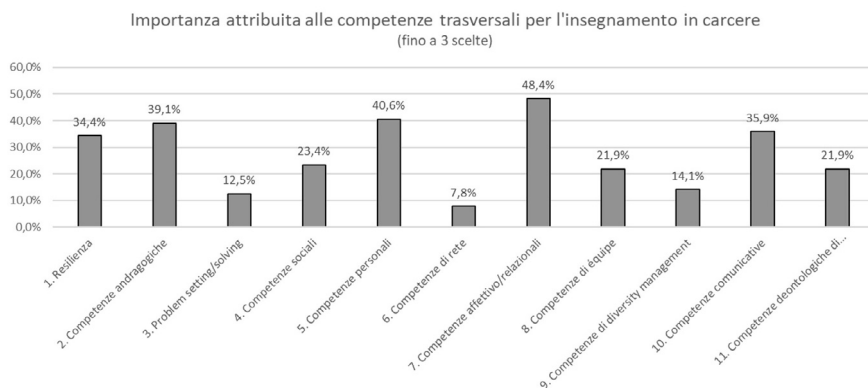


Fig. 6.2 – Importanza attribuita alle competenze trasversali per l’insegnamento in carcere

Considerando la prospettiva di Le Boterf (2000), il costrutto di competenza fa riferimento alla capacità di mobilitare e combinare efficacemente risorse interne e risorse di contesto per dare vita ad una prestazione efficace e ad un agire socialmente riconosciuto.

Dall’esame dei dati empirici, sembra emergere però che, in un contesto caratterizzato da poche risorse strumentali e di sistema e fortemente vincolato dalle esigenze custodiali, gli insegnanti tendano a indicare come strategiche soprattutto quelle competenze che sono basate prevalentemente sulla mobilitazione delle loro risorse interne e che possono essere agite nelle attività a diretto contatto con gli studenti all’interno della classe, relegando all’ultimo posto competenze che si nutrono delle risorse relazionali extra-classe o che presuppongono una capacità di influenza sull’ambiente penitenziario e sulla sua cultura.

Evidente, in particolare, è il rilievo attribuito alle competenze affettivo/relazionali, che appaiono come la principale via per innescare e alimentare la relazione educativa e consentire il coinvolgimento degli allievi e lo svolgimento delle attività didattiche. Si tratta di competenze che rientrano fra quelle chiave per vivere in un tempo caratterizzato da cambiamento e incertezza (Sala et al., 2020) e che hanno a fondamento l’empatia, considerata dalla letteratura un prerequisito per implementare altre competenze socio-emotive e costruire positive relazioni umane (Caena, 2019). Nel quadro analizzato l’empatia è associata al comportamento descritto come “Saper anticipare, riconoscere e soddisfare i bisogni altrui”, che è considerato importante o molto importante dal 92,2% dei rispondenti, ma in generale tale risorsa rappresenta la base per soddisfare il bisogno di relazionalità, considerato uno dei tre bisogni psicologici fondamentali delle persone (Ryan & Deci, 2000), insieme con l’autonomia e la competenza.

Fra i comportamenti associati alle competenze affettivo/relazionali assu-

mono rilievo due che potremmo dire caratterizzati da una postura attiva, come “Esprimere incoraggiamento” e “Rafforzare l’autostima”, considerati importanti dal 98,4% dei rispondenti, e uno che privilegia una postura passiva (intesa nel senso di spazio lasciato all’interlocutore), definito come “Ascoltare e comprendere in maniera autentica le opinioni degli altri attraverso la sospensione del giudizio”, considerato importante dal 95,3%.

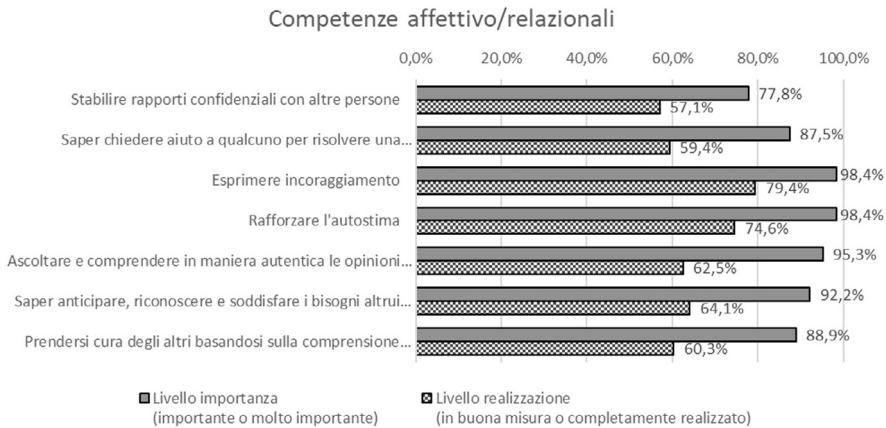


Fig. 6.3 – Comportamenti professionali associati alle competenze affettivo/relazionali

La sospensione del giudizio assume un significato speciale e pregnante nel contesto carcerario e rappresenta un atteggiamento e insieme una capacità che sono indispensabili se si vuole favorire l’espressione delle persone detenute e della loro esperienza come condizione per l’apprendimento, lasciando «spazio all’errore, alle associazioni mentali rimandando, semmai, ad un secondo momento i concetti di giusto e sbagliato» (Di Rienzo, 2020, p. 58), pur nella consapevolezza che, come afferma uno dei rispondenti al questionario, «*Non sempre è facile sospendere il giudizio. È necessario fare un lavoro su se stessi e sugli altri per tenere ben presente che non siamo gli errori che facciamo*»². Questa difficoltà è confermata dai dati quantitativi, laddove, come mostrato ancora dalla Fig. 6.3, il livello di realizzazione effettiva di quello stesso comportamento definito come “Ascoltare e comprendere in maniera autentica...” si attesta al 62,5%, crollando rispetto al livello di importanza, con una differenza di quasi il 33%, pur in un quadro generale che vede sempre uno scarto fra importanza e realizzazione.

In generale, dunque, gli insegnanti individuano la comprensione profonda,

² Qui e nel seguito, il corsivo fra virgolette si riferisce a risposte aperte fornite nel questionario alle domande poste nella terza parte.

l'accoglienza e il sostegno come i comportamenti meglio espressivi delle competenze affettivo/relazionali, pur riconoscendo che sono le modalità del sostegno – incoraggiamento e rafforzamento dell'autostima – quelle più agevolmente praticabili nel loro lavoro.

Al secondo e al terzo posto fra le competenze trasversali considerate più importanti (con percentuali prossime al 40% dei rispondenti) si collocano le competenze personali e le competenze andragogiche.

Le prime hanno al loro cuore la capacità di autoregolare le proprie emozioni, il proprio comportamento e il proprio sviluppo grazie alla conoscenza di sé (Caena, 2019) e a un atteggiamento improntato all'ottimismo. Questo alimenta anche la capacità di fronteggiare situazioni nuove, imprevedute o stressanti e di adattarvisi con flessibilità. Assegnando un elevato livello di importanza a tali competenze, gli insegnanti riconoscono che il carcere è un contesto «*in cui la persona è chiamata a definirsi*» e che «*è fondamentali essere flessibili, mantenendo tuttavia il controllo delle proprie emozioni*». La frequenza con cui le attività didattiche programmate devono essere modificate in funzione di imprevisti e vincoli determinati dalla vita del penitenziario, lo stress indotto dal clima non sempre favorevole, la distanza fra la cultura educativa del sistema dell'istruzione e quella custodiale spesso prevalente nel carcere, l'impatto delle pratiche e dei tempi «dell'istituzione-ospitante-carcere sull'istituzione-ospitata-Cpia» (Di Rienzo, 2020, p. 67) e su strumenti e metodi dell'educazione sono tutti fattori che domandano agli insegnanti una forte capacità di controllo di se stessi, sia in termini di gestione delle emozioni, sia in termini di tenuta delle motivazioni.

Non è un caso che a chiudere il gruppo delle prime cinque competenze considerate strategiche per l'insegnamento in carcere si collochi la resilienza, in particolare con il suo comportamento definito come “Riuscire a trasformare in opportunità le criticità” (importante o molto importante per l'88,7% dei rispondenti, benché realizzato in buona misura o completamente solo dal 37,1%).

Come anticipato, al terzo posto per importanza si collocano le competenze andragogiche (Knowles, 1996), riferibili alla capacità di pensare, progettare e gestire attività educative che tengano conto adeguatamente delle caratteristiche peculiari di discenti adulti, fra cui il concetto di sé come di persone autonome, il valore dell'esperienza pregressa, il senso di soddisfazione personale e di autoefficacia come motivatori per l'apprendimento.

In questo quadro, gli insegnanti identificano come comportamenti professionali più importanti il “Promuovere l'autonomia dell'apprendimento” (95,3%), il “Favorire nel discente lo sviluppo delle motivazioni intrinseche” (87,3%) e il “Valorizzare le esperienze di vita dei discenti attraverso metodologie di personalizzazione dell'insegnamento” (81%). Tuttavia, anche in questo caso gli insegnanti percepiscono una grande distanza fra ciò che considerano teoricamente necessario e ciò che ritengono di riuscire concretamente ad agire nel contesto del loro lavoro.

In un altro contributo in questo volume, per esempio, si darà conto di un approfondimento teso a identificare le ragioni per le quali la valorizzazione dell'esperienza dei discenti, pur se considerata importante dall'81% è realizzata dal 46,8%.

Per una analisi più dettagliata dei dati raccolti con il questionario si rimanda a Di Rienzo (2020). Qui preme evidenziare come trovi conferma l'ipotesi iniziale secondo la quale l'agire professionale degli insegnanti nel contesto penitenziario sia necessariamente connesso non solo con la padronanza delle conoscenze e competenze disciplinari specifiche, ma anche di competenze trasversali che rendono possibile realizzare percorsi di istruzione anche dove la libertà fisica è confinata e con essa potrebbero considerarsi compromesse le condizioni per lo sviluppo personale (Sen, 2001).

In un contesto come questo, la profezia costituzionale di un carcere finalizzato alla rieducazione del condannato prende forma e si realizza anche attraverso l'agire degli insegnanti e la loro capacità di attivare e orchestrare al meglio possibile quelle risorse che possono generare spazi di umanizzazione.

7.

L'inclusione educativa degli immigrati adulti

Paolo Di Rienzo e Brigida Angeloni¹

7.1. Introduzione

Il piano d'azione sull'integrazione dei cittadini terzi della Commissione europea ha definito l'istruzione e la formazione come gli strumenti più potenti per l'integrazione e dichiara che l'accesso ad esse dovrebbe essere garantito e promosso prima possibile. Inoltre, il documento sottolinea che l'acquisizione delle competenze di base è propedeutica per acquisire ulteriori livelli di apprendimento ed è la porta verso l'occupazione e l'inclusione sociale, ponendo come condizione inderogabile l'apprendimento della lingua del paese di destinazione, come mezzo fondamentale affinché i cittadini di Paesi terzi riescano nel loro processo di integrazione. I programmi di integrazione linguistica dovrebbero essere forniti nella fase più precoce possibile dopo l'arrivo, adattati alle esigenze di competenze linguistiche di ogni persona e combinando l'apprendimento delle lingue con l'apprendimento di altre abilità e competenze o esperienze lavorative. Un impegno particolare viene sollecitato al fine di garantire che questi corsi raggiungano sia le donne che gli uomini.

Il documento indica l'opportunità di acquisire una comprensione delle leggi, della cultura e dei valori della società di accoglienza come requisito fondamentale affinché i cittadini di paesi terzi comprendano le responsabilità legate alla loro nuova vita nella società di accoglienza e partecipino attivamente ad essa.

L'accesso all'educazione è pertanto lo strumento privilegiato per consentire la socializzazione di nuovi membri che si inseriscono nella comunità, attraverso una trasmissione reciproca delle proprie eredità culturali e deve essere il luogo privilegiato dove riconoscere ad ogni individuo il diritto alla propria diversità, dalla quale partire per costruire una identità che inevitabilmente dovrà essere rimessa in discussione, attraverso un percorso volontario, consapevole, che recuperi il concetto di persona e ne salvaguardi l'autonomia e la libertà.

Nel nostro paese per l'apprendimento della lingua italiana e il conseguimento dei diplomi conclusivi del primo e del secondo ciclo di istruzione, gli immigrati, a partire dal sedicesimo anno di età, possono accedere ai Cpia.

I Cpia oggi sono il luogo di accesso al sistema scolastico e educativo per i migranti adulti. Che sia per acquisire la conoscenza della lingua italiana, per

¹ Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori, per la stesura sono da attribuire a Paolo Di Rienzo i paragrafi 7.1, 7.2 e 7.6, a Brigida Angeloni i paragrafi 7.3, 7.4, e 7.5.

conseguire il diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione e/o il diploma di istruzione secondaria superiore (in accordo con le istituzioni scolastiche competenti), i Cpia rappresentano un avamposto strategico nel circuito dell'accoglienza della popolazione immigrata.

I percorsi d'istruzione dei Cpia, così come previsto dall'art. 5 del D.P.R. 263/2012, sono "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". Viene, pertanto, definito un patto formativo individuale e la personalizzazione del percorso di studio relativo al livello e al periodo didattico richiesto dall'adulto.

7.2. Le finalità e la metodologia del progetto

Questo progetto si presenta come azione di follow up e di sviluppo di quanto realizzato nel progetto "Competenze ed accoglienza in un'ottica di rete" (si veda il capitolo 5 del presente volume).

La finalità di tale progetto erano quelle di produrre uno studio relativo alla valorizzazione della cultura e della identità dei migranti, in particolare facendo riferimento alla possibilità di definire percorsi personalizzati di emersione e di riconoscimento delle competenze pregresse, utilizzando un approccio di tipo biografico-narrativo, che potessero condurre gli interessati verso un processo di empowerment e di inserimento nel sistema educativo formativo e del mercato del lavoro. Il progetto è stato articolato in una attività propedeutica in cui si è realizzata un'indagine conoscitiva aperta a tutti i docenti dei Cpia del Lazio, seguita da due fasi principali: la prima che ha riguardato la definizione del profilo delle competenze dei docenti in ambito di emersione delle competenze acquisite in ambiti non formali/informali e nella redazione del portfolio delle competenze degli utenti, la seconda che ha avuto l'obiettivo di costruire un dispositivo di emersione e identificazione delle competenze degli utenti dei Cpia che potesse essere condiviso e utilizzato nella rete locale, anche ai fini della predisposizione di ulteriori percorsi formativi stipulati tramite accordi con enti pubblici o privati. Alle due fasi del progetto hanno partecipato 20 docenti provenienti da quattro Cpia della Regione.

Il presente progetto, realizzato da maggio a settembre 2022, va quindi considerato come un'attività di follow up e implementazione del progetto precedente. L'obiettivo principale, infatti, è stato quello di condividere quanto realizzato con una più ampia rete di docenti dei Cpia del Lazio, al fine di integrare gli strumenti già predisposti e di raccogliere dati relativi all'applicazione delle metodologie e degli strumenti prodotti nella fase di accoglienza, nonché di condividere strategie e prassi al fine di offrire una risposta territoriale efficace al bisogno di inclusione educativa e sociale degli immigrati adulti.

7.3. Metodologia, strumenti e articolazione dell'attività

Il progetto adotta una metodologia qualitativa e partecipata che risulta essere particolarmente adatta per l'indagine di fenomeni sociali complessi o in cambiamento. Essa mette in grado l'esperto di familiarizzarsi con il campo di studio, di individuare le categorie centrali – ovvero quegli aspetti del fenomeno che meglio integrano le molteplici esperienze dei singoli soggetti – e di arrivare a formulare teorie fondate sui dati, ovvero modelli esplicativi del fenomeno analizzato.

Date le caratteristiche degli obiettivi del progetto, si è scelto di impiegare il modello della ricerca azione (Lewin, 1946), che risulta coerente con l'esigenza di far emergere i saperi e gli orientamenti degli insegnanti, in quanto testimoni privilegiati del contesto in cui si realizza il progetto, nonché destinatari indiretti degli strumenti costruiti e sperimentati.

In particolare, la ricerca azione partecipante si configura quindi come una modalità di ricerca particolarmente convincente in ambito educativo, in cui lo scollamento tra teoria e pratica, pensiero e azione, viene ricomposto in un rapporto dialettico, superando un dualismo che rischierebbe di vanificare l'efficacia di qualsiasi intervento. Infatti, per quanto rigoroso e ben strutturato, un intervento mirato al cambiamento che venga percepito come estraneo dagli attori sociali, perché non coinvolti nella progettazione che pure li riguarda, ha poche possibilità di incidere ad un livello che non resti superficiale e transitorio.

Nella ricerca partecipata si tende ad enfatizzare la riduzione della distanza tra il ricercatore e i soggetti coinvolti nella ricerca, in favore di una sorta di parità. In realtà, sembra più corretto parlare di reciprocità (Mantovani, 1998), in quanto la ridefinizione di questo rapporto non implica la rinuncia a ricoprire dei ruoli che restano comunque diversi; si tratta piuttosto di una trasformazione della differenza che pure rimane tra loro (Aluffi Pentini, 2001). Il ricercatore cercherà di trasferire agli stakeholders quelle competenze di ricerca utili ad analizzare in modo adeguato la situazione in cui operano, a leggere le dinamiche e le relazioni, a considerare da nuovi punti di vista la complessità della realtà in cui sono immersi. Allo stesso modo, il ricercatore dovrà farsi ascoltatore sensibile e attento di una realtà di cui conosce molto meno dei suoi interlocutori.

La produzione di sapere avviene in un processo di negoziazione e attribuzione di senso che coinvolge allo stesso modo, seppur con ruoli diversi, ricercatore e stakeholders.

Il momento iniziale del ciclo consiste in un problema reale avvertito dagli operatori, che chiedono l'intervento del ricercatore, che li coinvolge fin dall'inizio nella ridefinizione dei problemi da indagare, degli obiettivi e delle metodologie della ricerca allo scopo di migliorare la pratica educativa.

In particolare, in questo progetto, al fine di permettere lo scambio di esperienze, prassi e problematiche tra i docenti dei Cpia coinvolti, si è privilegiato l'uso della discussione guidata in gruppo e del focus group.

La discussione guidata può essere vista, da un lato, come uno strumento rivolto all'elaborazione, approfondimento e produzione di conoscenze, all'interno di una visione del gruppo come una comunità che ricerca. In questo modo, chi partecipa a una discussione ha l'opportunità di negoziare e condividere dei significati che contribuiscono alla comprensione reciproca, poiché la discussione stessa attiva l'interpretazione e permette la comparazione fra idee e posizioni differenti, persino contrastanti.

Dall'altro lato, essa diventa un ragionamento collettivo per pensare insieme. Attraverso la condivisione e la verbalizzazione delle informazioni possedute e condivise, infatti, si attiva un processo di rielaborazione che mette in questione le idee enunciate, le espone alla critica e le ridefinisce. Mediante la discussione, si sviluppa il pensiero argomentativo, si favorisce la dialettica e si agevola la formulazione di problemi e i tentativi di rielaborazione delle ipotesi (Cacciamani, 2008).

In particolare, lo sviluppo del pensiero argomentativo rappresenta uno degli obiettivi principali nelle attività di discussione guidata, in quanto assume due principali significati. O'Keefe (1982) precisa che l'argomentazione, da un lato, può essere intesa come un prodotto che consiste in una serie di proposizioni dalle quali si inferisce una conclusione. Dall'altro, l'argomentazione si riferisce ai processi sociali che due o più individui mettono in atto all'interno di un dialogo dove diversi argomenti vengono costruiti e criticati. La discussione guidata in classe si concentra sulla seconda idea di argomentazione, poiché gli argomenti o le tesi sostenute o criticate dagli alunni rappresentano il risultato di ragionamenti individuali e collettivi e tali ragionamenti possono promuovere profondi e significativi apprendimenti.

Avviare e sviluppare discussioni guidate finalizzate al consolidamento delle competenze argomentative è, spesso, indicato come uno dei più importanti obiettivi educativi nei differenti livelli scolastici (Marttunen et al., 2005) e la sua realizzazione si staglia all'intersezione dello sviluppo delle abilità riflessive individuali e collettive. Lo sviluppo della collaborazione, infatti, promuove opportunità per lo sviluppo del pensiero critico e dell'argomentazione e viceversa.

Il focus group è un metodo particolarmente utile per esplorare in modo approfondito le opinioni, gli atteggiamenti o i comportamenti di una certa collettività e per approfondire gli atteggiamenti sottostanti al pensiero ed al comportamento umano (Trincherò, 2009).

Il focus group può essere applicato in differenti contesti della ricerca educativa, soprattutto a basso grado di strutturazione. La sua conduzione può essere utile quando serve rilevare opinioni complesse (non riassumibili in un grado di accordo o disaccordo con gli item di un questionario); quando si vogliono approfondire gli aspetti positivi/negativi di un fenomeno; per esplorare atteggiamenti, opinioni, aspettative, suggerimenti dei soggetti di riferimento di una organizzazione (Trincherò, 2009).

Il progetto è stato articolato in tre fasi, svolte in 5 incontri totali, realizzati su piattaforma online:

- nella prima fase, svolta tra il mese di maggio e il mese di giugno 2022, sono stati presentati i risultati del progetto “Competenze ed accoglienza in un’ottica di rete” (Progetto Crss seconda annualità).

Inoltre, sono stati presentati nel dettaglio i materiali prodotti nella seconda annualità in merito all’accoglienza e ai sistemi scolastici di provenienza degli studenti e si è avviata la raccolta e selezione di materiali che potessero integrare quanto già prodotto, utilizzati nei diversi Cpia del Lazio. I materiali sono stati depositati nella Cartella Google Drive, nell’intervallo di tempo tra il primo e il secondo incontro. Ogni Cpia partecipante al gruppo ha presentato i materiali caricati, ne ha spiegato le modalità di utilizzo e somministrazione con gli studenti, le potenzialità e le eventuali difficoltà;

- nella seconda fase è stato realizzato un focus group sulle prassi relative alle fasi di accoglienza, al riconoscimento dei crediti, al potenziamento delle lezioni di lingua italiana L2 e all’ampliamento dell’offerta e dell’orientamento in uscita. I docenti hanno mostrato apprezzamento per avere avuto la possibilità di poter condividere le prassi utilizzate all’interno di ciascun istituto, hanno discusso sull’utilizzo delle 200 ore di potenziamento e hanno presentato le diverse tipologie attività relative all’ampliamento dell’offerta formativa. Sono emersi spunti interessanti relativi alle attività di orientamento in uscita, soprattutto per quanto riguarda la rete con istituti di secondo livello e il tipo di percorso didattico realizzato nel secondo periodo in funzione del passaggio al secondo livello;
- nella terza fase è stato realizzato un altro focus group per definire un profilo delle competenze del docente Cpia relative alle prassi sopracitate e l’individuazione dei bisogni formativi in relazione al profilo delle competenze.

Il gruppo impegnato nelle attività è stato composto da 15 docenti appartenenti a 8 Cpia del Lazio.

7.4. Gli strumenti per l’accoglienza degli studenti

Come detto nella presentazione del progetto di ricerca, una delle attività realizzate ha previsto la raccolta di ulteriori strumenti e materiali utili per la fase di accoglienza degli studenti.

Si è ritenuto utile condividere tutte le tipologie di materiali perché, dalla riflessione svolta con i docenti, è emerso che anche durante la fase di accoglienza è importante avere a disposizione un set vario di strumenti, al fine di adottare un approccio personalizzato sin dal primo contatto con lo studente. Tra questi materiali sono stati inseriti anche strumenti di osservazione e valutazione e strumenti di autovalutazione delle competenze che vengono utilizzati durante il percorso didattico, che si rivelano particolarmente utili per far emergere apprendimenti e competenze pregresse che non sono state identificate nella fase di accoglienza.

I materiali sono stati classificati in:

- questionari;
- tracce di interviste;
- strumenti di osservazione e valutazione;
- strumenti di autovalutazione delle competenze;
- Uda di accoglienza;
- dossier personali.

I questionari hanno l'obiettivo di raccogliere in modo sintetico e schematico le informazioni sui dati anagrafici, sui titoli di studio, sulle lingue conosciute, sulla eventuale professione al momento dell'iscrizione e su attività di lavoro precedenti. Hanno anche la finalità di raccogliere dati sulla composizione del nucleo familiare, sul tipo di titolo di soggiorno in possesso dello studente, sulla sua condizione abitativa, sulle motivazioni al rientro in formazione. Questi dati sono utili ad avviare una prima definizione della condizione dello studente, che viene poi approfondita attraverso i colloqui, condotti sulla base delle tracce di intervista.

Le tracce di intervista sono di diverso tipo e sono state suddivise secondo i target:

- per studenti italiano L2;
- per studenti del primo periodo del primo livello;
- per studenti del secondo periodo del primo livello.

Le interviste hanno l'obiettivo di stimolare una narrazione di tipo autobiografico, attraverso la quale si potranno approfondire i diversi aspetti del percorso dello studente, per comprendere meglio la sua condizione attuale e per far emergere esperienze ed apprendimenti pregressi. Allo stesso tempo si potrà discutere sulle motivazioni e gli obiettivi dello studente e sulle sue aspettative sul percorso formativo.

Gli strumenti di valutazione ed osservazione sono delle griglie che permettono al docente di rilevare il possesso e l'esercizio di competenze di tipo personale e sociale in simulazioni o esercizi di messa in situazione. Gli elementi emersi sono utili al docente per comprendere la modalità in cui lo studente interagisce in classe, a quali risorse può attingere e in quali situazioni necessita di maggiore supporto.

Gli strumenti di autovalutazione delle competenze sono progettati per essere somministrati in piccoli gruppi con il supporto del docente, allo scopo di far riflettere lo studente sul possesso delle competenze chiave definite dall'Unione europea: la competenza multilinguistica, la competenza funzionale alfabetica, la competenza matematica e scientifico tecnologica, la competenza digitale, la competenza sociale, personale e di imparare ad imparare, la competenza di cittadinanza, la competenza imprenditoriale e la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale. Questo strumento prevede una serie di domande, che permette allo studente di riflettere sull'utilizzo e sul possesso di ciascuna delle competenze ed è somministrato tramite Google moduli direttamente dal dispositivo dello studente.

Le Uda di accoglienza sono delle attività didattiche che permettono ai docenti di osservare e valutare le competenze curricolari utilizzate dagli studenti in una situazione non formalmente valutativa come quando vengono somministrate le prove di valutazione nelle prime fasi dell'accoglienza.

Infine, i dossier personali sono degli strumenti che raccolgono tutte le informazioni relative alle competenze pregresse degli studenti, con le relative attribuzioni di crediti formativi.

Pertanto, i materiali inseriti nella sezione Allegati, vanno considerati integrativi e complementari al dispositivo di accoglienza costruito nel progetto "Competenze ed accoglienza in un'ottica di rete".

7.5. I risultati dei focus group

Come già anticipato sono stati realizzati due focus group, il primo è stato dedicato a ricostruire le prassi di accoglienza, riconoscimento dei crediti, ampliamento dell'offerta e orientamento in uscita.

La discussione svolta con i docenti ha fatto emergere una grande ricchezza di esperienze e la forte motivazione dei docenti a garantire percorsi personalizzati che possano favorire l'inclusione educativa degli studenti, anche in un'ottica di lifelong learning.

La sintesi della discussione qui riportata rappresenta una sintesi dei contributi dei docenti, che non ha l'obiettivo di riportare le prassi applicate in ciascun Cpia, bensì quello di presentare le buone prassi presenti nel sistema regionale e le criticità che ostacolano una piena e diffusa applicazione delle buone prassi.

L'accoglienza è una componente strutturale del percorso formativo, nella quale si predispongono la pianificazione personalizzata dell'intero percorso di apprendimento. L'accoglienza non è un percorso di breve durata, ma un processo che prosegue e accompagna l'utenza adulta in tutto il percorso di istruzione e formazione, comprendendo tre aspetti chiave: accoglienza, orientamento e accompagnamento".

La fase di accoglienza è una fase molto delicata che necessita di particolare cura ed attenzione; infatti, l'adulto che rientra in formazione deve trovare un clima positivo, in ragione del quale avviare un dialogo costruttivo; deve essere sostenuto nelle motivazioni della scelta che sta per compiere; deve essere sollecitato a costruire un'immagine positiva di sé attraverso esperienze concrete di successo che ne incrementino il livello di autostima, la responsabilità personale, l'autonomia.

La procedura di accoglienza si svolge in più fasi:

- Nella prima fase gli studenti possono in alcuni casi preiscriversi attraverso la piattaforma informatica dell'istituto oppure chiedere informazioni direttamente nella sede della scuola, in altri ancora le iscrizioni avvengono tramite gli educatori e gli operatori dei centri di accoglienza, sia per minori che per adulti, o di altre strutture che si occupano di accoglienza e inclu-

sione degli immigrati. Poiché molti istituti hanno più di una sede o più punti di erogazione, l'iscrizione può avvenire anche in questi luoghi, dove è presente il personale di segreteria, questo può essere di supporto per organizzare degli appuntamenti con i docenti che seguiranno direttamente l'iscrizione dello studente, nei casi dove non è presente personale di segreteria, sono i docenti ad occuparsi di tutte le fasi dell'iscrizione. In alcuni istituti viene costituita una Commissione Accoglienza all'inizio di ogni anno scolastico, composta da docenti di tutte le discipline e di tutti i corsi curricolari. La Commissione riceve gli studenti sulla base degli appuntamenti generati in automatico nella fase di preiscrizione online sul sito istituzionale della scuola. Nelle sedi carcerarie ci sono due possibili modalità di iscrizione, in alcuni casi sono gli insegnanti che si occupano di compilare i documenti in formato cartaceo, che poi vengono riportati in segreteria per la registrazione. In altri casi sono gli educatori all'interno delle strutture carcerarie che provvedono all'iscrizione dei detenuti sfruttando la possibilità dell'iscrizione online che offre il registro elettronico.

- Nella seconda fase, il docente (o la eventuale commissione) approfondisce con lo studente i bisogni, le aspettative, le motivazioni verso il percorso formativo, raccogliendo anche il tipo di disponibilità dello studente in merito alle fasce orarie in cui può più facilmente partecipare alle lezioni. In questa fase vengono utilizzati questionari per raccogliere i dati principali dello studente, e vengono realizzati colloqui utilizzando schemi di intervista redatti per i diversi target (si veda paragrafo precedente), le tracce di intervista sono impostate secondo l'approccio biografico narrativo, che mira a far emergere le esperienze pregresse dello studente in ambito formale, non formale e informale. Nella prima e nella seconda fase è molto importante raccogliere dati significativi per l'accompagnamento pedagogico dello studente: da una parte è necessario offrire di informazioni di tipo generale riguardo l'articolazione del percorso formativo, le metodologie didattiche, gli atteggiamenti e gli impegni richiesti, le facilitazioni e le personalizzazioni, le strutture o gli enti territoriali che svolgono servizi complementari; dall'altra è importante conoscere alcuni aspetti personali dello studente, come la situazione familiare, il percorso di studi effettuato, la condizione lavorativa, il sistema culturale, la rete sociale e personale, gli obiettivi e progetti di vita, le aspettative, gli interessi, la disponibilità alla frequenza regolare, i vincoli di giornate e/o orari.
- Nella terza fase si procede all'analisi e all'autoanalisi delle competenze maturate in contesti formali, non formali ed informali, che prevede la verifica delle competenze possedute per un eventuale riconoscimento dei crediti al fine di procedere ad una personalizzazione dei percorsi. Le prove utilizzate sono distinte in base ai percorsi (Italiano L2, primo livello/primo periodo, primo livello/secondo periodo), sulla base di quanto rilevato, gli studenti vengono indirizzati nei diversi percorsi dell'istituto. In alcuni casi le prove di valutazione possono essere somministrate tramite sistemi in-

formativi, soprattutto utilizzando applicazioni come Google moduli. Le prove di valutazione possono essere anche finalizzate ad un'autovalutazione di alcune competenze chiave, come quelle europee, attraverso degli strumenti che permettono di accertare la presenza e/o il percepito possesso di tali competenze da parte degli studenti, tali prove vengono somministrate in gruppo con il supporto del docente. Inoltre, in alcuni istituti sono presenti classi di accoglienza, della durata di una settimana circa, dove gli studenti vengono indirizzati dopo l'iscrizione e i colloqui con i docenti. Nelle classi di accoglienza gli studenti partecipano ad attività didattiche, che permettono ai docenti un'osservazione e una riflessione sul processo di apprendimento dei singoli studenti al fine di ricavare elementi utili per la formulazione del Patto formativo. Ci sono anche esperienze di utilizzo di Uda di accoglienza, che permettono ai docenti di valutare le competenze degli studenti attraverso attività didattiche che non vengono presentate come prove od esami e non vengono percepite con ansia dagli studenti.

- Nella quarta fase si realizza la predisposizione e la condivisione del patto formativo, anche sulla base degli eventuali crediti formativi riconosciuti sulla base degli apprendimenti pregressi. Se ci sono titoli conseguiti precedentemente, vengono valutati i crediti corrispondenti, anche senza la presentazione di certificazioni. Coloro i quali sono in possesso di titoli di studi superiori conseguiti all'estero, vengono di fatto considerati come studenti di livello alto e vengono sostenuti al fine di fargli conseguire velocemente il primo livello, anche realizzando accordi con gli istituti di secondo livello, per permettere la frequenza delle materie di indirizzo come ampliamento dell'offerta formativa, riconosciute nel monte ore del Cpia, dove frequentano solo le ore strettamente necessarie. In alcuni istituti sono state elaborate griglie per l'assegnazione dei crediti nei diversi ambiti, per favorire valutazioni basate su criteri omogenei e condivisi. Dopo aver condiviso e accettato la proposta di patto formativo il corsista inizia il suo percorso di studio personalizzato.

In ogni caso, il primo periodo di erogazione del percorso viene considerato un periodo di osservazione, che permette al consiglio di classe di scegliere in un secondo momento di intervenire con potenziamento della lingua italiana, oppure percorsi a distanza, spostamenti in altri gruppi di livello, con un approccio flessibile, che tenga conto di tutti gli elementi che emergono attraverso una maggiore conoscenza dello studente.

Il potenziamento della lingua italiana, attraverso le 200 ore previste dalla normativa, è stato prevalentemente indirizzato verso gli studenti minori stranieri non accompagnati, che vengono iscritti al primo livello e non hanno sufficienti competenze linguistiche e verso gli studenti pre-Alfa anche adulti. In alcuni casi il potenziamento della lingua italiana è stato finanziato attraverso i progetti Prils-Fami.

Per affrontare la fase di accoglienza, alcuni istituti hanno predisposto delle

linee guida corredate da strumenti quali i questionari, le interviste e le prove di valutazione.

I docenti coinvolti nel focus group hanno discusso sulla difficoltà, soprattutto nei Cpia organizzati in più sedi e più punti di erogazione, di lavorare in modo collegiale e condiviso nelle fasi di accoglienza. Inoltre, si registra ancora la scelta di alcuni docenti, di utilizzare nella fase di accoglienza, esclusivamente test e prove di valutazione delle conoscenze linguistiche e degli assi, senza utilizzare un approccio olistico, che tenga conto di tutta l'esperienza pregressa dello studente.

In generale i docenti hanno affermato la volontà di poter offrire, quando possibile, una didattica modulare, nella quale gli studenti seguono solo i moduli di cui hanno bisogno, nel momento in cui ne hanno bisogno) e per competenze. La didattica modulare però, richiede spazi e disponibilità di organico, che spesso non sono a disposizione degli istituti.

La carenza di spazio e di organico rende difficile anche la composizione di gruppi di livello, ma questo aspetto non è considerato dai docenti come necessariamente negativo; infatti, nei gruppi eterogenei ci sono a disposizione maggiori risorse, si possono realizzare attività in apprendimento cooperativo e che stimolino il peer tutoring, che danno risultati importanti anche nell'acquisizione e nell'esercizio di competenze chiave e strategiche.

Per quanto riguarda il tema dell'orientamento, è un'attività che inizia già nella fase di accoglienza e prosegue per l'intero anno scolastico. Le attività di orientamento si realizzano durante il percorso formativo predisponendo un'azione di accompagnamento e di consulenza orientativa e di sostegno alla progettualità individuale. Possono essere rivolte all'intero gruppo-classe, a piccoli gruppi, a singole persone, con l'obiettivo di accompagnare lo studente nello sviluppo del proprio progetto personale, al fine di operare le scelte necessarie in relazione ai percorsi formativi successivi o all'inserimento nel mondo del lavoro. Sarebbe utile individuare specifiche "figure di sistema" (tutor dell'orientamento) in grado di organizzare e coordinare le attività di orientamento e di interfacciarsi con gli altri operatori della rete di orientamento del territorio. Per realizzare un'attività di orientamento efficace, infatti, è necessario conoscere il contesto socioeconomico del territorio, nonché i bisogni (reali e/o percepiti) dalle singole persone. L'orientamento promosso nei Cpia deve essere parte di una strategia condivisa di rete tra i sistemi di educazione e formazione, i centri per l'impiego, i centri di orientamento al lavoro, le amministrazioni locali, i servizi sociosanitari e altri servizi, che possa promuovere anche la collaborazione con il mondo del lavoro e dell'associazionismo del terzo settore.

Per quanto riguarda l'orientamento scolastico e formativo, negli istituti vengono presentate le opportunità offerte dagli istituti secondari serali incardinati, coinvolgendo anche i docenti di questi istituti, organizzando incontri nei Cpia, accompagnando gli studenti agli open day, utilizzando presentazioni con l'ausilio di prodotti multimediali. Per favorire la partecipazione degli studenti ai percorsi di secondo livello, si realizzano spesso degli accordi, secondo i quali laddove l'istituto serale non abbia attivato il primo periodo, questo viene atti-

vato dal Cpia come secondo periodo, oppure quando possibile, nel secondo periodo del Cpia, gli studenti frequentano le materie di indirizzo direttamente nell'istituto secondario tramite delle ore di potenziamento che gli istituti serali hanno in organico, fidelizzando lo studente e preparandolo in maniera più adeguata all'ingresso nell'istituto. In alcuni casi, per facilitare chi lavora di sera o le studentesse che hanno figli, sono stati attivati dei corsi di secondaria al mattino, presso la sede del Cpia e con l'organico del serale per gli istituti che non hanno la possibilità di avere spazi liberi al mattino accessibili agli studenti adulti. Accordi con gli istituti secondari serali sono stati stipulati anche per favorire la partecipazione degli studenti minorenni dei centri penitenziari minorili e di studenti adulti in condizione di detenzione.

Alcuni Cpia hanno istituito delle borse di studio per supportare gli studenti nel proseguire il percorso di studi nel secondo livello.

Purtroppo, in alcuni territori si registra una scarsa reattività da parte degli istituti superiori a realizzare accordi con i Cpia, privando di fatto gli studenti, della possibilità di proseguire nel percorso formativo.

Ci sono anche accordi con istituti che offrono percorsi professionalizzanti, ma anche in questo caso, non sono opportunità presenti in tutto il territorio regionale.

Per quanto attiene invece l'ampliamento dell'offerta formativa, questa è una possibilità di aprire le porte dei Cpia a tutta la popolazione del territorio, ma anche in questo caso, questi percorsi possono essere offerti solo dagli istituti che hanno a disposizione spazi e strumentazioni adeguati. In generale, le tipologie di percorsi offerti riguardano le lingue straniere, l'informatica, la musica, il giardinaggio, la sartoria, le materie scientifiche, materie artistiche e culturali. Queste proposte sono importanti sia per gli studenti già iscritti nei Cpia, perché rappresentano la possibilità di rafforzare o ampliare la gamma di competenze a disposizione per favorire l'inclusione educativa e sociale, ma anche per la popolazione del territorio, che può accedere ad opportunità di apprendimento permanente a costi accessibili.

Il secondo focus group ha avuto l'obiettivo di discutere e riflettere sulle competenze specifiche necessarie ai docenti che insegnano nei Cpia. Dalla discussione sono emerse due tipologie di competenze, la prima strettamente legata alla professione di docente dell'educazione degli adulti, che comprende competenze relative alla conoscenza e l'applicazione delle normative per il diritto allo studio degli adulti, piuttosto che competenze relative alla didattica nell'insegnamento a studenti non di madre lingua italiana. La seconda tipologia di competenze comprende competenze che possiamo definire strategiche, ma che sono ritenute altrettanto importanti per svolgere tutte le attività di accompagnamento personalizzato per gli studenti che afferiscono ai Cpia.

Le competenze individuate durante la discussione (riportate di seguito) sono considerate quindi elemento fondante della professionalità dei docenti, che hanno richiesto percorsi formativi ad hoc a cui partecipare prima dell'ingresso nel Cpia, per permettere un inserimento consapevole del docente nel-

l'istituto, che presenta peculiarità del tutto specifiche rispetto alle altre scuole del sistema di istruzione:

- Competenze di rete: Saper cooperare, dialogare tra diversi ruoli e organizzazioni, saper attivare collaborazioni sul territorio, progettare in rete con altri soggetti e organizzazioni;
- Competenze di problem solving: essere in grado di definire i problemi da diverse prospettive e individuare soluzioni, valutando diverse opzioni;
- Competenze di accoglienza: supportare l'utente nella corretta compilazione della modulistica di iscrizione e nella sottoscrizione del patto formativo. Informare l'utente sul percorso di emersione delle competenze e sulle caratteristiche del processo. Identificare le competenze formali legate ai saperi/discipline curricolari e le competenze informali e non formali. Condurre l'utente all'emersione delle competenze pregresse per ottenere il riconoscimento dei crediti formativi. Individuare esperienze e dare valore ad evidenze relative ad altri sistemi scolastici;
- Competenze di orientamento: capacità di orientamento verso le diverse opportunità di percorso didattico;
- Competenze interculturali: capacità d'interagire efficacemente ed in maniera appropriata in situazioni di carattere interculturale, sostenuta da specifiche attitudini e peculiarità affettive, nonché da conoscenze, abilità e riflessioni (inter)culturali, sottolinea come il processo parta da attitudini personali per poi spostarsi all'interazione, in un processo circolare e ricorsivo che prevede l'acquisizione della competenza a livelli diversi, in base al grado di attitudini, conoscenze e abilità acquisite;
- Competenze emotive: capacità apprese, basate sull'intelligenza emotiva che presuppongono la presenza della conoscenza delle proprie e altrui emozioni e dell'abilità di comportamento intesa come la capacità di gestire e regolare le proprie emozioni per affrontare le diverse situazioni che si propongono;
- Competenze per lavorare in team: capacità di lavorare in gruppo, per fare fronte come gruppo alle criticità e ai problemi, di creare sinergia di gruppo nel perseguire obiettivi comuni e di utilizzare un linguaggio comune;
- Competenze di mediazione e negoziazione: capacità con cui le persone risolvono le divergenze, raggiungendo un compromesso o un accordo evitando discussioni e controversie. Non si basano esclusivamente su doti innate ma su un insieme di capacità logiche, analitiche, creative e relazionali;
- Competenze sul fenomeno migratorio: conoscere le caratteristiche del fenomeno migratorio, in termini sociali, culturali ed economici;
- Competenze sul sistema istruzione degli adulti: conoscere il sistema normativo italiano relativo all'istruzione degli adulti e saper applicare le disposizioni di legge in tale ambito;
- Competenze andragogiche: applicare un modello didattico centrato sui bisogni e gli interessi di apprendimento degli adulti attraverso la personalizzazione dell'offerta formativa;

- Competenze di valutazione delle competenze strategiche: capacità di costruire e applicare strumenti di valutazione e autovalutazione delle competenze strategiche degli studenti;
- Competenze nella didattica di italiano L2: capacità di agevolare l'apprendimento della lingua italiana come seconda lingua attraverso determinate strategie, tecniche e attività. Capacità di applicare abilità e competenze metodologiche, come per esempio impostare un'unità didattica o un'unità di lavoro, semplificare un testo, preparare materiale adatto agli specifici bisogni d'apprendimento degli studenti;
- Competenze digitali per la didattica: capacità nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per la didattica.

7.6. Conclusioni

I Cpia, anche se non in modo omogeneo, svolgono un ruolo importante in termini di inclusione educativa, ma si è ancora lontani dal garantire percorsi personalizzati che riconoscano i percorsi pregressi degli adulti e che favoriscano e supportino la realizzazione del personale percorso migratorio.

È necessario un ripensamento del ruolo e dell'offerta della rete dei Cpia, che dovrebbero diventare un vero polo di accompagnamento dei cittadini immigrati nei processi di riconoscimento delle competenze, di orientamento e offerta educativa e formativa veramente personalizzata, perché l'inclusione educativa non si esaurisce con la licenza media e con il raro passaggio a un'offerta di istruzione superiore estremamente limitata e spesso impraticabile.

Per soggetti a rischio di fragilità, esclusione sociale e culturale, è importante avere un punto di riferimento come il Cpia che possa valutare le competenze pregresse, analizzare i fabbisogni e offrire percorsi personalizzati accessibili in termini di durata, distribuzione temporale flessibile degli impegni di studio, raggiungibili dal punto di vista logistico anche da chi non è in possesso di mezzi propri, sostenibili economicamente.

Una prospettiva di tale genere prevede anche l'adeguamento dell'organico dei Cpia, con figure esperte di individuazione e validazione delle competenze, di orientamento scolastico e professionale, di mediazione interculturale. Anche la condizione logistica dei Cpia necessita di essere adeguata all'utenza adulta e ad un orientamento interculturale: nei locali, nelle dotazioni delle attrezzature, nell'offerta di spazi e servizi specifici che accolgano la differenza culturale e religiosa, che tengano conto della fragilità delle madri immigrate, delle persone che hanno subito abusi, torture, che sono state vittime di tratta e sfruttamento e che necessitano di una dimensione di accoglienza che possa facilitare il processo di apprendimento che è fortemente condizionato dall'esperienza vissuta e dalla condizione presente caratterizzata spesso da privazioni e precarietà.

Tutto l'organico dei Cpia deve poter accedere a percorsi di formazione ed

aggiornamento adeguati al ruolo e alla missione dei Cpia stessi, con un orientamento interculturale, che permetta di decodificare e comprendere i bisogni degli immigrati e di rispondere in modo adeguato, al fine di costruire relazioni costruttive tra utenza e istituto.

8. Per una cultura andragogica in carcere. Gli ostacoli alla valorizzazione dell'esperienza degli studenti detenuti

Paolo Di Rienzo e Giovanni Serra¹

8.1. Introduzione

L'articolo 27 della Costituzione della Repubblica italiana sancisce che la pena deve tendere alla rieducazione del condannato. Ne discende che le attività educative in carcere ricoprono un ruolo cruciale nel quadro dell'impegno delle istituzioni per l'inclusione di tutti i cittadini e per la tutela della coesione sociale e contribuiscono direttamente alla definizione per i detenuti di una «offerta di interventi diretti a sostenere i loro interessi umani, culturali e professionali»². In questa prospettiva si colloca pure l'istituzione di percorsi di istruzione in carcere.

Trattandosi di attività educative rivolte ad adulti, il riferimento ai principi dell'andragogia (Knowles, 1996) risulta essenziale allo scopo di dare efficacia all'attività didattica. Tuttavia, da precedenti ricerche (Di Rienzo, 2020) risulta che uno dei principi chiave del metodo andragogico, la valorizzazione delle competenze pregresse dello studente adulto, trova difficile applicazione nel contesto penitenziario, con ciò riducendo le possibilità di apprendimento.

È necessario, dunque, comprendere le ragioni di tale difficoltà, allo scopo di individuare quei fattori che ne sono primariamente responsabili e che, se fatti oggetto di intervento, potrebbero consentire di ridimensionarne l'impatto.

Adottando un metodo di ricerca di tipo qualitativo basato sul giudizio di esperti e – in questo ambito – sulle tecniche del Brainstorming valutativo e della Scala delle Priorità Ordinate (Bezzi, 2013), si è giunti ad identificare 10 fattori che possono essere considerati cause concorrenti della difficoltà di valorizzare l'esperienza pregressa degli studenti detenuti nell'insegnamento in carcere. Tali fattori si collocano all'interno di tre aree concettuali, che riguardano l'assetto delle istituzioni penitenziarie, le caratteristiche dell'insegnante e le caratteristiche degli allievi detenuti.

¹ Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori, per la stesura sono da attribuire a Paolo Di Rienzo i paragrafi 8.1, 8.2 e 8.5, a Giovanni Serra i paragrafi 8.3 e 8.4.

² DPR 30 giugno 2000, n. 230 "Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà", art. 1.

8.2. Valorizzare l'esperienza dei discenti in carcere: importante ma arduo

Il punto di origine della ricerca qui presentata è in un precedente studio (Di Rienzo, 2020) relativo alle competenze trasversali/strategiche degli insegnanti che operano in carcere, con un focus sulle competenze andragogiche.

Queste ultime riguardano i processi di educazione degli adulti e sono riferibili agli studi sull'andragogia di Malkom Knowles (1996). Knowles individua i presupposti del suo modello mediante sei affermazioni:

- 1) gli adulti hanno bisogno di comprendere il motivo per cui devono apprendere una data cosa, prima di intraprendere tale apprendimento;
- 2) gli adulti hanno un concetto di sé come persone responsabili delle proprie vite;
- 3) gli adulti entrano in un'attività educativa con un'esperienza che è maggiore in volume e qualitativamente diversa, rispetto ai giovani;
- 4) gli adulti si rendono disponibili ad apprendere quelle cose che hanno bisogno di sapere o di essere in grado di fare per poter affrontare efficacemente le loro situazioni di vita reale;
- 5) gli adulti hanno un orientamento verso l'apprendimento centrato sulla vita (o sul compito, sul problema);
- 6) nell'attività di apprendimento gli adulti sono più sensibili alle motivazioni intrinseche, come migliorare il livello di autostima, la qualità della vita, la responsabilità personale, la soddisfazione sul lavoro e così via (cf. Knowles, 1996, pp. 75-76).

Fra i comportamenti professionali connessi con l'esercizio delle competenze andragogiche, assume un particolare rilievo la valorizzazione delle esperienze di vita dei discenti attraverso metodologie di personalizzazione dell'insegnamento.

Gli studi condotti hanno messo a fuoco, però, come tale comportamento, pur considerato rilevante, viene riconosciuto dagli insegnanti di difficile attuazione nel contesto penitenziario (Di Rienzo, 2020).

La questione appare di particolare rilevanza. La valorizzazione dell'esperienza rappresenta uno dei punti chiave del modello andragogico di facilitazione dell'apprendimento degli adulti (Knowles et Al., 2008). Rispetto ai bambini e ragazzi, infatti, gli adulti dispongono di un bagaglio di esperienza molto più ampio e diversificato. Tale esperienza, mentre genera gruppi di discenti maggiormente eterogenei e dunque aumenta la complessità della programmazione didattica e della gestione dell'aula, rappresenta però una risorsa feconda per l'apprendimento, in quanto i nuovi concetti possono agganciarsi alle esperienze pregresse ed assumere un significato pregnante per la persona, a patto di poter individualizzare l'insegnamento e adottare tecniche didattiche che valorizzano l'esperienza, come le discussioni di gruppo, le simulazioni, la soluzione dei problemi, lo studio di casi, ecc. Allo stesso modo, l'esperienza può rappresentare un ostacolo all'apprendimento, quando le conoscenze precedentemente acquisite o le credenze maturate si traducono in pregiudizi che

impediscono di trasformare in reale apprendimento le nuove potenziali esperienze di apprendimento (Jarvis, 1987).

L'esperienza, inoltre, è fonte di identità per l'adulto. Riconoscerla e valorizzarla nell'insegnamento significa comunicare implicitamente il riconoscimento della persona stessa e sostenere la sua motivazione.

Per le ragioni fin qui esposte, comprendere quali fattori impediscono o ostacolano la valorizzazione dell'esperienza dello studente adulto detenuto nell'attività didattica in carcere rappresenta una sfida cruciale per gli insegnanti, in quanto potrebbe consentire di individuare e sperimentare strategie di fronteggiamento del problema, contribuendo così a migliorare l'efficacia del processo di insegnamento/apprendimento.

Tutto ciò ha indotto a realizzare una ricerca finalizzata ad analizzare le ragioni della difficoltà di esercizio della competenza andragogica di valorizzazione dell'esperienza, con l'obiettivo di giungere a identificare e descrivere una serie di fattori che possono essere considerati cause della difficoltà che gli insegnanti sperimentano nel valorizzare l'esperienza degli studenti nel corso dell'attività didattica nel contesto penitenziario.

8.3. Metodologia della ricerca

L'intervento educativo nel contesto penitenziario – così come molti altri fatti sociali ed educativi – si realizza come esito di una molteplicità di interazioni fra soggetti diversi (insegnanti, dirigenti scolastici, agenti di polizia penitenziaria, educatori, detenuti, ecc.). Ciascuno di tali soggetti attribuisce significato alla propria azione, all'azione degli altri, alla realtà complessiva e tali significati contribuiscono a costruire la realtà sociale (Corbetta, 2015), determinando il modo in cui essa appare ai soggetti coinvolti e i comportamenti che questi assumono.

Questa considerazione ha indotto a puntare l'attenzione su metodi di indagine fondati sulla ontologia costruttivista e riferibili al paradigma interpretativo, che si avvalgono di tecniche di ricerca di tipo qualitativo (Corbetta, 2015).

Fra le tecniche di ricerca qualitativa, si è ritenuto utile ricorrere a quelle che Bezzi (2013) definisce come tecniche basate sul giudizio di esperti, cioè di persone che hanno esperienza su un dato tema e che, dunque, sono in grado di portare in evidenza rappresentazioni complesse e articolate della realtà considerata. Un'ulteriore selezione ha portato a scegliere tecniche pensate per facilitare l'interazione fra gli esperti, così da consentire quella che lo stesso Bezzi definisce la «ri-co-costruzione» di una argomentazione intorno al problema indagato (p. 19). Una ricostruzione, nel senso di una nuova costruzione, di una nuova interpretazione della realtà, che scaturisce dall'interazione di «brandelli di conoscenze e competenze, elementi sparsi di comprensione, schemi mentali parziali e imprecisi, conoscenze tacite che diversi attori sociali possedevano».

Ma anche co-costruzione, in quanto «basata sull'apporto cooperativo di molteplici attori sociali» (p. 20).

Si è così giunti alla selezione di due tecniche di ricerca poste fra loro in successione: il Brainstorming valutativo e la Scala delle Priorità Ordinate, per la descrizione delle quali qui si rimanda al testo citato.

Le tecniche indicate sono state adottate per facilitare il confronto interno di un gruppo di dodici insegnanti operanti negli istituti penitenziari laziali. In uno dei passaggi della ricerca il gruppo è entrato in dialogo con altri attori del sistema penitenziario: due educatori, due mediatori culturali, il Garante dei diritti delle persone private della libertà personale di Roma Capitale.

8.4. I fattori che ostacolano la valorizzazione dell'esperienza nel contesto penitenziario

L'analisi condotta con la tecnica del brainstorming valutativo ha portato a individuare e classificare dieci fattori che rendono difficile per gli insegnanti valorizzare l'esperienza dei discenti nella loro attività di insegnamento in carcere. La Tabella 8.1 sintetizza l'esito dell'analisi, riportando per ciascun fattore individuato le situazioni o condizioni che sono state incluse nella definizione del concetto.

Area	Sigla	Fattori ostacolanti (e esemplificazioni)
Istituzione penitenziaria	D.VIS	<i>Diversità di visione e/o priorità sul progetto rieducativo fra sistema penitenziario e sistema scolastico</i> (Infantilizzazione del detenuto da parte dell'istituzione; Svalutazione della scuola da parte degli istituti penitenziari; Scarso supporto dell'istituto penitenziario al progetto educativo; Pregiudizio rispetto alla scuola; Mancanza di rete con l'area educativa; Mancanza di un progetto personale per/con/del il detenuto)
	M.STR	<i>Mancanze strutturali degli istituti penitenziari</i> (Mancanza di spazi; Mancanza di spazi per lo studio individuale; Mancanza di spazi per attività didattiche (scuola); Mancanza di supporti multimediali; Mancanza di mediatori linguistici; Docenti senza internet; Burnout dell'operatore; Barriere architettoniche)
	ORG.D	<i>Organizzazione e gestione della vita quotidiana del detenuto</i> (Coincidenza di orari fra scuola e lavoro; Trasferimenti dei detenuti; Telecamere e "occhi esterni" durante l'attività scolastica; Organizzazione degli istituti penitenziari; Mancanza di tempo per la scuola; Palinsesto carcerario => sovrapposizione fra le attività; Disorientamento dei detenuti; Tempi insufficienti per la conoscenza dell'allievo; Salute del detenuto)
Insegnante in carcere	LAC.P	<i>Lacune di tipo professionale del docente</i> (Mancata formazione specifica del docente; Mancata valorizzazione della propria esperienza da parte del docente; Poca formazione continua (vale per tutti gli operatori); Dinamiche del gruppo classe; Tipo di attività didattiche; Primato dato agli aspetti formali dell'apprendimento; Barriere linguistiche)
	DIFI	<i>Difficoltà personali, culturali dell'insegnante</i> (L'esperienza del detenuto percepita dall'insegnante come un "campo minato"; Assimilazione persona-pena; Giudizio sul percorso di vita del detenuto; Burnout del docente; Blocco corporeo; Chiusure interculturali)
	SUP.S	<i>Scarso supporto del sistema scolastico per l'insegnante</i> (Rigidità del percorso scolastico; Un modello didattico adatto a bambini; Tempi insufficienti per la conoscenza dell'allievo; Mancanza di rete con l'area educativa; Mancanza di un progetto personale per/con/del il detenuto)

Studente detenuto	DIF.D	<i>Difficoltà personali del detenuto (stato di salute psico-fisica, ecc.)</i> (Autosvalutazione del detenuto; Crisi identitaria del detenuto; Autocensura dell'esperienza delinquenziale; Disagio psichico; Analfabetismo emotivo; Iperbiografia (biografia "taroccata"); Sentimento sulla propria esperienza; Blocco corporeo; Disorientamento dei detenuti; Mancanza di interesse del detenuto a valorizzare la propria esperienza)
	SCOL	<i>Scolarizzazione pregressa/corrente dello studente detenuto</i> (Mancata conoscenza delle proprie competenze; Poca esperienza nel caso dei più giovani; Pregiudizio rispetto alla scuola; Tipo di attività didattiche; Un modello didattico adatto a bambini; Primato dato agli aspetti formali dell'apprendimento)
	CONT	<i>Fattori di contesto che impattano sull'esperienza scolastica del detenuto</i> (Dinamiche del gruppo classe; Barriere linguistiche; Barriere architettoniche)
	RETR	<i>Retroterra socio-culturale di provenienza del detenuto</i> (Poca volontà di ascolto nei più giovani; Contesto di provenienza del detenuto; Chiusure interculturali; Autosvalutazione del detenuto; Pregiudizio rispetto alla scuola)

Tabella 8.1 – Fattori che ostacolano la valorizzazione dell'esperienza dello studente detenuto nell'insegnamento in carcere

A ciascun fattore è stato anche associato un codice, utilizzato per la successiva elaborazione mediante la tecnica della scala delle priorità ordinate (Bezzi, 2013). I fattori sono stati esaminati e ordinati secondo due criteri fra loro concettualmente "ortogonali", cioè con una scarsa sovrapposibilità semantica: l'impatto, cioè il peso esercitato dal fattore nell'ostacolare la valorizzazione dell'esperienza in classe; la superabilità, cioè la percezione che si possa agire su quel fattore per modificarne gli effetti.

La Fig. 8.1 riporta la distribuzione dei fattori ostacolanti la valorizzazione dell'esperienza degli studenti detenuti in base ai due criteri ordinamentali considerati. Nel grafico sono state tracciate una linea verticale e una orizzontale per dividere il campo in quattro quadranti nei quali la combinazione dei due criteri considerati è omogenea. Il quadrante in alto a destra include i descrittori ritenuti avere il maggiore impatto nell'ostacolare la valorizzazione dell'esperienza degli studenti detenuti nell'insegnamento in carcere e che, contemporaneamente, sono considerati maggiormente modificabili mediante l'adozione di opportune strategie di intervento.

Impatto	1									D.VIS	
	2							LAC.P			
	3	CONT									
	4						DIF.I				
	5								SCOL		
	6		M.STR								
	7				DIF.D						
	8			ORG.D							
	9					SUP.S					
	10						RETR				
		10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
		Superabilità									

Fig. 8.1 – Matrice di distribuzione dei fattori ostacolanti la valorizzazione dell'esperienza degli studenti detenuti

8.4.1. I fattori a più alto impatto

Focalizzandosi sui fattori che mostrano un maggiore impatto, i primi cinque, nell'ordine, risultano i seguenti.

1) *Diversità di visione e/o priorità sul progetto rieducativo fra sistema penitenziario e sistema scolastico.* Si fa riferimento non tanto al piano dei principi, sul quale tale diversità non esiste, quanto a quello delle concrete azioni progettuali e alle pratiche sociali e organizzative nei penitenziari. Ad esempio, viene rilevato come l'esperienza carceraria – sottraendo al detenuto la facoltà di assumere decisioni su molti ambiti della sua vita – generi una sorta di infantilizzazione della persona, che contrasta con l'approccio dell'istruzione degli adulti, fondata

sull'autonomia e sulla cosiddetta auto-direzione dell'apprendimento. La diversità di visione si esprime anche nelle diversità di priorità attribuita all'attività scolastica in carcere, che – anche a causa di oggettive difficoltà organizzative connesse alla strutturale carenza di personale penitenziario – porta ad una svalutazione di fatto della scuola – a volte sacrificata a vantaggio di altre attività coincidenti (dai pasti ai colloqui con i familiari), altre volte oggetto di comunicazioni informali che esprimono pregiudizio sul suo reale significato – oppure porta ad una rilevante difficoltà ad agire in rete fra insegnanti e operatori penitenziari dell'area educativa.

2) *Lacune di tipo professionale dei docenti.* È stato codificato in questo modo un insieme di elementi riferiti alle competenze andragogiche degli insegnanti, competenze la cui scarsa padronanza ostacola o impedisce loro di utilizzare l'esperienza pregressa degli allievi come leva per facilitare il loro apprendimento. Tra le altre cose, si fa riferimento a tre dimensioni: tecnico-metodologica, esperienziale e di postura professionale. La dimensione tecnico-metodologica è relativa ad aspetti come l'uso delle diverse tecniche didattiche o la gestione delle dinamiche del gruppo. La dimensione esperienziale mette in luce come vi possa essere un deficit di riflessione da parte del docente sulla propria esperienza e, dunque, di comprensione del valore dell'esperienza stessa nel percorso di sviluppo personale. La dimensione di postura professionale, infine, è riferita ad un primato spesso attribuito agli aspetti formali della didattica – i programmi scolastici (per altro non più vigenti nella normativa), le valutazioni... – a scapito degli aspetti di sostanza connessi con la facilitazione del reale processo di apprendimento. Quest'ultima dimensione è stata particolarmente sottolineata nella discussione e i partecipanti hanno sostenuto che essa rinvii ad una sorta di auto-limitazione o auto-censura del docente, quando questi rinuncia al rischio della sperimentazione e – appellandosi a regole e formalismi – si rifugia in pratiche consolidate e rituali rassicuranti. Va precisato, tuttavia, che se tale atteggiamento esprime un limite nella competenza professionale del docente, i partecipanti non hanno sottaciuto che gli aspetti normativi e formalistici del contesto dell'istruzione penitenziaria rendano spesso difficile l'esercizio dell'azione docente, la tenuta della motivazione e la sperimentazione educativa, in ciò richiedendo, per l'appunto, la maturazione di risorse professionali più elevate. Indicando le lacune professionali come fattori ostacolanti la valorizzazione dell'esperienza dei detenuti, infatti, i partecipanti hanno voluto evidenziare l'esigenza di una formazione specifica per l'insegnamento in carcere che chiama in causa sia la responsabilità di auto-formazione in capo al singolo docente, sia quella del sistema dell'istruzione riguardo ad un'offerta di formazione iniziale e in servizio che tenga conto delle peculiarità del fare scuola in carcere.

3) *Fattori di contesto che impattano sull'esperienza scolastica del detenuto.* Il contesto nel quale si svolge l'insegnamento in carcere influisce in modo significativo sulla possibilità di valorizzare l'esperienza degli allievi. Ad esempio, le

barriere linguistiche fra detenuti di nazionalità e cultura diversa impediscono che la classe possa divenire un luogo di condivisione delle esperienze. Analogamente avviene per quegli ostacoli che derivano dal clima relazionale penitenziario e che possono influenzare negativamente le relazioni che si sviluppano nel gruppo classe.

4) *Difficoltà personali e culturali dei docenti.* Sono stati raggruppate in questo descrittore due dimensioni. Da una parte ci sono quegli elementi che attengono alla disposizione culturale dei docenti, al loro modo di interpretare e valutare l'esperienza delinquenziale o la realtà penitenziaria. Si pensi, ad esempio all'assimilazione fra la persona e la pena che sconta ("la persona 'è' un detenuto") o al giudizio implicitamente formulato sul percorso di vita della persona detenuta. Dall'altra parte ci sono gli aspetti riferibili al vissuto del docente o alla sua capacità di autoregolazione. Si pensi, in questo caso, a forme di burnout talora presenti, oppure al blocco corporeo che gli insegnanti possono vivere nella relazione con i detenuti, o ancora alle chiusure più o meno consapevoli nella relazione con persone di cultura diversa. Tutti questi fattori possono indurre l'insegnante a vivere l'esperienza dello studente detenuto come un "campo minato", nel quale appare meglio non avventurarsi.

5) *Scolarizzazione pregressa/corrente dello studente detenuto.* Questo descrittore fa riferimento al vissuto dello studente nel suo rapporto con l'esperienza scolastica pregressa e corrente e all'idea di scuola che egli matura. Secondo i partecipanti allo studio, tale vissuto può condizionare la disponibilità dello studente a condividere la propria esperienza di vita nel contesto dell'attività scolastica in carcere. Un pregiudizio negativo maturato circa la scuola e la sua funzione; l'interiorizzazione di un modello di scuola di tipo trasmissivo, nel quale l'unica cosa che conta è ciò che dice l'insegnante; l'enfasi indotta sugli aspetti formali dell'esperienza scolastica, più che sulla sostanza del proprio apprendimento; il non aver avuto nella scuola la possibilità di sviluppare consapevolezza circa le proprie competenze, comprese quelle maturate nell'esperienza: sono tutti elementi che possono indurre lo studente a considerare irrilevante la propria esperienza di vita rispetto al contesto didattico e, dunque, frenarne la condivisione.

8.4.2. Considerazioni sulla superabilità degli ostacoli individuati

Dei cinque fattori sopra elencati, quattro sono considerati – pur se a livelli diversi – almeno in parte superabili, mediante adeguate strategie di intervento. Solo il descrittore relativo ai fattori di contesto è considerato molto difficilmente affrontabile, in ciò evidenziando la percezione di una sostanziale irrilevanza da parte degli insegnanti circa la loro possibilità di influire in qualche modo sull'organizzazione del contesto penitenziario, così come sull'assetto strutturale degli istituti.

La discussione intorno alla superabilità dei fattori ostacolanti ha condotto, infatti, gli insegnanti partecipanti al gruppo di ricerca ad evidenziare lo scarto esistente fra le previsioni normative e la realtà, che riguarda, ad esempio l'adeguatezza degli spazi dei penitenziari alle esigenze scolastiche, la disponibilità di strumenti e attrezzature funzionali al fare scuola, la concreta perseguibilità del fine rieducativo della pena detentiva. Tale scarto è colmabile – è stato detto – con una “lotta democratica” che deve esprimersi a tutti i livelli della società.

Nelle more, qualche passo può essere compiuto nella direzione del ridimensionamento di alcuni dei fattori ostacolanti. Ad esempio, rispetto al fattore Diversità di visione fra sistema scolastico e sistema penitenziario, sono state riportate buone pratiche di dialogo fra insegnanti e operatori penitenziari dell'area educativa, mediante incontri informali in merito alle proposte educative per i detenuti iscritti ai corsi scolastici. Benché la diversità di visione interpellì anche altre categorie di operatori delle istituzioni penitenziarie, lo stabilirsi di uno spazio di dialogo fra insegnanti ed educatori può rappresentare il primo passo per una più ampia possibilità di confronto, che stimoli la riflessione di tutti gli operatori interessati riguardo ai metodi e alle pratiche messi in atto. In questa direzione, la valorizzazione dello strumento della Commissione didattica, come pure l'implementazione del cosiddetto Libretto formativo del detenuto, possono rappresentare occasioni favorevoli di riflessione e confronto tra sistema penitenziario e sistema dell'istruzione.

Ipotesi di lavoro sono state formulate anche rispetto al fattore Lacune professionali degli insegnanti. L'accento è stato posto sull'esigenza di uno sviluppo di competenze che passi per una molteplicità di azioni. Innanzitutto si sottolinea la necessità di una formazione iniziale che sia propedeutica all'insegnamento in carcere. In secondo luogo è stata rilevata la necessità di una formazione permanente che non si limiti agli aspetti disciplinari ma rafforzi saperi trasversali – metodologico-didattici, di espressione culturale, di pedagogia del corpo, digitali – anche al fine di favorire prospettive interdisciplinari e l'uso di molteplici linguaggi. Infine, è stata evidenziata la responsabilità degli insegnanti perché facciano proprio un approccio orientato all'auto-formazione.

8.5. Conclusioni

La valorizzazione dell'esperienza degli studenti rappresenta una leva fondamentale nel processo di apprendimento, specialmente nel caso di discenti adulti (Knowles et al., 2008). Tuttavia, quando si esamina il contesto penitenziario, tale competenza risulta difficilmente esercitabile dagli insegnanti, a causa di molteplici fattori, che nello studio qui presentato sono stati riferiti a tre aree: la cultura e l'organizzazione dell'istituzione penitenziaria, le competenze e il vissuto degli insegnanti e la natura dell'esperienza pregressa e corrente degli adulti reclusi.

La matrice dei fattori ostacolanti di Figura 8.1 rappresenta il prodotto con-

clusivo del lavoro svolto nell'ambito della presente ricerca. Si sottolinea che i risultati che essa mostra vanno considerati come il risultato di un'attività di ricerca esplorativa, con la quale, mediante il confronto facilitato interno ad un gruppo significativo di esperti, si è giunti alla co-costruzione di uno spazio semantico di interpretazione della realtà dell'insegnamento nel contesto penitenziario. Ciò senza negare che esistano – nel quadro delle esperienze della regione considerata – anche esperienze positive di cooperazione e innovazione, seppur minoritarie.

Si tratta, quindi, di un'attività di tipo interpretativo, che può aiutare a comprendere il funzionamento del processo di insegnamento in carcere ma che può, contemporaneamente, aprire ulteriori piste di lavoro. Da una parte, i descrittori individuati possono essere utilizzati per ulteriori indagini – anche di tipo quantitativo – per verificare quanto quei fattori sono considerati rilevanti da un campione rappresentativo di operatori del sistema scolastico e penitenziario; dall'altra, essi possono rappresentare delle aree di studio – ad esempio nella forma della ricerca-azione – per mettere a punto strategie di intervento miranti a mitigare l'impatto dei fattori individuati, specie nel caso di quelli che si collocano nel quadrante più rilevante della matrice elaborata.

PARTE TERZA

LA FORMAZIONE PER LE COMPETENZE
IN UN'OTTICA DI RETE

9. Progetto Rip@rtire

Ada Maurizio

Prima di entrare nel merito del progetto Rip@rtire che ha caratterizzato la quarta annualità delle attività del Centro di ricerca del Lazio, va ricordato che le attività del progetto della terza annualità del Crrss del Lazio riferita all'anno scolastico 2018/19, furono sospese per i successivi due anni scolastici a causa delle rigide disposizioni interministeriali per contenere il diffondersi della pandemia.

Per la realizzazione delle attività era stato assegnato al Centro di ricerca del Lazio, prima al Cpia di Viterbo e poi girato al Cpia 3 di Roma, nuovo capofila, un contributo pari a € 34056,00.

Le risorse erano destinate alla prosecuzione delle attività di ricerca in materia di istruzione degli adulti, anche per il perfezionamento dei prodotti già realizzati nelle annualità precedenti e per la loro diffusione.

Le attività ripresero, o per meglio dire si avviarono nel mese di maggio 2022 e si conclusero nel mese di dicembre 2022. Furono avviate in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, componente il Comitato Tecnico Scientifico del Crrss sin dall'anno scolastico 2016/17.

Furono avviati due percorsi di ricerca partecipata, in continuità i percorsi di ricerca della seconda annualità, coerenti con le specifiche operative dettate dal Decreto Dipartimentale n. 98 del 7 febbraio 2019:

- a) "L'inclusione educativa degli immigrati adulti: partire dalla complessità per costruire una risposta sul territorio" – follow up del progetto "Competenze ed accoglienza in un'ottica di rete".

Lo sviluppo del nuovo percorso di ricerca, fu finalizzato alla raccolta di dati sull'applicazione delle metodologie e degli strumenti prodotti nella fase di accoglienza e alla condivisione di strategie e prassi per costruire una risposta territoriale per favorire l'inclusione educativa e sociale degli immigrati adulti. Il progetto fu attuato attraverso un tavolo/gruppo di lavoro ampio, che coinvolse i docenti dei Cpia e alcuni attori presenti sul territorio (associazionismo, centri per l'impiego, formazione professionale, operatori dell'accoglienza) (obiettivi strategici 2021/2023 della Strategia nazionale delle competenze).

- b) "Per una cultura andragogica in carcere – follow up del progetto di ricerca "La scuola per chi sta dentro e per chi sta fuori. le competenze trasversali dei docenti che lavorano nelle istituzioni carcerarie". L'idea progettuale nacque da un passaggio del Rapporto di ricerca (Di Rienzo

et al., 2019) in cui, presentando i risultati dell'indagine empirica sulle competenze trasversali/strategiche degli insegnanti che operano in carcere, ci si è soffermati sulle competenze andragogiche.

L'obiettivo del percorso di ricerca della terza annualità è stato definito nei termini di analizzare i fattori che promuovono o ostacolano, nel contesto penitenziario, la valorizzazione dell'esperienza dei discenti detenuti.

All'inizio dell'anno scolastico 2021/22 il Ministero dell'Istruzione con Decreto Dipartimentale n. 83 del 20 ottobre 2021 ha emanato l'Avviso per la realizzazione di iniziative progettuali per il "Potenziamento dei Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo per l'istruzione degli adulti" da parte dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti Centri regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo".

L'obiettivo dell'Avviso era di "finanziare il potenziamento dell'attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo a sostegno delle buone pratiche e delle pratiche innovative – nei seguenti ambiti strategici, che hanno un impatto diretto sul funzionamento dei Cpia e mirano a favorire il successo formativo degli iscritti ai Cpia, per lo più appartenenti a categorie caratterizzate da condizioni di fragilità e/o disagio (immigrati, disoccupati e sottoccupati, NEET, lavoratori a basso reddito, detenuti):

- a) potenzialità della Fruizione a Distanza nell'erogazione dell'offerta formativa ed esperienza delle Aule Agorà (di cui al § 5.3 del Decreto interministeriale 12 marzo 2015);
- b) assetti organizzativi e didattici dei percorsi di istruzione integrati e prospettive di connessione ordinamentale tra la filiera della formazione professionale e i percorsi di istruzione degli adulti;
- c) accertamento delle competenze iniziali comunque acquisite, anche con l'uso di piattaforme digitali, e riconoscimento dei crediti formativi;
- d) istruzione nelle sedi carcerarie: l'offerta formativa, le potenzialità della FAD sull'efficacia dei percorsi e la formazione degli operatori;
- e) piano di miglioramento e Bilancio Sociale Partecipato nei Cpia, in quanto reti territoriali di servizio;
- f) indagine sulle criticità logistiche dei Cpia e relative ripercussioni sulla promozione dell'Istruzione degli Adulti (Educazione Permanente) nei diversi territori, nel post pandemia COVID-19.

Gli obiettivi perseguiti dal presente avviso sono i seguenti:

- a) miglioramento dell'offerta formativa (anche in modalità FAD) nei Cpia, comprese le sedi carcerarie;
- b) aumento dell'attrattività dei percorsi di IdA nei confronti della popolazione adulta caratterizzata da bassa scolarità, basse competenze, necessità di upskilling e reskilling;
- c) miglioramento delle pratiche di accertamento delle competenze iniziali e di personalizzazione dei percorsi formativi;
- d) aumento del successo formativo e potenziamento delle competenze della popolazione adulta;

- e) riduzione del fenomeno dell'abbandono e dell'insuccesso formativo nei Cpia;
- f) diffusione della conoscenza dei servizi erogati dai Cpia e dalle reti territoriali per l'apprendimento permanente.

A seguito di procedura di valutazione, il 6 dicembre 2021 è stata pubblicata la graduatoria dei progetti presentati da tutti i Crrss a livello nazionale¹. Il progetto del Centro regionale di ricerca, sperimentazione e sviluppo del Lazio si è posizionato con il massimo del punteggio tra i primi cinque.

La proposta progettuale ha preso il titolo "Rip@rtire" a voler sottolineare la forte motivazione dei dirigenti e dei docenti dei Cpia laziali a riprendere, oltre le attività didattiche, anche quelle di ricerca, di sperimentazione e sviluppo.

I riferimenti essenziali sui quali il progetto si è basato sono la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente e il Piano strategico nazionale per lo sviluppo delle competenze della popolazione adulta di cui all'Accordo sancito in Conferenza Unificata del 9 luglio 2021.

Il Progetto Rip@rtire si è articolato in tre ambiti di ricerca e cinque moduli formativi rivolti a tre categorie di personale dei Cpia: i dirigenti, i docenti, il personale ausiliario e amministrativo.

Va sottolineato che per la prima volta nel Lazio e con buona probabilità a livello nazionale, il personale ausiliario e amministrativo è stato destinatario di azioni di ricerca e formazione.

La valorizzazione dell'esperienza rappresenta uno dei punti chiave del modello andragogico di facilitazione dell'apprendimento degli adulti (Knowles et al., 2008). Rispetto ai bambini e ragazzi, infatti, gli adulti dispongono di un bagaglio di esperienza molto più ampio e diversificato, che richiede di essere preso seriamente in considerazione nell'azione formativa, per diverse ragioni.

Innanzitutto, l'ampiezza e varietà dell'esperienza degli adulti genera gruppi di discenti particolarmente eterogenei, il che comporta l'esigenza di una maggiore individualizzazione dell'insegnamento. L'esperienza pregressa, inoltre, rappresenta una risorsa feconda per l'apprendimento, in quanto i nuovi concetti possono agganciarsi a schemi interpretativi e vissuti preesistenti ed assumere un significato pregnante per la persona.

D'altra parte, l'esperienza accumulata può indurre gli adulti a "resistere all'apprendimento di novità che sfidano gli schemi mentali esistenti in virtù dell'esperienza precedente" (Knowles et al., 2008, p. 196). Infine, l'esperienza è fonte di identità per l'adulto. Riconoscerla e valorizzarla nell'insegnamento significa comunicare implicitamente il riconoscimento della persona stessa e sostenere la sua motivazione all'impegno formativo.

Nel contesto dell'istruzione penitenziaria la valorizzazione dell'esperienza

¹ <https://www.miur.gov.it/-/potenziamento-dei-centri-regionali-di-ricerca-sperimentazione-e-sviluppo-per-l-istruzione-degli-adulti-graduatoria-cpia>

dei discenti adulti rappresenta un elemento di criticità. Nel corso della ricerca *La scuola per chi sta dentro e per chi sta fuori*. Le competenze trasversali dei docenti che lavorano nelle istituzioni carcerarie, promossa dal Centro di Ricerca, Sviluppo e Sperimentazione del Lazio e condotta nel 2019 dall'Università di Roma Tre, è stato rilevato uno scarto significativo riguardo al comportamento "valorizzare le esperienze di vita dei discenti attraverso metodologie di personalizzazione dell'insegnamento", tra l'attribuzione di importanza a questo comportamento (81,0%) e la sua effettiva realizzazione (46,8%). Di fatto, gli insegnanti del sistema penitenziario laziale dichiarano rilevanti difficoltà riguardo al "rapporto con l'esperienza degli allievi e al modo di metterla in valore attraverso appropriate metodologie" (Di Rienzo et al., 2019, p. 37).

Le cause di tale difficoltà sono oggetto di un'attività di studio in corso. Tuttavia, esse possono rinviarsi ad almeno quattro ambiti potenziali: il livello di metabolizzazione della cultura andragogica, dei suoi principi e delle sue tecniche fra gli insegnanti del sistema di Istruzione degli adulti; i condizionamenti del contesto carcerario che, direttamente o indirettamente, pesano sui modi di intendere e impostare la formazione; la peculiarità delle biografie degli adulti detenuti e la possibilità sostanziale e formale di evocarle nel contesto classe; il concetto di sé del detenuto e la sua maggiore o minore propensione ad agire da discente adulto.

Spetta ai docenti il difficile compito di comprendere queste dimensioni problematiche e di sapere come trattarle, sviluppando competenze relative alla formazione esperienziale, funzionali a sostenere l'efficacia della loro azione formativa e coerenti con la specificità dei discenti.

L'intervento formativo è stato rivolto a insegnanti in servizio negli istituti penitenziari. In tale contesto, la funzione del docente assume connotati specifici e le sue possibilità di azione sono fortemente influenzate dai vincoli di sistema (a cavallo fra quelli legati al funzionamento del carcere e quelli connessi con l'organizzazione dell'istruzione degli adulti), ma anche dalle caratteristiche degli allievi e delle loro biografie, così come dalle rappresentazioni sociali, che influiscono sul concetto di sé del detenuto e sul suo essere riconosciuto come adulto.

Approccio didattico

La formazione esperienziale ha caratterizzato l'approccio didattico adottato: modalità didattiche attive, tese a valorizzare l'esperienza dei partecipanti, attraverso tecniche come le discussioni di gruppo, gli esercizi di simulazione, le attività di problem solving o l'esame di casi, ispirandosi al ciclo dell'apprendimento esperienziale di Kolb (1984). La messa in gioco in esperienze di gruppo, l'osservazione riflessiva su quanto vissuto, la concettualizzazione delle intuizioni e riflessioni emerse e la successiva applicazione dei concetti all'elaborazione di prodotti e progetti ha consentito ai partecipanti di andare oltre la mera acquisizione di contenuti teorici e di sviluppare conoscenze e abilità che potranno nutrire le loro competenze andragogiche.

Poiché i destinatari sono insegnanti operanti in tutte le province del Lazio, ragioni di sostenibilità e di efficienza hanno indotto a utilizzare la modalità della formazione a distanza per la totalità degli incontri, a eccezione del primo e dell'ultimo. A questo fine sono stati sperimentati strumenti di lavoro collaborativo via web.

Obiettivi formativi

- Comprendere il significato, le potenzialità e i limiti dei metodi esperienziali nella formazione
- Accrescere la conoscenza sui processi di apprendimento degli adulti
- Aumentare la consapevolezza sull'esercizio della funzione di insegnamento nel contesto penitenziario
- Accrescere la capacità di gestire un gruppo in formazione
- Acquisire metodi e tecniche didattiche finalizzate a favorire la valorizzazione dell'esperienza dei discenti
- Saper adottare tecniche di formazione esperienziale adeguate in funzione dei contesti di applicazione e degli obiettivi formativi
- Saper condurre il debriefing di un'attività di formazione esperienziale
- Accrescere la fiducia nelle proprie possibilità di utilizzare metodi esperienziali nella formazione degli adulti in carcere

Articolazione dell'intervento formativo

L'intervento è stato articolato in 7 unità formative:

1. Presentazione del percorso, analisi delle aspettative, definizione del contratto formativo.
Nella logica del self-directed learning (Knowles, 1996), sono state proposte attività tese a consentire ai partecipanti di prendere in considerazione le conoscenze pregresse sul tema di formazione e stabilire i traguardi che intendono perseguire e al formatore di tarare l'itinerario formativo in funzione delle aspettative espresse, valorizzando l'esperienza dei partecipanti.
2. Tecniche di team building.
Sono state sperimentate tecniche di costruzione e sviluppo del gruppo, come gli ice-breakers, la condivisione emozionale tramite immagini, esercizi e giochi di cooperazione, ecc. (Bigi et al, 2016; Jelfs, 1986).
3. Tecniche per la discussione facilitata mediante visualizzazione e clusterizzazione.
Sono state sperimentate modalità di discussione facilitata da cartelloni, schemi e foglietti adesivi per visualizzare i concetti. Con la tecnica della clusterizzazione si favorirà l'elaborazione di idee e il raggiungimento di sintesi condivise (Bigi et al., 2016)
4. La tecnica del brainstorming.
Il brainstorming ("assalto di idee") è una tecnica ideata da Alex Osborn per la discussione di un gruppo che intende produrre idee o soluzioni a

problemi in poco tempo e in un clima giocoso e un po' caotico (Bezzi, 2013). Essenzialmente è una tecnica di problem solving, benché il problema da risolvere possa essere non necessariamente pratico-organizzativo, ma anche di ordine concettuale.

5. Tecniche che usano immagini e metafore.

È stata sperimentata una tecnica ispirata al Photolangage (Frison, 2014), che stimola la discussione mediante immagini (in genere, fotografie) proposte ai partecipanti. Lo stimolo metaforico facilita l'emersione di sentimenti e opinioni non immediati e scontati con cui i partecipanti possono esaminare i loro contesti di azione.

6. La tecnica della simulazione.

La simulazione è una tecnica che consente di esaminare un contesto o una situazione e le interazioni fra gli attori in gioco e i loro comportamenti, assumendo i panni di questi e provando a guardare la realtà dai loro diversi punti di vista, per sperimentare nuove interpretazioni e nuovi modelli comportamentali (Jelfs, 1986).

7. Tecniche per il debriefing.

Il debriefing è una componente essenziale di ogni sessione di formazione esperienziale, deputata alla riflessione su quanto accaduto e sulle dinamiche emerse. Saranno proposte tecniche per facilitare il debriefing (Fedeli et al, 2014) e renderlo funzionale all'osservazione riflessiva e alla concettualizzazione astratta (Kolb, 1984).

Tutte le unità formative si sono concluse con un debriefing, teso a favorire una riflessione sull'esperienza vissuta e il collegamento dei concetti emergenti con le teorie dell'apprendimento esperienziale.

Al termine delle sette unità formative, i partecipanti sono stati accompagnati a svolgere un project work in piccoli gruppi, finalizzato alla progettazione di un'unità breve di formazione esperienziale.

I risultati del project work sono stati presentati nel corso della sessione finale, durante la quale si è anche realizzato anche un breve seminario aperto, sul tema della formazione esperienziale nel contesto penitenziario.

Modalità di valutazione

La valutazione dell'intervento formativo è stata riferita a due dimensioni:

- a) Il livello di raggiungimento degli obiettivi;
- b) Il livello di soddisfazione dei partecipanti e la motivazione ad applicare le conoscenze e abilità acquisite nel contesto professionale.

Oltre all'autovalutazione condotta durante le attività di debriefing, è stato messo a punto un questionario di autovalutazione, focalizzato sugli obiettivi formativi, somministrato all'inizio e alla fine del percorso.

Al termine del percorso è stato somministrato anche un secondo questionario di valutazione, riferito alla qualità percepita dell'offerta formativa, al livello di soddisfazione e alla motivazione al trasferimento delle conoscenze e abilità nel contesto professionale di riferimento.

10. Progettare servizi di accoglienza e orientamento per favorire l'accesso all'istruzione degli adulti

Ada Maurizio

La diversità della domanda sociale implica la realizzazione di una offerta formativa flessibile e personalizzata attraverso l'accoglienza e l'orientamento, l'adozione dell'approccio biografico, la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale, il riconoscimento degli apprendimenti formali, non formali e informali pregressi con attribuzione di crediti, la progettazione flessibile dei corsi relativamente a calendario, durata, orari e struttura, la definizione di un percorso di studi personalizzato (PSP), l'adozione di metodologie attive coerenti con l'utente adulto.

L'accoglienza è una componente strutturale del percorso formativo nella quale si predispongono la pianificazione personalizzata dell'intero percorso di apprendimento attraverso la partecipazione attiva dell'adulto alla definizione del proprio curriculum di apprendimento.

Le attività di orientamento hanno lo scopo di mettere in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della propria vita, di identificare le proprie capacità, competenze, interessi e di prendere decisioni consapevoli in materia di istruzione, formazione, occupazione, di gestire i propri percorsi personali di vita nelle situazioni di apprendimento, di lavoro e in qualunque altro contesto in cui tali capacità e competenze vengono acquisite e/o sviluppate; l'apprendimento della lingua italiana da parte dell'utenza straniera contribuisce alla coesione sociale in quanto strumento di integrazione sociale. Il Cpia può ampliare l'offerta formativa ai cittadini italiani e stranieri che intendono migliorare le competenze di base per la cittadinanza.

Il Cpia coordina l'offerta formativa del territorio per l'apprendimento permanente e stipula accordi con le realtà territoriali e crea sinergie con tutti gli attori istituzionali e del privato sociale che concorrono alla presa in carico dell'utenza del Cpia e in particolare delle categorie vulnerabili. Per favorire l'accesso all'istruzione degli adulti offerta dalla rete dei Cpia è importante individuare le strategie più adeguate a partire dal quadro normativo di riferimento italiano ed europeo:

- Legge 28 giugno 2012, n. 92. Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita
- DPR 263 del 29 ottobre 2012. Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali.

Ai dirigenti scolastici dei Cpia del Lazio è stato proposto un percorso formativo con un'impostazione metodologica laboratoriale ai dirigenti con l'intento di promuovere l'approfondimento di conoscenze e lo scambio di esperienze sul tema della progettazione di azioni di accoglienza e orientamento degli studenti, con un particolare focus su quelli stranieri che costituiscono la maggioranza dell'utenza dei Cpia.

Le priorità prese in considerazione per la definizione delle finalità da raggiungere sono proprie della missione istituzionale dei Cpia:

- L'innalzamento dei livelli di istruzione e delle competenze degli adulti e giovani adulti, nel rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento
 - L'attivazione di processi di riflessione e di analisi per favorire la presa di coscienza delle proprie potenzialità nell'ottica della riprogettazione del percorso di vita individuale
 - Il sostegno al recupero e allo sviluppo delle competenze di base, strumentali, culturali e relazionali idonee ad un'attiva partecipazione alla vita sociale con riferimento alle competenze europee di cittadinanza
 - L'analisi dei fabbisogni formativi del territorio
 - La facilitazione dell'inserimento/ reinserimento nel mondo del lavoro di adulti e giovani adulti anche ristretti
 - La realizzazione di attività di accoglienza e orientamento scolastico e professionale anche in raccordo con i Centri per l'Orientamento al Lavoro del Comune di Roma
 - La personalizzazione del percorso formativo
 - L'adozione di una metodologia didattica basata sulle teorie e tecniche dell'apprendimento e dell'insegnamento degli adulti
 - Il contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa anche attraverso alleanze con i soggetti del terzo settore
 - La promozione di attività di sperimentazione, la ricerca e lo sviluppo in ambito pedagogico, didattico e metodologico
 - La promozione di interventi formativi per l'aggiornamento culturale e professionale del personale docente e amministrativo
 - L'utilizzo delle tecnologie didattiche e la promozione della costruzione di ambienti innovativi per l'apprendimento
 - L'apertura e il costante dialogo tra culture diverse e il sostegno dell'educazione alla legalità, alla convivenza democratica e alla cittadinanza attiva
- Nell'ambito della più ampia progettazione dell'azione di ricerca nel contesto organizzativo dei Cpia, l'attività di ricerca che ha coinvolto i dirigenti scolastici ha perseguito le seguenti finalità:
- Migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione degli adulti
 - Contrastare il fallimento formativo e la povertà educativa
 - Sviluppare competenze di cittadinanza
 - Favorire l'inclusione sociale.

Gli obiettivi generali per la costruzione del percorso sono stati definiti sulla base delle precedenti attività realizzate dal Crrss del Lazio:

- Approfondire la conoscenza della normativa essenziale italiana ed europea in materia di AP e di certificazione/riconoscimento dei titoli di studio
- Progettare servizi integrati di accoglienza e orientamento in una logica di rete territoriale.

Le modalità di svolgimento dell'attività formativa farà riferimento ai principi e ai metodi nella formazione degli adulti (Knowles, 1996): formazione di tipo laboratoriale e esperienziale (Kolb D.A. (1984), valorizzazione dell'esperienza pregressa ai fini della progettazione di nuove attività all'interno del proprio agire professionale, confronto e scambio tra pari (Topping, 1997), co-costruzione di nuovo agire professionale (Shon, 1983, 1987)

Ai dirigenti scolastici sono state proposte alcune buone prassi realizzate in Italia e in altri paesi europei, al fine di progettare servizi di accoglienza e orientamento che possano includere tutte le tipologie di utenza: a partire dai Minori stranieri non accompagnati, dai minori e/o giovani adulti italiani, fino agli adulti italiani e immigrati. Inoltre, per quanto riguarda l'utenza con percorsi di apprendimento formale pregressi, è importante poter accompagnare e orientare gli interessati verso il riconoscimento dei titoli di studio conseguiti all'estero.

Il ruolo del dirigente scolastico è un ruolo strategico, sia nelle sue funzioni di gestione direzionale, organizzativa e di coordinamento, sia nel ruolo di decisore dell'utilizzo delle risorse umane, finanziarie, strumentali, nella sua istituzione scolastica. Un ruolo che non svolge da solo, ma con gli altri componenti della comunità scolastica (il Collegio dei docenti, il Consiglio d'Istituto, con al suo interno rappresentanti di docenti, studenti, famiglie, tutori, enti), e che trova il suo momento più importante nella definizione ed attuazione del Piano triennale dell'offerta formativa.

Il Dirigente scolastico risponde della complessa gestione della scuola: dagli aspetti strettamente pedagogico/ didattici, che si sostanziano nelle scelte educative manifestate nella predisposizione del Piano triennale dell'offerta formativa, agli aspetti amministrativi, a quelli inerenti la comunicazione, i rapporti con il territorio e gli enti locali; dagli aspetti organizzativi, all'utilizzazione e al coordinamento delle risorse umane della scuola.

Risulta evidente quanto il dirigente scolastico operi in un contesto complesso, nella promozione e organizzazione di attività e servizi volti a garantire una sempre maggiore inclusione educativa dell'utenza dei Cpia, come nel caso dei servizi di accoglienza e orientamento.

- A tal fine, sono stati realizzati quattro incontri dedicati a temi specifici quali:
- la conoscenza della normativa essenziale italiana ed europea in materia di apprendimento permanente e di certificazione/riconoscimento dei titoli di studio
 - le buone prassi italiane e europee nell'ambito dei servizi di accoglienza e orientamento nel sistema dell'istruzione degli adulti
 - le caratteristiche principali di un servizio di accoglienza e orientamento integrato
 - la progettazione di attività di accoglienza e orientamento

Gli interventi formativi sono stati caratterizzati dagli interventi di esperti e attori istituzionali coinvolti nelle attività dei Cpia del Lazio, secondo il seguente calendario nei mesi di aprile, maggio e giugno 2023:

Primo incontro

- La piattaforma Epale per l'apprendimento permanente in Italia e in Europa
- Contenuti e implicazioni delle politiche programmate e in corso di implementazione in Italia per l'apprendimento in età adulta: dalle evidenze alle misure

Secondo incontro

- Indagine Italia – Innovazione e Tradizione, Atlante del Lavoro nell'istruzione degli Adulti. Dati della ricerca e prospettive
- La scuola Matri 4.0, un esempio di pratiche emancipative attraverso la valorizzazione del sistema formativo integrativo
- ELIS: Distretto Italia un ecosistema per favorire orientamento e occupazione

Terzo incontro

- Servizi integrati di accoglienza e orientamento
- Il Centro nazionale Euroguidance: strumenti e servizi
- Presentazione del servizio tematico di orientamento al lavoro per persone private della libertà

Quarto incontro

- 2023 Anno europeo delle competenze: come preparare un programma di formazione per ri/qualificare le competenze
- L'istruzione e la formazione degli adulti nel Lazio

11. La prima accoglienza nell'inclusione educativa degli studenti immigrati

Ada Maurizio

Il percorso formativo ha coinvolto tutte le diverse figure professionali (dirigenti scolastici, docenti, personale Ata) del Cpia nel processo di costruzione delle competenze indispensabili per agire in contesti complessi e multiculturali.

Gli obiettivi previsti per il supporto organizzativo ai servizi di accoglienza e orientamento sono stati individuati a seguito di una lettura analitica dei bisogni formativi del personale dei Cpia:

- Migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione degli adulti
- Contrastare il fallimento formativo e la povertà educativa
- Sviluppare competenze di cittadinanza
- Favorire l'inclusione sociale.

Per realizzare tali obiettivi è stato valutato come necessario che, nel contesto organizzativo dei Cpia, l'utenza dei Cpia attualmente è rappresentata da adulti italiani e immigrati e minori stranieri non accompagnati e minori italiani a rischio di dispersione scolastica. Gli adulti stranieri spesso non hanno una conoscenza della lingua italiana sufficiente a interagire con il personale scolastico, soprattutto se si recano per raccogliere informazioni senza essere accompagnati da mediatori linguistici o da operatori delle strutture di accoglienza.

Il personale Ata rappresenta il primo contatto degli studenti con il Cpia, che fornisce le informazioni agli utenti e li supporta nella procedura di iscrizione ai percorsi didattici.

Le ricerca-azione "Accoglienza in un'ottica di rete" (Di Rienzo, 2021) svolta durante la seconda annualità delle attività del Centro di ricerca del Lazio sul tema dell'accoglienza degli immigrati nei Cpia, ha fatto emergere la necessità che il personale Ata fosse adeguatamente formato per gestire la relazione con l'utenza, dal primo accesso nel Cpia per il reperimento di informazioni e per l'eventuale iscrizione e durante la permanenza degli studenti nell'Istituto scolastico.

Per questo si è ritenuto fondamentale che il personale Ata sia supportato con percorsi di formazione personalizzati (Baldacci, 2006) che possano rafforzare le competenze necessarie a svolgere le proprie funzioni professionali in sinergia con le altre figure professionali presenti nell'Istituto e con quelle esterne (mediatori linguistico culturali, operatori dei centri di accoglienza).

Per quanto riguarda il personale amministrativo e ausiliario sono stati indicati tre obiettivi specifici:

- rafforzare il supporto ai servizi di accoglienza e orientamento
- rafforzare le conoscenze e le competenze del personale Ata al fine di migliorare la fase di prima accoglienza degli studenti (informazioni, iscrizioni, ecc).
- costruire un nuovo agire professionale

È stato costituito un piccolo gruppo di lavoro con rappresentanti del personale amministrativo e ausiliario, individuati su base volontaria, al fine di comprendere quali fossero le caratteristiche del servizio prestato nei confronti degli studenti e gli elementi di criticità nella costruzione della relazione con gli utenti. Sulla base dei risultati emersi dall'attività del gruppo di lavoro, è stato proposto un percorso formativo a un gruppo più ampio gruppo al fine di predisporre un modulo formativo tipo.

Approccio didattico

Le modalità di svolgimento dell'attività del gruppo di lavoro e della successiva attività formativa hanno fatto riferimento ai principi e ai metodi nella formazione degli adulti (Knowles, 1996): utilizzo dell'attività di riflessione sul proprio sapere e agire professionale (Shon, 1983, 1987), valorizzazione dell'esperienza pregressa e dei bisogni formativi dei soggetti coinvolti, personalizzazione della proposta formativa (Baldacci, 2006), co-costruzione di nuovo agire professionale (Shon, 1983, 1987).

Le attività formative sono state erogate in modalità on line per facilitare la partecipazione da parte di tutti i Cpia del Lazio.

Le attività sono state avviate con un incontro di un piccolo gruppo di lavoro per analizzare il ruolo del personale amministrativo e ausiliario nella fase di accoglienza dell'utenza Cpia e far emergere i bisogni formativi del personale stesso nello svolgimento dell'attività.

Prima unità formativa:

- Le fasi del servizio di accoglienza e orientamento
- Le tipologie di utenza dei Cpia
- L'offerta formativa dei Cpia

Seconda unità formativa:

- La comunicazione nel contesto multiculturale
- Il lavoro di équipe.

Modalità di valutazione

La valutazione dell'intervento formativo è stata riferita a due dimensioni:

- a) Il livello di raggiungimento degli obiettivi;
- b) Il livello di soddisfazione dei partecipanti e la motivazione ad applicare le conoscenze e abilità acquisite nel contesto professionale.

Oltre all'autovalutazione condotta durante le attività di debriefing, è stato messo a punto un questionario di autovalutazione, focalizzato sugli obiettivi formativi, che sarà somministrato all'inizio e alla fine del percorso.

Al termine del percorso è stato somministrato anche un secondo questionario di valutazione, riferito alla qualità percepita dell'offerta formativa, al li-

vello di soddisfazione e alla motivazione al trasferimento delle conoscenze e abilità nel contesto professionale di riferimento.

11.1 Progettare servizi di accoglienza e orientamento per favorire l'accesso all'istruzione degli adulti

Area di intervento

- obiettivo O.2: O.1 Approfondire la conoscenza della normativa essenziale italiana ed europea in materia di AP e di certificazione/riconoscimento dei titoli di studio;
- obiettivo O.2: O.2 Progettare servizi integrati di accoglienza e orientamento

Contesto dell'intervento e finalità

- Migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione degli adulti
- Contrastare il fallimento formativo e la povertà educativa
- Sviluppare competenze di cittadinanza
- Favorire l'inclusione sociale.

Destinatari: dirigenti scolastici dei Cpia e degli istituti di secondo grado con corsi di secondo livello del Lazio.

Il ruolo del dirigente scolastico è un ruolo strategico, sia nelle sue funzioni di gestione direzionale, organizzativa e di coordinamento, sia nel ruolo di decisore dell'utilizzo delle risorse umane, finanziarie, strumentali, nella sua istituzione scolastica.

Obiettivi

- Acquisire la conoscenza della normativa essenziale italiana ed europea in materia di AP e di certificazione/riconoscimento dei titoli di studio
- Analizzare le buone prassi italiane e europee nell'ambito dei servizi di accoglienza e orientamento nel sistema dell'istruzione degli adulti
- Individuare le caratteristiche principali di un servizio di accoglienza e orientamento integrato
- Progettare il servizio di accoglienza e orientamento integrato
- Attività

È stata svolta un'attività formativa di tipo laboratoriale, nella quale i partecipanti sono stati proposti contenuti utili per la progettazione in una logica di rete col territorio di riferimento dell'istituto e con gli altri Cpia della regione.

Approccio didattico

Le modalità di svolgimento dell'attività formativa ha fatto riferimento ai principi e ai metodi nella formazione degli adulti (Knowles, 1996): formazione di tipo laboratoriale e esperienziale (Kolb D.A. (1984), valorizzazione dell'esperienza pregressa ai fini della progettazione di nuove attività all'interno del pro-

prio agire professionale, confronto e scambio tra pari (Topping, 1997), co-costruzione di nuovo agire professionale (Shon, 1983, 1987).

Le attività formative sono state realizzate in modalità on line. Il corso è stato articolato in tre unità formative, ognuna riferita a specifici ambiti: normativa, servizi integrati e rete territoriale

La valutazione dell'intervento formativo è stata riferita a due dimensioni:

- a) Il livello di raggiungimento degli obiettivi;
- b) Il livello di soddisfazione dei partecipanti e la motivazione ad applicare le conoscenze e abilità acquisite nel contesto professionale.

Oltre all'autovalutazione condotta durante le attività di debriefing, è stato messo a punto un questionario di autovalutazione, focalizzato sugli obiettivi formativi, somministrato all'inizio e alla fine del percorso.

Al termine del percorso è stato somministrato un secondo questionario di valutazione, riferito alla qualità percepita dell'offerta formativa, al livello di soddisfazione e alla motivazione al trasferimento delle conoscenze e abilità nel contesto professionale di riferimento.

11.2 Contrastare la dispersione scolastica

Obiettivi:

- O.3 contrastare la dispersione scolastica
- O.4 consolidare le reti territoriali.

Il percorso formativo è stato articolato in due moduli ed è stato rivolto a tutto il personale in servizio nei Cpia del Lazio, con una particolare focalizzazione sugli studenti minori.

Per ogni profilo professionale sono state strutturate sub-unità operative:

- Dirigenti: attivazione di laboratori territoriali
- Docenti: attività di ampliamento dell'offerta formativa/moduli professionalizzanti
- Personale amministrativo: supporto organizzativo ai laboratori

Il secondo modulo formativo è stato dedicato all'attivazione e realizzazione di laboratori sulle competenze non-cognitive, in riferimento alla proposta di legge n.2372/22 sulla sperimentazione delle competenze non cognitive.

12.

Formazione esperienziale in carcere. Un corso per docenti

Giovanni Serra

12.1. Introduzione

Nel quadro delle strategie europee e nazionali sull'apprendimento permanente, l'educazione degli adulti assume una funzione di sempre maggiore rilievo, per favorire lo sviluppo personale e la piena partecipazione di tutte le persone ai processi economici, culturali, sociali e democratici in società caratterizzate da profondi e continui cambiamenti.

La capacità delle attività educative di sostenere la piena inclusione sociale è particolarmente chiamata in causa nei contesti e nei luoghi della marginalità e dell'esclusione, come nel caso del carcere, dove, pure nel quadro di una forte limitazione dei movimenti e delle relazioni, non viene meno la potenzialità apprenditiva (Alberici, 2008) delle persone recluse e l'istruzione assume la fisionomia di strumento di promozione della dignità umana.

I metodi educativi fondati sull'esperienza (Dewey, 1938/2014; Kolb, 2015) diventano, nel contesto penitenziario, una risorsa significativa che può consentire un agire educativo creativo e flessibile in grado di sfuggire alle angustie della "burocrazia a doppia mandata" (Di Rienzo, 2020) con cui fa i conti la scuola in carcere. A tali metodi fanno riferimento un insieme di tecniche per la formazione esperienziale al cui apprendimento è stato destinato un corso di formazione rivolto a insegnanti dei Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti (CPIA).

12.2. I metodi esperienziali nella formazione degli adulti e nel contesto penitenziario

12.2.1. Considerare la situazione di partenza dell'allievo e l'ambiente di apprendimento

Il radicamento dell'apprendimento nell'esperienza umana è ben espresso da John Dewey (1938/2014): «Io muovo dalla persuasione che fra tutte le incertezze c'è un punto fermo: il nesso organico fra educazione ed esperienza personale» (p. 11). Ogni educazione proviene dall'esperienza.

Tuttavia, per il filosofo americano, un'esperienza è educativa, cioè genera apprendimento, a patto che siano considerati due criteri, la continuità e l'in-

terazione. Preso atto che «nessuna esperienza vive e muore per se stessa» (p. 14), ma «ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno» (p. 21), perché un'esperienza risulti educativa occorre che sia capace di favorire il processo di crescita fisica, intellettuale e/o morale e di aprire a ulteriori esperienze di crescita, in quello che l'autore chiama il *continuum esperienziale*. Allo stesso modo, un'esperienza risulta diseducativa se blocca la persona nella possibilità di accedere ad ulteriori esperienze di sviluppo. Riferendosi al criterio della interazione, Dewey aggiunge che l'efficacia educativa, richiede il verificarsi di una interazione tra «i due fattori dell'esperienza, le condizioni obiettive e le interne» (p. 29). Condizioni obiettive sono le caratteristiche dell'ambiente nel quale l'esperienza è vissuta: gli oggetti e le persone presenti, lo spazio, il clima e tutti gli altri fattori che costituiscono il contesto esterno. Le condizioni interne sono «i bisogni, i desideri, i propositi, le capacità personali» (p. 31) con cui la persona è presente nell'ambiente. Se non si verifica una interazione fra le due dimensioni, di fatto l'esperienza non si genera e l'educazione non può avere luogo.

Questi sommari riferimenti al pensiero del grande filosofo dell'educazione ci consentono di introdurci nel fecondo rapporto fra esperienza e formazione. Si può affermare che l'efficacia educativa ha bisogno che da una parte si prenda in considerazione la situazione di partenza dell'individuo – i suoi bisogni, desideri, propositi, capacità, la sua esperienza pregressa – dall'altra si allestisca l'ambiente formativo in modo tale che un'esperienza possa verificarsi e condurre ad un apprendimento. Progettare e realizzare attività educative richiede la cura di queste due facce dell'esperienza: quella pregressa degli allievi e quella da indurre nel contesto formativo.

12.2.2. Il ruolo dell'esperienza pregressa per gli adulti in formazione

Della valorizzazione dell'esperienza pregressa si è occupato, tra gli altri, Malcom S. Knowles, uno fra gli autori più rilevanti in tema di educazione degli adulti. Secondo Knowles, «rispetto ai giovani, gli adulti entrano in un'attività educativa con un'esperienza che è maggiore in volume e qualitativamente diversa» (Knowles, 1989/2006, p. 75).

Sono almeno quattro le ragioni per cui, secondo Knowles, l'esperienza pregressa dovrebbe essere presa seriamente in considerazione nell'educazione degli adulti. Innanzitutto, l'ampiezza e varietà dell'esperienza degli adulti genera gruppi di discenti particolarmente eterogenei. A differenza delle classi di ragazzi, gli adulti arrivano in formazione avendo alle spalle storie più lunghe, ricche di esperienze molteplici e, soprattutto, le esperienze fra gli adulti sono inevitabilmente differenziate fra loro, molto più di quanto non accada fra bambini o adolescenti, il che comporta l'esigenza di una maggiore individualizzazione dell'insegnamento. L'esperienza pregressa, inoltre, rappresenta una risorsa feconda per l'apprendimento. I nuovi concetti possono agganciarsi a schemi interpretativi e vissuti preesistenti ed assumere un significato pregnante per la

persona. D'altra parte, però, l'esperienza accumulata è anche un fattore critico. Essa può indurre gli adulti a «resistere all'apprendimento di novità che sfidano gli schemi mentali esistenti in virtù dell'esperienza precedente» (Knowles et al., 2005/2008, p. 196). Infine, l'esperienza è fonte di identità per l'adulto. Riconoscerla e valorizzarla nell'insegnamento significa comunicare implicitamente il riconoscimento della persona stessa e sostenere la sua motivazione all'impegno formativo.

Per tutte queste ragioni, un educatore di adulti non può fare a meno di cercare strategie atte a riconoscere e valorizzare l'esperienza dei discenti.

A questo fine, Knowles suggerisce l'adozione di tecniche esperienziali «come la discussione di gruppo, gli esercizi di simulazione, le attività di soluzione dei problemi, il metodo dei casi e i metodi di laboratori» (Knowles, 1989/2006, p. 75), tecniche che spingono i discenti a richiamare le esperienze e gli apprendimenti pregressi e a metterli in gioco nell'azione corrente.

Una formazione esperienziale diventa, dunque, quella che è capace di suscitare il ricordo dell'esperienza pregressa, la sua rivalutazione, la sua utilizzazione come premessa per vivere l'esperienza attuale, nella prospettiva del *continuum esperienziale* a cui faceva riferimento Dewey.

12.2.3. L'approccio autobiografico

Assume rilievo, in questo quadro, il ricorso all'approccio autobiografico nella formazione, che prevede che il formatore stimoli gli allievi – gli allievi adulti, in particolare – a ricostruire e narrare la propria vita o parti di essa. Secondo Maurizio Lichtner, «la riflessione o ricostruzione autobiografica può avere [...] un effetto trasformativo per il soggetto» (Lichtner, 2008) e, dunque, può assumere una connotazione formativa. Riportare alla memoria eventi della propria vita, attribuirvi significato alla luce di ciò che hanno comportato nel percorso personale, riconoscere i tanti fili seguiti dalla propria storia, i percorsi continui, quelli interrotti, quelli ripresi, riporta in qualche modo in vita il proprio passato, consentendo di riflettere su di esso e di apprendere da esso qualcosa di più, di nuovo, sul mondo e su di sé. Nel narrare, innanzitutto a se stessi, la propria storia, «nell'attendere alla ricomposizione dei pezzi della nostra esistenza, ci accorgiamo che quanto abbiamo fatto, detto, sognato diventa materia di ri-apprendimento, di ponderazione e riflessione interiore» (Demetrio, 1996, p. 40). I metodi autobiografici, dunque, diventano importanti alleati del formatore di adulti interessato alla valorizzazione della loro esperienza.

12.2.4. La formazione come esperienza di apprendimento

Il secondo tratto dell'esperienza da considerare nella progettazione e realizzazione di attività formative è quello che riguarda l'allestimento del contesto affinché esso risulti generatore di esperienze. In questa luce, parlare di formazione esperienziale significa, dunque, riferirsi a pratiche che non solo richia-

mano e valorizzano l'esperienza pregressa dei discenti, ma che contemporaneamente sono esperienza esse stesse e, proprio per questo, sono generative di apprendimenti.

Come l'esperienza venga trasformata in apprendimento è oggetto di studio di numerosi autori, fra i quali assume un posto di rilievo David A. Kolb. Nel suo popolare *Experiential learning* (2015), Kolb afferma che «l'apprendimento è il processo nel quale si crea conoscenza attraverso la trasformazione dell'esperienza»¹ (Kolb, 2015, p. 49). Questo processo assume un andamento ciclico – o, meglio, a spirale – costituito da quattro fasi: l'esperienza concreta, l'osservazione riflessiva, la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva. Lungo queste fasi, attraversate ricorsivamente, l'esperienza è acquisita e trasformata:

«le esperienze concrete o immediate sono la base per l'osservazione e la riflessione. Queste riflessioni sono assimilate e distillate in concetti astratti dai quali possono essere tratte nuove implicazioni per l'azione. Tali implicazioni possono essere testate attivamente e servono da guida nella creazione di nuove esperienze» (Kolb, 2015, p. 51).

Seguendo gli indirizzi dell'*experiential learning*, dunque, è indispensabile che l'educatore di adulti allestisca contesti e situazioni che, sollecitando l'attivazione dei discenti e il loro interesse, generino eventi vissuti come esperienza. Su tali vissuti l'educatore solleciterà una riflessione critica che consenta di analizzarne i diversi aspetti e che porti a definire concetti sintetici capaci di rappresentare per ciascuna persona una chiave interpretativa di un certo fenomeno o, nei termini di Bruner, a costruire una teoria su una specifica porzione della realtà, che “è anche un modo di conoscere meglio ciò che già si conosce senza l'impaccio del dettaglio” (Bruner, 1971/2012, p. 39).

12.2.5. La valorizzazione dell'esperienza nell'insegnamento in carcere

Come è stato già sottolineato in questo volume, la valorizzazione dell'esperienza pregressa e la dimensione esperienziale della formazione trovano nel contesto penitenziario una sfida essenziale, benché particolarmente ardua.

Chi insegna in carcere deve fare i conti con svariati ostacoli, legati innanzitutto alla infantilizzazione del detenuto, drasticamente limitato nello svolgere quella funzione – tipicamente adulta – del prendere decisioni su di sé, oltre che alla auto-censura delle storie di vita, ai frequenti fallimenti delle esperienze formative pregresse, alle barriere linguistiche, organizzative o architettoniche che si frappongono al fare scuola o anche alla prudenza con cui gli insegnanti tendono ad accostarsi alle storie devianti. Sul piano del vissuto, «l'esperienza

¹ La traduzione è dell'autore.

della detenzione si sviluppa costantemente sotto un manto luttuoso poiché segna una frattura netta con la propria storia passata, in termini relazionali, progettuali e identitari» (Oggionni, 2019, p. 235). Valorizzare e generare esperienze educative si rivela, dunque, particolarmente laborioso.

Nonostante queste difficoltà, però, la sfida della formazione in carcere è ineludibile, se si vuole garantire l'inveramento del principio della Costituzione italiana, secondo il quale «le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato» (art. 27). In questa luce, «l'investimento per i detenuti in termini di cultura e formazione è una priorità assoluta per combattere forme di esclusione sociale» (Aleandri, 2017, p. 19), in quanto «all'interno dell'azione pedagogica vi è la possibilità di condurre i soggetti marginalizzati verso nuove prospettive di impegno e crescita personale, prima di tutto con se stessi e poi verso gli altri» (p. 20).

I margini di manovra per una formazione esperienziale devono essere conquistati da ciascun insegnante nelle pieghe di un contesto che appare caratterizzato da «una burocrazia a doppia mandata, ossia scolastica e carceraria, che mette al primo posto le regole, le procedure e quant'altro» (Di Rienzo, 2020, p. 155) e che tende non di rado a frustrare le aspirazioni degli insegnanti ad un processo educativo di qualità. Affrontare tali difficoltà e non cedere alla tentazione dello scoramento e del ripiegamento nella routine, richiede la messa in atto di competenze strategiche (si vedano in proposito i capitoli precedenti), fra le quali assumono particolare rilievo le competenze personali che attengono alla flessibilità, alla costanza, all'autoregolazione e alle quali può essere associata la resilienza.

Insieme a queste, però, è necessario mettere in gioco competenze tecnico-professionali anche esse strategiche, quali le competenze andragogiche. È proprio in questa cornice che per l'educatore di adulti assume valore la possibilità di rafforzare ed estendere la personale "cassetta degli attrezzi" relativa ad approcci e tecniche funzionali all'allestimento di contesti di formazione esperienziale. Adottare tecniche non esaurisce certamente il fare formazione, cosa che richiede di saper analizzare e comprendere i fabbisogni di apprendimento, formulare obiettivi adeguati, attivare e presidiare processi, valutare gli esiti in termini di cambiamento. Eppure padroneggiare le tecniche – modelli procedurali di cui è stata sperimentata l'efficacia rispetto a certi obiettivi specifici – può supportare l'allestimento creativo di percorsi formativi, allargando lo spettro delle modalità di intervento possibili e consentendo di intuire strade formative percorribili anche nelle angustie del contesto penitenziario.

È sempre bene ricordare, però, che le tecniche sono solo strumenti funzionali ad obiettivi e, dunque, non devono essere né mitizzate come efficaci per sé, né pensate come procedure da applicare meccanicamente e pedissequamente. Al contrario, all'educatore di adulti è richiesto di saperle adattare consapevolmente alla situazione concreta con cui, anche in corso d'opera, si sta misurando.

«Esistono sempre delle scelte da fare a volte in pochissimo tempo, per cercare di tenere in considerazione tutte le variabili in gioco. Consigliamo di essere sempre pronti a cambiare il percorso che si ha in mente e ad adattarsi a quanto la situazione in atto ci sta silenziosamente comunicando» (Frontani & Mengato, 2014, p. 90).

Con questa consapevolezza, l'apprendimento e la sperimentazione di tecniche per la formazione esperienziale rappresenta, per gli educatori di adulti e in particolare per coloro che svolgono questa funzione nel contesto penitenziario, una importante opportunità di rafforzamento della propria professionalità.

12.3. Un corso sulla formazione esperienziale per docenti dei Cpia

Viene di seguito sinteticamente presentato il corso “Formazione esperienziale in carcere. Tecniche didattiche per la valorizzazione dell’esperienza dei detenuti nei contesti penitenziari” svolto tra febbraio e maggio 2023 con un gruppo di insegnanti dei Cpia del Lazio.

Il corso è stato realizzato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università di Roma Tre, nell’ambito del progetto “RIP@RTIRE”, promosso dal Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo per l’istruzione degli adulti del Lazio.

Lo spunto per l’ideazione del corso è stato dato dall’esito della ricerca condotta nel 2019 sul tema “La scuola per chi sta dentro e per chi sta fuori. Le competenze trasversali dei docenti che lavorano nelle istituzioni carcerarie” (v. contributi precedenti). Dallo studio, tra gli altri aspetti, era emerso uno scarto significativo riguardo al comportamento “valorizzare le esperienze di vita dei discenti attraverso metodologie di personalizzazione dell’insegnamento”, tra l’attribuzione di importanza a questo comportamento (81,0%) e la sua effettiva realizzazione (46,8%). Di fatto, gli insegnanti del sistema penitenziario laziale dichiaravano rilevanti difficoltà riguardo al «rapporto con l’esperienza degli allievi e al modo di metterla in valore attraverso appropriate metodologie» (Di Rienzo, 2020, p. 70).

Le cause di tale difficoltà possono rinviarsi ad almeno quattro ambiti potenziali: il livello di metabolizzazione della cultura andragogica, dei suoi principi e delle sue tecniche fra gli insegnanti del sistema di Istruzione degli Adulti; i condizionamenti del contesto carcerario che, direttamente o indirettamente, pesano sui modi di intendere e impostare la formazione; la peculiarità delle biografie degli adulti detenuti e la possibilità sostanziale e formale di evocarle nel contesto classe; il concetto di sé del detenuto e la sua maggiore o minore propensione ad agire da discente adulto. Spetta ai docenti il difficile compito di comprendere queste dimensioni problematiche e di sapere come trattarle,

sviluppando competenze relative alla formazione esperienziale, funzionali a sostenere l'efficacia della loro azione formativa e coerenti con la specificità dei discenti.

12.3.1. Scopi e obiettivi del corso

Per contribuire a sostenere la professionalità degli insegnanti, è sembrato opportuno, dunque, proporre un percorso formativo che mirasse allo sviluppo di competenze sulle tecniche di formazione esperienziale. Il focus, dunque, ha riguardato le tecniche, nella consapevolezza che si tratta di un aspetto di solito poco approfondito nella formazione dei docenti, benché – come sopra evidenziato – esso possa ampliare il loro bagaglio strumentale e di conseguenza la loro capacità di agire in modo flessibile in funzione del contesto e delle situazioni.

Adottata tale prospettiva, gli obiettivi formativi sono stati declinati come segue:

- Comprendere il significato, le potenzialità e i limiti dei metodi esperienziali nella formazione;
- Accrescere la conoscenza sui processi di apprendimento degli adulti;
- Aumentare la consapevolezza sull'esercizio della funzione di insegnamento nel contesto penitenziario;
- Accrescere la capacità di gestire un gruppo in formazione;
- Acquisire metodi e tecniche didattiche finalizzate a favorire la valorizzazione dell'esperienza dei discenti;
- Saper adottare tecniche di formazione esperienziale adeguate in funzione dei contesti di applicazione e degli obiettivi formativi;
- Saper condurre il debriefing di un'attività di formazione esperienziale;
- Accrescere la fiducia nelle proprie possibilità di utilizzare metodi esperienziali nella formazione degli adulti in carcere.

12.3.2. Scelte organizzative e metodologiche

Per ragioni di accessibilità alla formazione, in considerazione delle distanze fra le sedi dei Cpia del Lazio, si è deciso di organizzare le attività in modalità mista, alcune in presenza e altre a distanza, ma comunque in sincrono.

La formazione esperienziale, principale contenuto dell'intervento in oggetto, ha orientato anche l'approccio didattico del corso. Si è deciso di adottare modalità didattiche attive, tese a valorizzare l'esperienza dei docenti partecipanti, attraverso tecniche come le discussioni di gruppo, gli esercizi di simulazione, le attività di problem solving o l'esame di casi, ispirandosi al ciclo dell'apprendimento esperienziale di Kolb (2015). La messa in gioco in esperienze di gruppo, l'osservazione riflessiva su quanto vissuto, la concettualizzazione delle intuizioni e riflessioni emerse e la successiva applicazione dei concetti all'elaborazione di ipotesi di intervento nel proprio contesto si è ritenuto che potesse consentire ai partecipanti di andare oltre la mera acquisizione

di contenuti teorici e di sviluppare conoscenze e abilità capaci di nutrire le loro competenze andragogiche.

Le modalità di erogazione a distanza di alcune unità di formazione non è risultata incompatibile con gli orientamenti partecipativi dell'approccio didattico. Utilizzando le ricche opportunità di lavoro collaborativo via web diffuse negli ultimi anni, è stato possibile svolgere attività di confronto in plenaria, di lavoro in piccoli gruppi, di costruzione condivisa di documenti testuali e multimediali, di elaborazione collettiva supportata da strumenti condivisi di visualizzazione e così via. La possibilità di sperimentare l'uso di tali tecnologie ha rappresentato un valore aggiunto dell'intervento.

12.3.3. Articolazione del percorso

L'intervento formativo è stato articolato in sette unità didattiche:

1. Presentazione del percorso, analisi delle aspettative, definizione del contratto formativo.

Fra le dimensioni essenziali dell'apprendimento adulto rientra a pieno titolo il cosiddetto self-directed learning (Knowles, 1996), cioè il desiderio dell'adulto di essere protagonista del proprio processo di apprendimento. Ciò richiede che gli obiettivi e le strategie formative siano oggetto, per quanto possibile, di una negoziazione tra formatore (e committente) e i partecipanti, attraverso attività tese a consentire a questi ultimi di prendere in considerazione le conoscenze pregresse sul tema di formazione e stabilire i traguardi che intendono perseguire e al formatore di tarare l'itinerario formativo in funzione delle aspettative espresse, valorizzando l'esperienza dei partecipanti.

2. Tecniche di team building.

Il gruppo di discenti è molto più che una somma di individui. Esso rappresenta una risorsa fondamentale per il successo dell'azione formativa. Il gruppo, però, va costruito, così da facilitare l'interazione fra i partecipanti e abbassare le barriere psicologiche che spesso frenano gli adulti rispetto alla prospettiva di mettersi in gioco in attività esperienziali. A questo scopo, sono state sperimentate tecniche come gli ice-breakers, la condivisione emozionale tramite immagini, esercizi e giochi di cooperazione, ecc. (Bigi et Al., 2016; Jelfs, 1986).

3. Tecniche per la discussione facilitata mediante visualizzazione e clusterizzazione.

Le discussioni fra più persone risultano spesso improduttive: alcuni parlano molto e altri tacciono, i concetti proposti si perdono in un mare di parole, l'identità di chi parla può condizionare la comprensione di ciò che dice, ecc. Visualizzare i concetti attraverso parole chiave su cartelloni, impiegare

schemi e immagini, utilizzare foglietti adesivi riposizionabili aiuta tutti a partecipare e il gruppo a tenere traccia di ciò che emerge e a lavorare agilmente con i concetti. La tecnica della clusterizzazione favorisce l'elaborazione di idee e il raggiungimento di sintesi condivise (Bigi et al., 2016).

4. Tecniche che usano immagini e metafore.

Fra le tecniche di animazione o formazione di gruppi, si inserisce il Photolangage, ideato nel 1968 da Babin, Baptiste e Bélisle (Frison, 2014). Ispirandosi a tale tecnica, è possibile selezionare immagini (in genere, fotografie) da proporre ai partecipanti, al fine di suscitare una discussione su un dato tema in modalità metaforica. In tal modo, si facilita l'emersione di sentimenti e opinioni non immediati e scontati ed è possibile analizzare i contesti operativi dei partecipanti con l'adozione di punti di vista diversi dal modo con cui ordinariamente essi vengono osservati e descritti.

5. La tecnica della simulazione.

La simulazione è una tecnica che consente di esaminare un contesto o una situazione e le interazioni fra gli attori in gioco e i loro comportamenti, assumendo i panni di questi e provando a guardare la realtà dai loro diversi punti di vista. L'azione è semplificata, perché si concentra sui fattori più importanti e ciò facilita l'apprendimento, in quanto limita gli elementi da considerare a quelli che sono esplicitamente oggetto di simulazione. Inoltre, la dimensione di gioco riduce le preoccupazioni dei partecipanti circa gli effetti dei loro comportamenti e consente una partecipazione più libera di sperimentare nuove interpretazioni e nuovi modelli comportamentali (Jelfs, 1986).

6. Tecniche autobiografiche.

La scrittura autobiografica è un'azione che stimola in chi la compie una manifestazione del sé e aiuta a decifrare in modo più consapevole e chiaro le proprie esperienze. "I racconti mettono ordine nella nostra esperienza e ci aiutano a vedere la vita da un'angolazione contestualmente soggettiva e oggettiva" (Atkinson, 1998/2002, p. 16). Un format appositamente pensato (Aleandri, 2012) può facilitare l'emersione dei ricordi e la ricostruzione di nessi fra questi.

7. Tecniche per il debriefing.

Il debriefing è una componente essenziale di ogni sessione di formazione esperienziale, deputata alla riflessione su quanto accaduto e sulle dinamiche emerse. Senza di essa, l'esperienza si ridurrebbe a mera animazione. Con il debriefing, invece, si attua l'osservazione riflessiva e la concettualizzazione astratta (Kolb, 2015). Dare efficacia a questa fase della formazione esperienziale richiede consapevolezza sui processi apprenditivi che vi si svolgono e conoscenza delle tecniche che è possibile utilizzare per facilitarli (Fedeli et al, 2014).

Dopo lo svolgimento delle sette unità didattiche descritte, è stato proposto ai partecipanti di svolgere un project work, consistente nell'elaborazione di un'ipotesi di unità formativa basata sulla formazione esperienziale da adottare nel proprio contesto lavorativo.

Le attività didattiche in presenza e a distanza sono state proposte secondo la sequenza riportata nella Tabella 12.1.

N.	Modalità	N. ore	Attività
1	Presenza	5	Unità 1: Presentazione del percorso, analisi delle aspettative, definizione del contratto formativo Unità 2: Tecniche di team building (Costruire il gruppo dei partecipanti alla formazione) Unità 3: <i>Tecniche per la discussione facilitata mediante visualizzazione e clusterizzazione</i> (Tema di applicazione: "Essere insegnante in carcere: visioni del ruolo nel contesto")
2	Online	3	Unità 4: <i>Tecniche che usano immagini e metafore (per uscire dalle cornici)</i> (Tema di applicazione: "Caratteristiche degli studenti detenuti")
3	Online	3	Unità 5: <i>La tecnica della simulazione</i> (Tema di applicazione: "Il contesto dell'istruzione penitenziaria: fare scuola in carcere")
4	Online	3	Unità 6: <i>Tecniche autobiografiche</i> (Tema di applicazione: "Il percorso formativo dell'insegnante che opera in carcere")
5	Online	3	Unità 7: <i>Tecniche per il debriefing</i> (Tema di applicazione: "Rileggere l'esperienza formativa")
6	Online	3	Project work Oggetto: Elaborazione di un'unità formativa basata sulla formazione esperienziale Introduzione e sperimentazione della tecnica del brainstorming
7	Presenza	5	Incontro finale Sessione 1: Condivisione del project work e debriefing finale
TOTALE ORE		25	

Tabella 12.1 – Sequenza degli incontri

12.3.4. I partecipanti

Gli iscritti al corso sono stati 18, tutte donne. Fra queste, 3 non hanno mai preso parte all'attività e altre 3 si sono ritirate dopo il primo incontro. Le partecipanti effettive, dunque, sono state 12, numero che ha consentito un elevato livello di protagonismo di tutte e una ampia interazione.

In termini di frequenza:

- 2 partecipanti hanno frequentato il 100% degli incontri
- 5 partecipanti hanno frequentato l'86% degli incontri
- 1 partecipante ha frequentato il 71% degli incontri
- 3 partecipanti hanno frequentato il 57% degli incontri
- 1 partecipante ha frequentato il 43% degli incontri

Riguardo all'istituzione di appartenenza, la Tabella 12.2 riporta il numero di partecipanti per ciascun Cpia.

CPIA	N° partecipanti
CPIA 1 – Roma	1
CPIA 3 – Roma	5
CPIA 6 – Rieti	1
CPIA 8 – Frosinone	3
CPIA 9 – Latina	2

Tabella 12.2 – Numero di partecipanti

La composizione delle partecipanti è risultata estremamente variegata in termini di esperienza. Riguardo al numero di anni di insegnamento, i valori si sono distribuiti da 1 a 35 (media 18,2 anni). Anche l'esperienza di insegnamento in carcere è risultata differenziata: due partecipanti hanno dichiarato di non avere alcuna esperienza a riguardo, mentre la partecipante con maggiore esperienza ha indicato 32 anni (media 6,1 anni).

12.3.5. Elementi di valutazione

A coloro che hanno completato il percorso è stato chiesto di redigere un questionario di autovalutazione. Nei due grafici che seguono vengono sintetizzati i principali esiti, relativi al livello di soddisfazione (Fig. 12.1) e all'autovalutazione del raggiungimento dei diversi obiettivi formativi (Fig. 12.2).

In entrambi i casi il questionario richiedeva l'autovalutazione su una scala da 1 a 7.



Fig. 12.1 – Livello di soddisfazione espresso dai partecipanti al termine del corso

Riguardo al livello di soddisfazione, tutti gli elementi considerati hanno ottenuto una valutazione molto elevata, superiore a 6. Un punteggio lievemente inferiore è stato assegnato solo alla prevalenza dello svolgimento delle attività formative a distanza. I partecipanti, infatti, hanno più volte segnalato che avrebbero gradito un maggior numero di incontri formativi svolti in presenza.

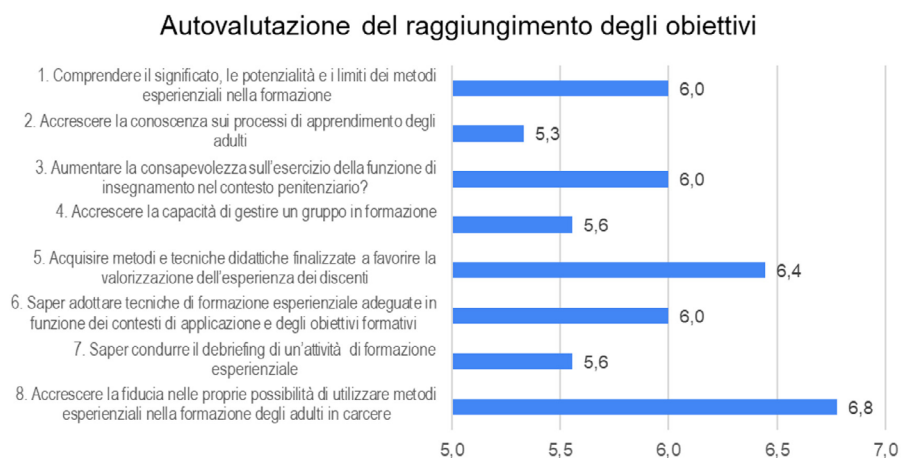


Fig. 12.2 – Autovalutazione espressa dai partecipanti al termine del corso riguardo al raggiungimento degli obiettivi formativi

Anche l'autovalutazione del raggiungimento degli obiettivi mostra valori tutti positivi, superiori a 5 su 7. In questo caso, però, vi è una maggiore differenziazione. Gli obiettivi che hanno raggiunto punteggi più alti sono quelli legati al livello di fiducia e di consapevolezza riguardo alla possibilità di adottare un approccio esperienziale nelle attività didattiche, anche al fine di valorizzare l'esperienza pregressa dei discenti. Il punteggio più basso (pur se sempre positivo) è stato assegnato all'accrescimento della conoscenza sui processi di apprendimento degli adulti. Ciò risulta coerente con la scelta metodologica generale del corso, che ha inteso puntare l'attenzione sulla dimensione esperienziale della formazione, mentre gli aspetti teorici sono stati richiamati solo induttivamente, come esito della riflessione sull'esperienza di volta in volta vissuta nella lezione.

La rilevanza attribuita agli obiettivi di consapevolezza è riconoscibile anche nelle risposte ad una domanda aperta, relativa a quale cambiamento il corso ha generato nel partecipante. Alcune delle risposte sono riportate di seguito.

- *Mi sento più fiduciosa e ottimista rispetto al mio lavoro e in generale penso che questo percorso abbia messo in moto molte energie positive*
- *Maggiore fiducia in me stessa, nel mio percorso umano e come docente*
- *La consapevolezza dell'importanza del mio ruolo nel recupero del detenuto come persona*
- *Maggior consapevolezza delle tecniche e maggior fiducia nel loro utilizzo da parte mia*
- *Il percorso mi ha motivato a cercare altre strade e a provare a costruire materiale da utilizzare a vari livelli e contesti*
- *Molta più consapevolezza del proprio ruolo*
- *Il percorso mi ha motivata ulteriormente e mi ha fatto venire voglia di lavorare su quello che le persone vogliono raccontare.*

12.4. Conclusioni

Le riflessioni e le analisi condivise dalle insegnanti dei Cpia partecipanti al corso sulla formazione esperienziale in carcere hanno confermato che esiste l'esigenza di ampliare la cassetta degli attrezzi delle tecniche didattiche, per consentire un agire educativo creativo e flessibile anche nei contesti difficili degli istituti penitenziari.

Padroneggiare tecniche di simulazione, autobiografiche, di team building o di debriefing, programmarne l'adozione in base agli obiettivi e saperle adattare alle situazioni può risultare fondamentale quando si vuole riuscire a dare senso a percorsi che risultano spesso frammentari per le caratteristiche organizzative del contesto, oppure solo nozionistici quando non si riesce a favorire il coinvolgimento dei discenti e la messa in gioco delle loro storie di vita e competenze.

Se usate con sapienza educativa, le tecniche di formazione esperienziale

sono una grande risorsa nelle mani degli insegnanti. Non solo consentono di favorire l'apprendimento attraverso la riflessione sull'esperienza, ma contribuiscono pure a "mettere in moto energie positive" e ad alimentare la motivazione all'impegno, come le stesse partecipanti hanno sperimentato nel loro prendere parte all'esperienza formativa.

13.
La comunicazione pubblica.
Le teorie al vaglio delle pratiche in un corso di formazione
con la Rete dei CPIA del Lazio

Costanza Lanzara

13.1. Introduzione. La sfida che ci riguarda

«Dovrebbe essere implicita la consapevolezza di una differenza intraducibile da una cultura all'altra, così come c'è sempre qualcosa di intraducibile da una lingua all'altra. Le culture sono incommensurabili. Si può metterle accanto, ma non coincidono, né combaciano. Da qui l'inestinguibilità dei malintesi»¹.

La spinta provocatoria di Franco La Cecla ci proietta direttamente nel cuore del problema di un mondo che ha ormai sovra-esposto la sua consustanziale multiculturalità, sollecitando la nostra capacità di costruire società che apprezzino l'inclusione e valorizzino la diversità. Fenomeni migratori di massa si presentano come fattori costitutivi e permanenti degli attuali assetti societari, in cui si va costruendo ed elaborando una serie molteplice di incroci e di sovrapposizioni etniche, culturali, valoriali e comportamentali che innescano un variegato sistema relazionale di scambi e prestiti che avvicina popoli e persone lontane, ricreando al contempo esclusivismi identitari. Questa accelerazione 'fuori controllo'² ha provocato, infatti, una profonda trasformazione del modo in cui le comunità e gli individui in movimento si pensano e agiscono come tali, da un lato aggregando un ampio spettro di minoranze e popolazioni migranti che condividono forme diasporiche della nostalgia, della memoria e della (dis)identificazione³. Dall'altro mettendo in evidenza contraddizioni strutturali che riflettono dolorose esperienze di incomunicabilità e di accentuazione di distanze prima non percepibili.

In questo coacervo di connessioni in cui è impossibile l'evitazione dell'incontro, anche se ricorsivamente inclusa in programmi politici, si tratta di costruire quello spazio in cui «[...] le culture si spiegano e si confrontano, scoprendosi diverse.»⁴ Questa dimensione è auspicata dalla comunicazione interculturale, definita nei termini di: «Un aperto e rispettoso scambio di punti

¹ F. La Cecla *Il malinteso. Antropologia dell'incontro*. Meltemi, Roma 2022, p. 21.

² Si parafrasa qui il lavoro di T.H. Eriksen, *Fuori controllo. Un'antropologia del cambiamento accelerato*, Einaudi, Torino 2017.

³ Rimando a J. Clifford, *Strade. Viaggio e traduzione alla fine del XX secolo*. Bollati Boringhieri, Torino 1999.

⁴ La Cecla *Il malinteso. Antropologia dell'incontro*, cit., p. 21.

di vista tra individui e gruppi appartenenti a culture differenti, che conduce ad una comprensione più approfondita della percezione globale dell'altro.⁵» Un processo affatto semplice che richiede di rintracciare una forma di strategia interpersonale e interculturale che prepari, consenta e produca la tolleranza. Ha a che fare con delle pratiche, con una competenza dei rapporti, con un sapere culturale rispetto agli altri e alle alterità, con un'arte di vivere o di convivere, nonostante i malintesi, o a partire proprio da quelli come suggerisce Franco La Cecla⁶.

13.2. La comunicazione come progetto di educazione interculturale. Contesto e metodi

Sono questi i presupposti che inquadrano il percorso di formazione e ricerca-azione incentrato sulla comunicazione interculturale per insegnanti, dirigenti e personale ATA dei Cpia del Lazio.

Il corso, progettato e coordinato dal LabForm-UniTus (Laboratorio per la Formazione degli insegnanti – Università degli Studi della Tuscia) in qualità di referente scientifico del CRS&-Lazio, si è svolto nell'ambito della 'quarta annualità' (2021-2022) delle attività dei Centri Regionali di Ricerca Sperimentazione e Sviluppo (Crss), promossa e finanziata dal MIUR con D.D. 20 ottobre 2021, n. 83, il Crss Lazio, in riferimento al *Piano Strategico Nazionale per lo sviluppo delle competenze della popolazione adulta*⁷.

Il tema della comunicazione taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e, declinato in un progetto di educazione interculturale, si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente si rappresentano sia le diversità, sia il nuovo mondo delle interdipendenze. In questa prospettiva, come indica Giselda Antonelli, «[...] la scuola diventa uno dei punti nevralgici per la costruzione di una 'interculturalità possibile'.⁸» Sul nostro territorio nazionale i Cpia sono le antenne più importanti per cogliere segnali di questa riconfigurazione e per tracciare un ripensamento della produzione di conoscenza condivisa, che sempre più si allinea a una dimensione realmente inter-culturale. Il bacino di utenza che li contraddistingue, preva-

⁵ Ministri degli Affari Esteri del Consiglio d'Europa, *Libro bianco sul dialogo interculturale*. «Vivere insieme in pari dignità». Strasburgo 2008.

⁶ Nella trattazione di Franco La Cecla si riscontrano analogie con la forma di comunicazione interculturale definita 'cosmopolitismo' che: «1) tratta le diversità culturali come incommensurabili; 2) le tratta tutte come ugualmente legittime, con uguali diritti di espressione; 3) crea coordinamento tra di esse, attraverso una riflessione che determina comparazioni non valutative ed interpretando l'ibridazione come diversità inevitabile.» C. Baraldi, *Comunicazione interculturale e analisi sociologica: come e perché?*, in «Studi di sociologia», 44, 2, 2006, pp. 241-265, p. 257.

⁷ Il Piano, redatto dal Tavolo Interistituzionale sull'apprendimento permanente, è stato approvato in Conferenza Unificata Stato Regioni della seduta 8 luglio 2021. Repertorio Atti n.79/CU.

⁸ G. Antonelli, *Persona Cultura e Società nella comunicazione interculturale*, in «Studi di sociologia», 42, 3, 2004, pp. 357-384, p. 378

lentamente adulti stranieri immigrati, con background culturali eterogenei, segna la loro vocazione multiculturale e multilinguista. Rispondere a una domanda formativa variegata, con un elevato grado di differenziazione dei bisogni educativi, amplifica la necessità di ripensare il contesto scolastico come luogo di mediazione criticamente organizzata tra l'esperienza individuale degli allievi e dei loro insegnanti e il mondo globalizzato dell'epoca presente.

Al corso di formazione⁹ per docenti e personale amministrativo dei 12 centri Cpia della rete Lazio hanno aderito 80 partecipanti, coinvolti in una ricerca-azione¹⁰ nel proprio contesto lavorativo, con metodi, pratiche e strumenti afferenti all'antropologia culturale¹¹. Si è favorita una alternanza tra lezioni in aula¹² ed esercitazioni guidate, che gli iscritti hanno condotto singolarmente e in gruppo nelle proprie scuole.

Tra gli esiti del progetto si annovera, inoltre, una interessante raccolta di materiale ora a disposizione della rete territoriale e di Labform Unitus: 20 schede di osservazione, che restituiscono l'eterogeneità di spazi e materiali delle varie sedi scolastiche e degli stili comunicativi didattici e 14 cartelle etnografiche, che raccolgono le testimonianze di uomini e donne di almeno 34 nazionalità, con una ventina di professionalità differenti, riguardo le proprie storie di vita, l'esperienza nei Cpia e con un approfondimento sugli aspetti comunicativi agiti e percepiti.

Poiché il corso riguardava persone con un profilo professionale già modellato su competenze trasversali e inter-comunicative, la scelta metodologica ha optato per delle proposte di approfondimento critico, che gradualmente mettersero in luce, in modo pratico e fattivo, i presupposti fondanti della comunicazione interculturale. Uno degli aspetti salienti, in questo spettro di indagine, è stato superare il modello che parte dalla comparazione tra le culture di cui sono portatori coloro che entrano in comunicazione e flettere il concetto di cultura a «[...] una costruzione soggettiva, un'autopercezione del proprio originale modo di vivere e reinterpretare norme, valori e abitudini di una società¹³» e «[...] in continua evoluzione nel quale siamo noi a organizzare l'esperienza della realtà, anche attraverso i sistemi linguistici¹⁴».

⁹ La sezione riguardante 'La comunicazione interna ai CPIA', condotta da chi scrive, si è svolta tra gennaio-marzo 2023. Con il coordinamento della Dott.ssa Patrizia Sibi, referente del LabForm Unitus.

¹⁰ R. Barbier, *La ricerca azione*, Armando Editore, Roma 2008.

¹¹ Poiché il corso ha avuto una forte impronta metodologica si può fare riferimento in linea introduttiva a M. Pavanello, *Fare Antropologia. Metodi per la ricerca etnografica*, Zanichelli, Milano 2009; M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Pearson, Milano 2022.

¹² Gli incontri si sono svolti in DAD, per consentire la più ampia partecipazione di persone provenienti da differenti zone del Lazio e con articolati orari di lavoro, poiché i CPIA offrono corsi mattutini, pomeridiani e serali.

¹³ P.E. Balboni, F. Caon, *La comunicazione interculturale*, Marsilio Venezia 2016, p. 157

¹⁴ I. Castiglioni, *La comunicazione interculturale. Competenze e pratiche*, Carocci, Roma 2005, p. 30.

13.3. Posture di sguardi nella comunicazione

«Con comunicazione interculturale si intende generalmente una comunicazione nella quale vengono osservate differenze culturali tra i partecipanti ed in base alla quale si determina nei partecipanti una esperienza dell'alterità che, in vari modi, crea una potenziale messa in discussione di ciò che è dato per scontato nel proprio sé e nell'ambiente¹⁵».

Benché questa impostazione mostri le sue criticità, antepoendo la cultura degli attori sociali alla costruzione dello scambio comunicativo in sé, sottolinea la necessità di mettere in discussione ciò che è dato per assodato¹⁶. Un elemento determinante nello sviluppo di abilità relazionali specifiche che la comunicazione interculturale richiede e che può avvenire attraverso il saper osservare-decentrarsi-estraniarsi. «Saper osservare, decentrarsi e straniarsi, cioè saper azzerare l'impatto di esperienze pregresse, idee, proiezioni, concezioni estetiche, valori che condizionano lo sguardo nel momento del contatto con persone di altre culture: decentrarsi significa vedere l'evento da una posizione 'terza', quasi osservando se stessi dall'esterno; straniarsi significa cercare un distacco emotivo rispetto alla situazione, per evitare che reazioni emozionali creino filtri – è la situazione più tipica di crisi interculturale: un gesto, una parola, un atto neutro di un interlocutore viene percepito come offensivo o aggressivo, quindi secondo due categorie emozionali, dall'altro interlocutore¹⁷». Questo tipo di mandato, così come formulato da Balboni, a mio modo di vedere, risulta poco attinente alla realtà, riflessioni antropologiche ormai consolidate hanno puntato a esplicitare l'impossibilità dell'azzeramento delle esperienze pregresse o del distacco emotivo, aggiornando semmai il piano dell'incontro etnografico sulla messa in gioco, criticamente allenata, del monitoraggio delle proprie emozioni e dei propri quadri teorico-esperienziali, per come entrano in campo nell'interpretazione del contesto di interazione comunicativa¹⁸.

Vale il fatto che la triade operativa citata da Balboni rimane una valida guida da seguire e sulla quale si sono svolte le prime esercitazioni con i partecipanti. La narrazione condivisa del proprio habitus¹⁹ professionale, tratteggiato non tanto su intimità biografiche, quanto su aggettivi e competenze, ha offerto l'importante indicazione di autorappresentazioni identitarie che sottintende-

¹⁵ Baraldi, *Comunicazione interculturale e analisi sociologica: come e perché?*, cit., p. 242.

¹⁶ Si veda anche E. Zerubavel, *Dato per scontato. La costruzione sociale dell'ovvietà*, Roma, Meltemi 2019.

¹⁷ P. Balboni, *La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento*, in «EL.LE», 4, 1, 2015, pp. 1-20: 7.

¹⁸ Nell'ampio spettro della tematica, che tocca un punto nevralgico della metodologia antropologica, propongo due testi come apici di una parabola temporale ampia. E. De Martino, *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Einaudi, Torino 2019 [Einaudi, Torino, 1977], Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, cit.

¹⁹ Il riferimento principe è sicuramente P. BOURDIEU, *Per una teoria della pratica. Con tre studi di etnologia cabila*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.

vano la forte strutturazione di una immagine decisamente positiva delle proprie figure professionali. Nel corso delle discussioni, si è colto come, nella complessità di un universo scolastico metaforicamente descritto come ‘trincea e prima linea’, questa rappresentazione fosse necessaria a convalidare un forte capitale simbolico²⁰ condiviso e a legittimare un riconoscimento pubblico.

Il secondo mandato, spostandosi ‘dal proprio sé all’ambiente’ per avvicinarsi ai problemi legati ai linguaggi non verbali, che includono cinesica-prosemica-oggettemica²¹, ha riguardato l’osservazione silenziosa di microcontesti della comunicazione interculturale didattica in aula, con l’invito a mantenere la sospensione del giudizio. I partecipanti, previa spiegazione e discussione dello strumento di ricerca, hanno compilato individualmente delle schede di osservazione, organizzate in sezioni: dalla materialità di spazi e oggetti²², alle modalità comunicative nella trasmissione e fruizione del sapere. Corredate di un’unità riflessiva che ricordasse l’importanza di ‘osservare la propria osservazione’, per sviluppare la competenza del decentramento.

Questo tipo di compito, centrale, come dicevamo, nella costruzione di competenze comunicative interculturali, non è semplice, anzi porta con sé molte insidie: traversarle, esplicitarle e discuterne è uno fra gli obiettivi più importanti. Facciamo alcuni esempi tratti dall’esperienza: è facile che ci si distacchi dal momento presente dell’indagine e si leggano i fenomeni sulla base di situazioni pregresse; si è portati a motivare negatività o positività delle azioni, frapponendo dunque un giudizio; si può uscire dal proprio ruolo di osservatore ed entrare in quello quotidiano proponendo soluzioni didattico-metodologiche; si rimane nel frame del dato per scontato, senza tentare di definire cosa è ‘ovvio’; si cede alla noia del già visto, lasciandosi sfuggire minute e silenti note dell’infra-ordinario²³.

In estrema sintesi il dato emergente è la difficoltà a uscire dalle proprie cornici di riferimento che, del resto, è forse ‘il’ tema della comunicazione e della mediazione interculturale. Su questo abbiamo continuato a lavorare proponendo forme articolate di dialogo e reciproco riconoscimento fra docenti e allievi dei Cpia.

²⁰ Per Bourdieu il capitale simbolico è legato all’atto di riconoscimento, o misconoscimento, da parte delle altre persone; sia quelle appartenenti allo stesso gruppo, inteso come classe sociale o genere, che quelle al di fuori del gruppo. Tramite questo riconoscimento si consolidano e si legittimano le dinamiche di potere e le disuguaglianze.

²¹ Balboni, *La comunicazione interculturale e l’approccio comunicativo: dall’idea allo strumento*, cit., p. 6.

²² Nella vasta letteratura sull’argomento si veda D. Miller, *Cose che parlano di noi. Un antropologo a casa nostra*, Il Mulino, Bologna 2020.

²³ Faccio espressamente riferimento a G. Perec, *L’infra-ordinario*, Bollati Boringhieri, Torino, 1994, tuttavia è solo un modo per dare conto del fatto che è necessario prendere sul serio la banalità degli usi quotidiani, perché sono fra gli elementi che costituiscono la cultura, come ci insegna anche l’antropologia.

13.4. Forme di dialogo

La fase successiva si è sviluppata, quindi, nel registro di quella dimensione in cui, come si diceva, la cultura è concepita come una costruzione inter-soggettiva, in costante evoluzione anche grazie all'organizzazione della realtà che formuliamo attraverso varie forme comunicative, che qui possiamo far afferire al costrutto del 'dialogo' «[...] inteso come una forma di comunicazione che richiede espressione e riconoscimento di diversità, richiede cioè che ciascun partecipante osservi gli altri come soggetti capaci di conoscere e di esprimersi, prendendone in considerazione le prospettive²⁴».

Per questo si è proposto di svolgere dei focus group docenti-studenti²⁵, come momento di confronto in cui si annullano le gerarchie, i dislivelli di provenienza e di ruolo e in cui il flusso della comunicazione è aperto a nuove proposte dei partecipanti. Un tipo di setting che predisponesse a ricontestualizzare il senso stesso dello scambio comunicativo, aiutando il processo di sovvertimento dei propri frames di riferimento.

L'invito a una conoscenza che passasse per un confronto circolare e non gerarchico è stato essenziale, almeno per tre motivi: ha reso protagonisti gli studenti dei centri di formazione, in una postura dialogica. Ha aperto spazi di incontro extra-scolastici. È stata l'occasione in cui, fra alcuni docenti, è circolata la consapevolezza di quanto sia difficile scardinare uno stile comunicativo consolidato. Cito la frase di un'insegnante: «Manca la sensibilità a osservare in modo critico come vengono curati gli aspetti comunicativi.»

Si è potuto constatare che l'ambito forse più spinoso nella relazione comunicativa è quello che riguarda la sfera delle emozioni con tutte le componenti contestuali, temporali, geografiche, culturali, che implica una traduzione dell'intenzionalità individuale e collettiva. Per entrare nel vivo della questione un ultimo incontro²⁶, extra curriculare, ha coinvolto alcuni volontari tra studenti e docenti in un esercizio teatrale/performativo: 'Il gioco del teatro immagine: le sculture corporee'²⁷, in cui le immagini che si creano sono strumenti di visualizzazione degli stati d'animo, dei pensieri, delle idee, degli stereotipi di una persona, o di un gruppo, in relazione al tema scelto. La comunicazione era

²⁴ C. Baraldi, *Comunicazione interculturale e diversità*, Carocci, Roma 2003, p. 44.

²⁵ I. Acocella, *Il focus group. Teoria e tecnica*, Franco Angeli, Milano 2016. Nella fase preparatoria, gli insegnanti hanno ricevuto una scheda con indicazioni operative e spunti tematici, con il mandato di favorire il libero intervento di ogni partecipante.

²⁶ L'incontro si è svolto presso il CPIA G. Foti di Viterbo, con una quindicina di studenti e tre insegnanti.

²⁷ Si è preso spunto da una tecnica del 'Teatro dell'Oppresso' di Augusto Boal, modellandola in forma giocosa per creare un clima di coinvolgimento e partecipazione. A. Boal, *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro*, La Meridiana, Molfetta 2011; R. Mazzini, *Coscienza interculturale e Teatro dell'oppresso (TDO)*, in «Laboratorio Itals», 6, 2018. <https://www.itals.it/articolo/coscienza-interculturale-e-teatro-delloppresso-tdo>. Da ricordare anche la psicoterapeuta Virginia Satir, che, negli anni '60 del Novecento, usava le 'sculture familiari' nel suo metodo della Family Reconstruction. V. Satir, *Psicodinamica e psicoterapia del nucleo familiare*, Armando, Roma 1973.

agita silenziosamente dai corpi dei partecipanti, a formare delle scene di vita vissuta. Successivamente potevano essere modificate collettivamente, offrendo un'altra visione delle cose per analogia, senza passare per il consueto canale della 'spiegazione verbale', strategia particolarmente consona a situazioni di multilinguismo. Questo esercizio fa sì che, piuttosto che adoperarsi nel tentativo di 'mettersi nei panni di un'altra persona', si possa sperimentare il principio dell'empatia, intesa come «partecipazione intellettuale, immaginativa ed emotiva all'esperienza di un'altra persona²⁸». Da una comunicazione più ancorata all'aspetto linguistico, intesa come flusso adeguato di informazioni, con trasmissioni di dati sufficienti e non ridondanti, che permea il contesto dell'interazione scolastica, si è passati alla considerazione della relazione stessa, vissuta nella cornice protetta della scena. Se, per tornare a La Cecla: «Quando non ci si capisce c'è una ignoranza reciproca non dell'informazione, ma della relazione stessa, un non sapere la relazione²⁹», in questo spazio di interazione la comunicazione si sposta su livelli alternativi di codici e comportamenti, in un dialogo che mette in gioco, non solo il cambiamento di prospettiva sugli eventi emersi, ma una condivisione pluralizzata delle emozioni e intenzioni individuali, in un clima relazionale integrante³⁰.

²⁸ M. J. Bennet, *Principi di educazione interculturale*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 159. Riprendo esplicitamente da Bennet la differenziazione tra 'simpatia: mettersi nei panni di un'altra persona' ed 'empatia'.

²⁹ La Cecla, *Il malinteso. Antropologia dell'incontro*, cit., p. 35.

³⁰ Questo modello può essere praticato anche come esercizio che precede altre forme comunicative e di indagine. Può essere usato come rompi-ghiaccio prima di passare, per esempio, a interviste e focus group, avendo predisposto l'ambiente allo scambio paritario, oltre le presupposizioni e gli stili personali consolidati.

Bibliografia

- ALBERICI, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Bruno Mondadori. 2002.
- ALBERICI, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. FrancoAngeli.
- ALEANDRI, G. (2012). *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*. Armando Editore.
- ALEANDRI, G. (2017). Lifelong education e rieducazione dei detenuti per l'inclusione sociale. Un progetto di ricerca. In G. Aleandri (A cura di), *Conpassione: nuovi orizzonti e prospettive in pedagogia delle relazioni* (pp. 13–35). Armando Editore.
- ALUFFI PENTINI, A. (2001). *La ricerca – azione, motore di sinergia tra teoria e prassi*. Pitagora.
- ARIZZA, A., COSENZA, C., & LA FORTUNA, A., (2020) (a cura di). *Imparare dentro la scuola in carcere*. Quaderni CRS&S Rete Cpia Lombardia. Og-giono. Cattaneo Paolo Grafiche
- ATKINSON, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale* (R. Merlini, Trad.). Raffaello Cortina Editore. (Opera originale pubblicata nel 1998).
- BALDACCI, M. (2006). Personalizzazione e individualizzazione: la parola a... *Innovazione educativa*, 5-6, 11-15.
- BENEDETTI, F. (Ed.) (2018). *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni*. Indire.
- BENEDETTI, F. (Ed.) (2020). *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Luoghi, strumenti e sperimentazioni*, Vol. 2 (2020). Indire.
- BEZZI, C. (2013). *Fare ricerca con i gruppi. Guida all'utilizzo di focus group, brainstorming, Delphi e altre tecniche*. FrancoAngeli.
- BIASIN, C. (2012). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Pensa Multimedia.
- BIGI, M., FRANCESCA, M., & RIM MOISO, D. (2016). *Facilitiamoci! Prendersi cura di gruppi e comunità*. Edizioni La Meridiana.
- BRUNER, J.S. (2012). *Il significato dell'educazione* (C. Scurati, Trad.). Armando Editore. (Opera originale pubblicata nel 1971).
- CACCIAMANI, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*, Carocci.
- CAENA, F. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifEComp). Literature Review & Analysis of Frameworks*. Punie, Y. (ed), EUR 29855 EN. Publications Office of the European Union.

- COMITATO TECNICO NAZIONALE PER LA PROMOZIONE DELL'EDUCAZIONE FINANZIARIA NEI CPIA (2017). *Progetto Edufin Cpia, "... Verso un Piano Nazionale per l'Educazione finanziaria nei Cpia"*. MIUR.
- COMMISSIONE EUROPEA/EACEA/EURYDICE, 2021. The Structure of the European Education Systems 2021/22 Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- CORBETTA, P. (2015). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. I. I paradigmi di riferimento*. il Mulino.
- CRESWELL, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- DEMETRIO, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina Editore.
- DEWEY, J. (2014). *Esperienza e educazione* (F. Cappa, Trad.). Raffaello Cortina Editore. (Opera originale pubblicata nel 1938).
- DI RIENZO, P. (2012). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'università*. Anicia.
- DI RIENZO, P. (2017). Il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle competenze nel sistema italiano. *Lifelong Lifewide Learning*, 13, n. 30, pp. 33-41.
- DI RIENZO, P. (2020). *Insegnare in carcere. Le competenze strategiche dei docenti per l'istruzione degli adulti negli istituti penitenziari*. Anicia.
- DI RIENZO, P. (2021). *I CPIA alla prova dell'innovazione. Il riconoscimento dei crediti formativi e la certificazione delle competenze nell'istruzione degli adulti*. Anicia.
- DI RIENZO, P., & MAURIZIO, A. (2020). Un profilo di competenze per chi insegna in carcere. *Epale Journal*, 7-8. https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/epale_journal_it_n_7-8_2020-d5.pdf
- EURYDICE (2022). *Istruzione e formazione degli adulti in Europa: Costruire percorsi inclusivi per lo sviluppo di competenze e qualifiche*.
- FEDELI, M., FRONTANI, L., & MENGATO, L. (A cura di). (2014). *Experiential learning. Metodi, tecniche e strumenti per il debriefing*. FrancoAngeli.
- FEDERIGHI, P. (2016). In F. Torlone (a cura di). *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti* (pp. 11-31). Firenze University Press.
- FEDERIGHI, P., & TORLONE, F. (2015). *La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale*. Firenze University Press.
- FRISON, D. (2014). Dialogare con le immagini. L'uso delle immagini Nella ricerca e nella formazione esperienziale. In M. Fedeli, L. Frontani & L. Mengato (A cura di), *Experiential learning. Metodi, tecniche e strumenti per il debriefing* (pp. 73-86). FrancoAngeli.
- FRONTANI, L., & MENGATO, L. (2014). Introduzione. In M. Fedeli, L. Frontani & L. Mengato (a cura di), *Experiential learning. Metodi, tecniche e strumenti per il debriefing* (pp. 89-90). FrancoAngeli.
- ILO (2018). *Global estimates on international migrant workers: Results and methodology*. ILO. Retrieved from <https://www.ilo.org>.

- ISFOL (1994). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*. Franco-Angeli.
- ISFOL (2010). *Riflessioni in corso Scenari e prospettive organizzative del sistema locale dell'Educazione degli Adulti*, Roma, 28 gennaio 2010 (2° incontro di riflessione per valorizzare il potenziale partecipativo, dialogico dei componenti delle Cabine di Regia dei Comitati Locali).
- ISFOL (2013). Istruzione degli adulti: politiche e casi significativi sul territorio. *I libri del Fondo Sociale Europeo, n.188*.
- JARVIS, P. (1987). *Adult learning in the social context*. Croom Helm.
- JELFS, M. (1986). *Tecniche di animazione per la coesione nel gruppo e un'azione sociale non-violenta*. Elledici.
- KNOWLES, M.S., HOLTON III, E.F., & SWANSON, R.A. (2008). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona* (S. Ballerio, Trad.) (9th ed.). FrancoAngeli. (Opera originale pubblicata nel 2005)
- KNOWLES, M.S. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee* (L. Formenti, Trad.). Raffaello Cortina Editore. (Opera originale pubblicata nel 1989)
- KOLB, D.A. (2015). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development* (2a ed.). Pearson Education, Inc.
- LE BOTERF, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions d'Organisation.
- LEWIN, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4). 34-46.
- LEWIN, K. (1980), *I conflitti sociali*. Franco Angeli (ed. or. 1946).
- LICHTNER, M. (2008). Metodi biografici nell'educazione e formazione di adulti. *Focus on Lifelong Lifewide Learning*, 4(12), 50-53.
- LIZZOLA, I. (2017). *La scuola prigioniera*. Franco Angeli.
- LODIGIANI, R., & SARLI, A. (2017). Migrants' competence recognition systems: Controversial links between social inclusion aims and unexpected discrimination effects. *The european journal for research on the education and learning of adults*, 8, 127-144. Retrieved from <https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14005/pdf>.
- MANTOVANI, S. (1998) (a cura di). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Mondadori.
- MARTTUNEN, M., LAURINEN, L., LITOSSELITI, L. & LUND, K. (2005). *Argumentation skills as prerequisites for collaborative learning among Finnish, French, and English secondary school students*. Educational Research and Evaluation, (11) 4, pp. 365-384.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2003). *L'offerta formativa dei centri territoriali permanenti*.
- MORRICE, L. (2007). Lifelong learning and social integration of refugees in UK: the significance of social capital. *International Journal of Lifelong Education*, 26 (2), pp. 155-172.
- MORTARI, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.

- NATALUCCI, E., & STRANGES, M. (2010). EDA. *Una ricerca sull'educazione degli adulti nella provincia di Roma*.
- NATHAN, T. (1996). *Principi di etnopsicoanalisi*. Boringhieri.
- O'KEEFE, D.J. (1982). *The concept of argument and arguing*. In J.R. Cox & C.A. Willard (Eds.), *Advances in argumentation theory and research* (pp. 3-23). Carbondale, IL, Southern Illinois: University Press.
- OGGIONI, F. (2019). Cosa resta dell'identità adulta nell'esperienza carceraria. In M. Cornacchia & S. Tramma (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico* (pp. 227-243). Carocci editore.
- QUADERNI DEGLI ANNALI DELL'ISTRUZIONE (2002), *Le competenze di base degli adulti*, n. 97/2001, Le Monnier.
- RETE NAZIONALE CPIA – Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (2018). *Piano Triennale della Ricerca*.
- RYAN, R.M., & DECI, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In *American Psychologist*, 55, pp. 68-78.
- SALA, A., PUNIE, Y., GARKOV, V., & CABRERA, M. (2020). *LifeComp. The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020, ISBN 978-92-76-19418-7, doi:10.2760/302967, JRC120911.
- SCHÖN, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. FrancoAngeli.
- SEN, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia*. Laterza.
- SPAGNUOLO, G. (2014). Apprendimento permanente e istruzione degli adulti per favorire la formazione delle competenze. *Osservatorio ISFOL n. 1/2*.
- TRINCHERO, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.
- TRINCHERO, R. (2009). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.
- USR LAZIO (2013). *Ricerca azione CTP del Lazio a.s. 2012/2013. Valorizzare, riconoscere e promuovere le competenze nell'EDA. La terza media in percorsi di istruzione degli adulti. Linee guida per la pianificazione, gestione didattica e valutazione degli apprendimenti in esito dal primo ciclo. Principi, metodi, strumenti*.

Il volume presenta i risultati delle attività di ricerca e di formazione, che sono state svolte dal Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo del Lazio, in collaborazione con l'Università Roma Tre e l'Università della Tuscia. Vengono affrontati temi innovativi rispetto alla recente costituzione del sistema di istruzione degli adulti in Italia (Cpia), che si richiamano in particolare alla sfida di istituire il sistema di certificazione delle competenze e le reti territoriali per l'apprendimento permanente. In questo senso, sono stati sviluppati, su un piano teorico e pratico, modelli di intervento, procedure e strumenti relativi all'analisi dei fabbisogni formativi; all'orientamento degli studenti per la certificazione dei crediti formativi e la definizione del patto formativo individuale, anche in una prospettiva interculturale; all'istruzione in carcere e alle competenze strategiche dei docenti.

Paolo Di Rienzo professore ordinario di Educazione degli adulti e Apprendimento permanente, presso l'Università Roma Tre, è responsabile scientifico del Laboratorio di Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti e dirige il Master di I livello HR SPECIALIST – Professionisti per le Risorse Umane.

Ada Maurizio dirigente scolastico del Cpia 3 di Roma, coordinatrice del Centro di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (Crss) del Lazio e membro del Tavolo di coordinamento della Rete nazionale dei Crss, membro del Consiglio direttivo e referente per l'istruzione in carcere della Rete italiana Istruzione degli Adulti.
