



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Career Development Learning e strategie a supporto dell'employability all'università. Una proposta di digital work-related

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Career Development Learning e strategie a supporto dell'employability all'università. Una proposta di digital work-related learning / Vanna Boffo; Daniela Frison. - In: EPAL JOURNAL. - ISSN 2532-7801. - ELETTRONICO. - 7-8:(2020), pp. 7-15.

Availability:

This version is available at: 2158/1203413 since: 2020-10-12T21:47:51Z

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

(Article begins on next page)



EPALE
Electronic Platform
for Adult Learning
in Europe

N. 7-8 Giugno - Dicembre 2020

Epale Journal

on Adult Learning and Continuing Education



**Per l'Italia oggi.
Apprendimento lungo l'arco della vita,
competenze, professionalità e partecipazione**

a cura di Vanna Boffo e Laura Formenti

INDIRE
ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA

RUIAP
Rete Universitaria Italiana per
l'Apprendimento Permanente

Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education

Rivista online sull'apprendimento degli adulti a cura di Ruiap e Indire-Unità Epale Italia
Uscita semestrale sul sito Epale. Ogni numero è disponibile anche in versione inglese.

Direttore responsabile: Flaminio Galli, Director General of Indire

Direttori scientifici: Vanna Boffo e Laura Formenti

ISSN 2532-8956 EPALE journal (English ed.) [online]

ISSN 2533-1442 EPALE Journal (Print)

Rivista scientifica per l'Area 11 (ai sensi del Regolamento approvato con Delibera del Consiglio Direttivo n. 42 del 20/2/2019)

Tutti i numeri della rivista sono disponibili al seguente indirizzo:

epalejournal.indire.it

I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

Comitato scientifico:

Aureliana Alberici (Università degli Studi di Roma Tre), Maria Carmela Agodi (Università degli Studi di Napoli Federico II), Fausto Benedetti (Indire), Paola Benevene (Libera Università Maria SS. Assunta), Martina Blasi (Indire-EPALE NSS Italy), Vanna Boffo (Università degli Studi di Firenze), Franco Brambilla (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Alessandra Ceccherelli (Indire-EPALE NSS Italy), Luciano Cecconi (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia), Marina De Rossi Università degli Studi di Padova), Paolo Di Rienzo, (Università degli Studi di Roma Tre), Gabriella Dodero (Università degli Studi di Genova), Daniela Ermini (Indire-EPALE NSS Italy), Laura Formenti (Università degli Studi Milano-Bicocca), Marcella Milana (Università degli Studi di Verona), Mauro Palumbo (Università degli Studi di Genova), Roberta Piazza (Università degli Studi di Catania), Fausta Scardigno (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"), Lorenza Venturi (Indire-EPALE NSS Italy).

Redazione: Glenda Galeotti (Università di Firenze) Emanuela Proietti (Rete RUIAP), Simona Rizzari (Università di Catania)

Coordinamento editoriale: Lorenza Venturi

Capo redattore: Alessandra Ceccherelli

Design e layout grafico: Miriam Guerrini, Ufficio Comunicazione Indire

INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione e Ricerca Educativa è il più antico ente di ricerca del Ministero dell'Istruzione.

Fin dalla sua nascita nel 1925, l'Istituto accompagna l'evoluzione del sistema scolastico italiano investendo in formazione e innovazione e sostenendo i processi di miglioramento della scuola.

<http://www.indire.it/>

EPALE - *Electronic Platform for Adult Learning in Europe* è la nuova community on line multilingue per i professionisti del settore dell'apprendimento degli adulti, pensata per migliorare la qualità dell'offerta di apprendimento degli adulti in Europa.

<http://ec.europa.eu/epale/it>

L'**Unità nazionale EPALE Italia** gestisce le attività del programma comunitario per conto del Miur ed è istituita presso l'Indire con sede presso Agenzia Erasmus+ Indire.

Contatti: epale@indire.it

RUIAP - Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente riunisce 31 università italiane, alcune organizzazioni e dei professionisti, impegnati nella promozione dell'apprendimento permanente.

<http://www.ruiap.it>

Firenze: Indire - Unità Epale Italia

© 2020 Indire - Italy

Indice

5 Editoriale

Vanna Boffo, Laura Formenti

RICERCHE

7 *Career Development Learning* e strategie a supporto dell'*employability* all'università. Una proposta di *digital work-related learning*

Vanna Boffo, Daniela Frison

17 Scuole serali: una chance per l'inclusione degli adulti, migranti e non solo

Carmelina Maurizio

22 Il modello ECVET per la formazione dei professionisti dell'educazione in Italia

Valentina Guerrini, Maria Grazia Proli

29 Le competenze professionali dei docenti di lingua italiana per discenti di lingua straniera nei CPIA

Igor Deiana, Piera De Gironimo

34 Un profilo di competenze per chi insegna in carcere

Paolo Di Rienzo, Ada Maurizio

39 Prevenire il rischio di drop-out "a distanza": quali competenze per gli allenatori del settore giovanile?

Federica Galli, Anna Lardone, Marianna Liparoti, Roberta Minino, Laura Mandolesi, Fabio Lucidi, Margherita Sassi

PRATICHE

- 44** **L'Ulisse ritrovato: il nostos dei migranti e la ricostruzione dell'identità**
Giorgio Rini
- 49** **Accrescere le competenze delle comunità locali per l'inclusione delle persone con esperienza di disagio mentale**
Josè Mannu, Vincenzo F. Scala, Paola Cavalieri
- 54** **Problematiche e nuove sfide nell'educazione degli adulti oggi**
Antonella Meccariello, Renata Mentasti
- 58** **La DaD per gli studenti adulti: narrazione di un lavoro di educazione linguistica**
Mariadaniela Sfarra

Editoriale

Per l'Italia oggi. Necessità di una Educazione degli Adulti

Quando, nei primissimi giorni del marzo 2020, nella riunione preparatoria del corrente numero doppio della Rivista, pensavamo al tema e alla *Call*, da far uscire a breve per celebrare la chiusura del primo quinquennio di *Epale Platform*, lanciata nell'Aprile del 2015 a Bruxelles, nessuno immaginava, avvertiva, presumeva ciò che avremmo vissuto nei novanta giorni successivi. Il titolo scelto per la *Call* n. 7-8/2020 avrebbe dovuto comunicare e sintetizzare il lavoro svolto dal gruppo *Epale-Indire* negli ultimi cinque anni. La scelta è andata nella direzione di far riflettere tutti coloro che avrebbero voluto farlo sul ruolo dell'Educazione degli Adulti in Italia. Avrebbe voluto dire raccogliere idee, narrazioni, punti di vista, esperienze sul significato di temi di ricerca, ma anche avere una finestra sul mondo civile. Di fatto, parlare di Educazione degli Adulti vuol dire parlare della quotidianità di famiglie, di lavoratori, di professionisti, ma anche di istituzioni e di democrazia. Di futuro. Non era facile sintetizzare una chiamata alla riflessione sul futuro che transitasse dal passato al presente, che raccontasse il presente. Nacque il titolo *Per l'Italia oggi, Apprendimento lungo l'arco della vita, competenze, professionalità e partecipazione*, dove il richiamo al luogo geografico aveva l'intento di situare le azioni educative, formative, del formale, del non formale, dell'informale, in un tempo, quello degli anni Venti del Duemila, che corre veloce verso il futuro, appunto. Perché ciò che volevamo sollecitare non era una immagine del presente, ma una riflessione per il domani. E questo è il pensiero che ancora orienta le nostre scelte, come Rivista e come professionisti dell'Educazione degli Adulti in Italia e in Europa. Il senso della nostra riflessione sarebbe andato nella direzione di continuare a interrogarci sul nostro ruolo, come sul ruolo della formazione e della educazione, ma anche sul ruolo dell'istruzione e dell'apprendimento, in un tempo che deve obbligatoriamente guardare al futuro.

Dopo solo sei giorni da quella riunione, l'Italia è entrata in *lockdown* e tutti, ma proprio tutti, gli abitanti del nostro paese hanno vissuto, di colpo, improvvisamente, ammutoliti e inermi, i giorni della chiusura e della distanza, della separatezza e dell'altrove. Continueremo a riflettere anni, decenni, su ciò che abbiamo trascorso per lunghissimi novanta giorni e non riusciremo a vedere quello che è stato e quale sarà il riflesso dell'esperienza di chiusura sulle nostre vite, sulle nostre condizioni umane, sulle nostre esistenze personali, sociali, politiche, culturali.

Da qui ripartiamo e vogliamo farlo senza retorica. Gli articoli giunti non toccano, se non in parte, gli eventi dei mesi primaverili del 2020, narrano per la maggior parte di un prima. Come è giusto che sia, in una prospettiva scientifica che ha bisogno di tempo per riflettere, per decantare, per pensare. I temi affrontati sono ricorrenti nella riflessione sull'età adulta osservata dalla prospettiva della formazione istituzionale, soprattutto. La ricerca sugli adulti, in ambito pedagogico in Italia, si occupa di scuola e di educatori, di educazione nella marginalità e nel disagio, poco di lavoro e di luoghi di lavoro, abbastanza di professioni educative della cura. La maggioranza degli articoli hanno al centro i migranti. Una emergenza, per alcuni tempi, apparentemente la principale, l'emergenza sui quotidiani italiani, sui canali di comunicazione, sopra ogni altra emergenza. I migranti sono la nostra anima profonda, siamo tutti migranti e chi non lo accetta, in realtà, lo è più degli altri. Parlare di migranti è importante e fondamentale, accogliere i migranti e rendere la loro vita possibile è un dovere civico e civile. Si tratta di elementi basilari della vita umana, degli uomini, delle persone, dei cittadini, e dei luoghi dove prendono forma, la famiglia, la comunità, lo Stato, l'Italia. L'Educazione degli Adulti si occupa di tutto questo, in generale, facendolo dalla prospettiva dei migranti è ancor più arricchente, intenso, profondo. Una lingua diversa, una cultura diversa, un paese diverso. Storie che talvolta sanno di sale e di terra, di povertà e di miseria, ma anche di mancanza, di sottrazione. I migranti hanno la percezione della vita sottratta, della vita scampata, della vita amara e agra. In Italia, le scuole per gli adulti che vogliono raggiungere una certificazione si occupano di migranti, per lo più, e in tal senso, gli articoli di questo numero mettono ben in evidenza tale peculiarità.

Allora, come indica Carmelina Maurizio, sicuramente le scuole serali sono una occasione e una sfida per gli adulti migranti, ma al contempo costituiscono una sfida ancor più intensa per i docenti ai quali, a loro volta, è richiesto di avere capacità specifiche per l'insegnamento dell'italiano come L2 (Deiana, De Gironimo). Si parla, però, anche di un modello di riconoscimento delle competenze, ECVET, nella scuola e oltre la scuola (Proli, Guerrini).

La scuola continua ad essere presente nel mondo della formazione adulta (Meccariello, Mentasti) e anche nelle condizioni di marginalità come il carcere (De Rienzo, Maurizio), anzi proprio nei luoghi della pena, la scuola per gli adulti e con gli adulti si occupa di ciò che la pena dovrebbe rappresentare ovvero un processo di educazione. In tutti i contributi, troviamo il senso della resilienza che la formazione vorrebbe consegnare alla fragilità umana. Si parla sempre di scuola perché è un luogo di crescita, adulta, perché è un luogo di sviluppo, perché rappresenta un confine. Tuttavia, la scuola dovrebbe guardare avanti, al futuro, dovrebbe interrogarsi sul senso di un *sé narrante* altrimenti nascosto e altrimenti soffocato. Siamo tutti *Ulisse* alla ricerca della terra e del proprio *sé* (Rini). Anche per il futuro, la scuola ci sarà.

Accanto, dentro e oltre il tema della scuola, poniamo la riflessione sulle competenze, al fine di creare/formare professionisti degli adulti capaci di interpretare la trama sfilacciata della contemporaneità inceppata. Essere educatori *attraverso* e *con* le attività sportive (Galli & *alii*), essere educatori *attraverso* e *con* il disagio mentale (Mannu, Scala, Cavalieri). Condizioni attuali e connesse alle reti sociali da costruire e da favorire.

Infine, due temi di formazione legati al Covid-19, dentro i giorni chiusi della primavera 2020. Il primo e l'ultimo degli articoli che compongono questo numero doppio della nostra Rivista (Boffo & Frison; Sfarra) trattano due esempi di esperienze di formazione che hanno reso possibile reagire, subito e al meglio, alla condizione di spaesamento. Ha un significato aprire e chiudere con due esperienze che hanno comunicato il senso del futuro, con passione. Essere riusciti a produrre la formazione è stata la più grande sfida messa in campo dalle forze del paese, essere riusciti ad attirare all'apprendimento più giovani di quanto non si sarebbe potuto fare in una condizione di normalità ha rappresentato vincere con i processi educativi e formativi il senso di una chiusura, di un abbandono e di una perdita. In tal modo, abbiamo imparato il valore da assegnare alle azioni educative, il valore da concedere ai nostri atti formativi, abbiamo ancor più compreso l'importanza della conoscenza. Abbiamo appreso, proprio in una situazione di emergenza che, come adulti, possiamo recuperare il senso della comunità, della solidarietà, e abbiamo capito che possiamo far emergere dal fondo del nostro *sé* energie inaspettate per il futuro. L'Educazione degli Adulti dovrebbe osare di più, dovrebbe gettare lo sguardo oltre l'orizzonte del presente. Dobbiamo guardare avanti e dobbiamo farlo con una cassetta degli attrezzi dove il valore dell'uomo, la responsabilità, la solidarietà, lo sguardo verso l'altro, si sommino alla capacità creativa, alla forza di una innovazione continua. Già nel futuro. Oltre il futuro.

Vanna Boffo

Career Development Learning e strategie a supporto dell'employability all'università. Una proposta di *digital work-related learning*¹

Vanna Boffo², Daniela Frison³

Keywords

Employability,
Career development learning,
Digital learning, Work-related learning,
Blended learning

Abstract

Il contributo presenta una proposta di digital work-related learning progettata ed erogata dal Career Service dell'Università di Firenze e rivolta a studenti e studentesse con l'obiettivo di accompagnarli nel processo di costruzione del proprio progetto di sviluppo personale e di carriera grazie all'acquisizione di conoscenze e competenze orientate a facilitare un ingresso mirato e consapevole nel mondo del lavoro.

1. Career Development Learning e promozione dell'employability in Higher Education

In un breve testo, una guida della serie *Higher Education Academy*, troviamo la definizione del termine *Career Development Learning* che, solo recentemente, per l'esattezza meno di quindici anni fa, ha iniziato a circolare nei contesti accademici anglosassoni. In modo particolare, il concetto è stato messo a punto da Watts (2006) che ha partecipato in prima persona alla vasta riflessione sull'*employability* della fine degli anni Novanta del Novecento nel contesto universitario inglese. Dobbiamo, infatti, a un gruppo di studiosi anglosassoni una nuova riflessione sulla categoria di *employability* alla fine del Novecento che coinvolse le Università e sottolineò l'importanza di un approccio didattico correlato al mondo del lavoro in maniera molto più sinergica e chiara, di quanto fino ad allora fosse stato fatto. Proprio a partire dagli studi effettuati dal gruppo di lavoro dell'*Higher Education Academy* emerse l'importanza di modellare una innovazione didattica che fosse più funzionale alla transizione al lavoro, fu approfondito il nesso inscindibile fra discipline, insegnamento universitario e preparazione dei laureati ad affrontare il passaggio alla professione con maggiore consapevolezza e dotazione di più ampi strumenti critici.

Potremo affermare che studiosi come Maintz Yorke e Peter Knight, ma anche Tony Watts e Lee Harvey abbiano aperto la strada alla ricerca dei modi attraverso cui sia possibile modificare metodi didattici in Alta Formazione, comprendere a fondo la centralità di attività formative come il tirocinio, rendere nevalgiche le competenze trasversali e la loro acquisizione. In una unica riflessione, hanno reso possibile la trasformazione dei percorsi apprenditivi dell'Alta Formazione e hanno gettato le basi per oltrepassare i saperi disciplinari, per giungere a conoscenze realmente applicabili nei più vari settori professionali. Non si tratta solo di sottolineare l'importanza di metodi e tecniche o di ricorrere a nuovi sistemi di competenze, si tratta di riconfigurare il motivo stesso degli studi in Alta Formazione, si tratta di governare il processo di apprendimento come arte speculativa e ricollocarlo nella vita pratica non senza, prima, aver costruito un solidissimo bagaglio teoretico. Ma non solo quest'ultimo. Nessuna teoria può essere tale senza che sia necessaria all'applicazione di saperi e conoscenze. La competenza, la capacità nascono proprio da questo arduo passaggio, tanto più arduo quanto negletto e ostacolato, quasi si abbia paura a individuare pieno valore conoscitivo alla teoria e altrettanto valore di attività teorica a qualsiasi attività pratica, a qualsiasi fare.

Ecco, allora, che affermare il valore del riconoscimento di cosa sia l'*employability* e di come debba incidere sui percorsi formativi in *Higher Education* è nevralgico per costruire innovazione e per rendere veramente i nostri Corsi di Studio luoghi di alta formazione universitaria, in stretto contatto con professioni e lavoro.

Se dovessimo individuare le caratteristiche del concetto di *employability*, potremmo trovare nella famosa definizione di Yorke e Knight (2006) gli aspetti più salienti: "a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that make graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy" (p. 3). Ciò che interessa di questa definizione, che si contrappone all'idea che l'*employability* sia una disposizione per la ricerca di lavoro, è il legame che si crea fra la formazione al lavoro, la costruzione di un bagaglio di capacità e competenze trasversali, tecniche, personali e la transizione verso il mondo del lavoro, nella certezza che non esisterà un solo lavoro, ma molti ingressi in luoghi di lavoro diversi, lungo tutto l'arco della vita. In breve, l'*employability* è un passaggio chiave di ogni adulto, per sviluppare la miglior postura verso il mondo della vita. Tale novità è importante poiché amplia la categoria di formazione, di matrice pedagogica, attraverso un processo educativo che contempla un apprendimento rivolto al senso stesso del fare, un apprendimento sfaccettato nelle conoscenze, competenze e capacità a cui i saperi devono far riferimento.

In letteratura, allora, il *career development learning* si definisce in tali termini:

The term *career development learning* is of more recent origin [...]. The reason for its growing usage within higher education in the UK is linked to the growing reaction against the limitations of the language of 'skills' and of skill-based views of employability [...]. In particular, it can encompass the notion of supplementing attention to career management skills with the use of career development theory as 'a knowledge-based, intellectually rigorous frame' [...] which can be used by students as a tool for self-understanding – 'as researchers of their own lives' (Watts, 2006, p. 11).

Come è ben evidenziabile dalla definizione di Watts, il costrutto ben si lega a quello di *employability* e la traccia che emerge riguarda più una formazione per la vita che l'acquisizione di competenze specifiche per apprendere una professione.

In questa direzione, le Università italiane hanno avviato, soprattutto nell'arco degli ultimi venti anni, servizi di *Placement* che si potessero occupare della transizione al lavoro degli studenti. Potremmo affermare, dunque, che le Università italiane stiano mettendo al centro dei percorsi formativi degli studenti l'*employability* attraverso il *career development learning*. Per chi scrive, siamo ancora agli esordi, ma molti passi sono stati compiuti in tempi rapidi e abbiamo fiducia che, altrettanto rapidamente, si possa raggiungere una maggiore consapevolezza relativamente alla transizione verso il mondo del lavoro.

2. Il Career Service per la transizione al lavoro

In questo quadro, che contempla lo sviluppo della didattica universitaria implicito nella costruzione dei corsi di studio a partire dal Decreto Ministeriale 509/99 per andare al Decreto Ministeriale 270/04 fino a tutta la nuova normativa AVA 2.0, la centralità delle azioni che ogni Corso di Studio svolge *per* e *con* il mondo del lavoro diventa punto di riferimento per la qualità della didattica universitaria. In tale direzione i *Career Service* svolgono un ruolo centrale proprio come luoghi di apprendimento per lo sviluppo dei percorsi di carriera o professionali. In modo particolare, i *Career Service* dell'Università Italiana fin dal 2003 possono svolgere una attività di intermediazione verso il mondo del lavoro e possono costituirsi come quei centri di accompagnamento, sostegno, orientamento, verso l'inserimento professionale di ogni studente, laureato, dottore di ricerca.

In questo contesto anche la struttura del *Career Service*, come luogo della formazione al lavoro, della transizio-

ne al lavoro, dell'acquisizione di intraprendenza e *entrepreneurship*, è determinante per creare un ambiente ecologicamente innovativo ai fini dell'acquisizione del senso del sé professionale, del senso di responsabilità verso il percorso di carriera e della autonomia per ogni giovane adulto che entrerà nei percorsi lavorativi e professionali.

Il *Career Service* è un luogo di servizi allo studente, diciamo, ma potremmo meglio affermare, alla persona. Il *Career Service* si incarica di costruire e offrire allo studente ciò che nei Corsi di Studio molto spesso non viene avvicinato ovvero il *Career Service* mette al centro il raggiungimento di competenze, meglio competenze trasversali o *soft skills*, che sono richieste dal mercato del lavoro, ma che sono, in generale, fondamentali per la crescita e lo sviluppo umano. In tutto il mondo, i *Career Service* hanno la medesima funzione, ma più particolarmente, a partire dal mondo anglosassone e statunitense, dove si sono diffusi fin dalla fine dell'Ottocento, hanno il compito di far comprendere quali siano i migliori strumenti per la formazione al lavoro (redazione di *curriculum vitae*, redazione di *lettere di presentazione*, cura del proprio *social branding*), ma contribuiscono anche alla conoscenza del mercato del lavoro e al miglioramento della capacità di conoscere le famiglie professionali a cui la laurea o il percorso di studio permettono di aspirare. Se, da una parte, come afferma Tommaso Cumbo:

lo sviluppo dei *Career Service* in Italia si intreccia con la storia del Programma FlxO (Formazione e innovazione per l'occupazione) di Italia Lavoro. I *Career Service* erano presenti già da tempo in alcune Università italiane, ma è a partire dal Decreto legislativo 276/2003 (art. 6) che le Università, abilitate a esercitare l'intermediazione di manodopera, un tempo appannaggio del servizio collocamento pubblico del Ministero del lavoro, hanno sviluppato in modo capillare servizi di supporto all'inserimento lavorativo dei laureati (Cumbo, 2018, p. 3).

Dall'altra, attualmente, sempre Cumbo afferma che i *Career Service* hanno una nuova funzione nelle Università Italiane, in particolar modo:

Le Università concorrono inoltre all'implementazione del Sistema informativo unitario delle politiche del lavoro: "Allo scopo di monitorare gli esiti occupazionali dei giovani in uscita da percorsi di istruzione e formazione, l'ANPAL (la nuova Agenzia nazionale per le politiche attive del lavoro) stipula una convenzione con il Ministero dell'istruzione, dell'Università e della ricerca scientifica per lo scambio reciproco dei dati individuali e dei relativi risultati statistici" (art. 1 c. 6). L'art. 18 individua i seguenti Servizi e misure di politica attiva del lavoro:

- a) orientamento di base, analisi delle competenze in relazione alla situazione del mercato del lavoro locale e profilazione;
- b) ausilio alla ricerca di una occupazione, anche mediante sessioni di gruppo, entro tre mesi dalla registrazione;
- c) orientamento specialistico e individualizzato, mediante bilancio delle competenze ed analisi degli eventuali fabbisogni in termini di formazione, esperienze di lavoro o altre misure di politica attiva del lavoro, con riferimento all'adeguatezza del profilo e alla domanda di lavoro espressa a livello territoriale, nazionale ed europea;
- d) orientamento individualizzato all'autoimpiego e tutoraggio per le fasi successive all'avvio dell'impresa;
- e) avviamento ad attività di formazione ai fini della qualificazione e riqualificazione professionale, dell'autoimpiego e dell'immediato inserimento lavorativo;
- f) accompagnamento al lavoro, anche attraverso l'utilizzo dell'assegno individuale di ricollocazione;
- g) promozione di esperienze lavorative ai fini di un incremento delle competenze, anche mediante lo strumento del tirocinio;
- h) gestione, anche in forma indiretta, di incentivi all'attività di lavoro autonomo;
- i) gestione di incentivi alla mobilità territoriale;
- j) gestione di strumenti finalizzati alla conciliazione dei tempi di lavoro con gli obblighi di cura nei confronti di minori o di soggetti non autosufficienti;
- k) promozione di prestazioni di lavoro socialmente utile, ai sensi dell'articolo 26 del presente decreto (Cumbo, 2018, pp. 19-20).

Possiamo dunque affermare che i *Career Service* siano davvero centri propulsivi per nuove condizioni di innovazione formativa, didattica e culturale. Possono muoversi sui territori più aperti della creatività educativa e rivestono, dunque, un potenziale unico come *Service Learning* ovvero luoghi dove l'apprendimento e la formazione sono al servizio della persona umana, ne esaltano la centralità e ne accompagnano il pieno e più maturo sviluppo attraverso ciò che contraddistingue e forma l'uomo, nel modo più compiuto, ovvero il *lavoro*.

3. Strategie e metodi di *Digital Work-Related Learning*

Nel quadro di riferimento sopra introdotto, sono state definite nell'ultimo decennio strategie e metodi di connessione tra *Higher Education* e contesti professionali che hanno inteso, talvolta, porre l'accento sulle iniziative attivate dalle Università per rintracciare punti di incontro con il mondo del lavoro, talaltra, hanno inciso sulla progettazione e sull'offerta a studenti e studentesse di opportunità di apprendimento collegate alle diverse realtà professionali.

Si è parlato, nel primo caso, di strategie di *University-Business Dialogue* o *University-Business Cooperation* (Commission of the European Communities, 2009), ponendo l'accento sulla centralità della cooperazione tra mondo accademico e mondo produttivo e sulla necessità di intensificare la relazione tra Istruzione/Formazione, Ricerca e Business/Innovazione, i tre poli del triangolo della conoscenza (Frison, 2015).

Con riferimento alla seconda accezione, si è parlato per lo più di opportunità di *Work-Integrated* o *Work-Related Learning* (Cooper, Orrell & Bowden, 2010; Dirkx, 2011; Gardner & Barktus, 2014). Più precisamente, tali iniziative proposte a livello istituzionale dai *Career Service* universitari o dai Corsi di Studio o, più informalmente, sviluppate dai singoli docenti nei loro insegnamenti, sono state orientate dalla cornice teorico-metodologica della *Career Development Learning* sopra evidenziata, declinata in dispositivi di accompagnamento allo sviluppo di *employability*, di *soft skills* e di abilità di *self-directed guidance* nei contesti di studio e/o professionali oltre che, più ampiamente, all'accrescimento di opportunità di socializzazione con il mondo del lavoro (Boffo, 2018; Federighi, 2018). In altri casi, sono state guidate da un più preciso *focus* sul lavoro e sugli apprendimenti informali ad esso collegati, entro una cornice riconducibile a studi e ricerche sul *workplace learning* (Billett, 2004) e sul *work-based learning* (Lester & Costley, 2010).

Molteplici risultano le strategie e i metodi sperimentati e messi a sistema a livello nazionale e internazionale con l'obiettivo di promuovere o amplificare le opportunità di apprendimento *work-related*. Come evidenzia Moreland (2005), esse coinvolgono gli studenti in processi di riflessione sul sé, di apprendimento e mobilitazione di competenze trasversali in contesti professionali grazie ad esperienze condotte in situazioni autentiche che offrano loro la possibilità di mettere a terra gli apprendimenti universitari e nutrire reciprocamente riflessione teorica e manipolazione misurandosi con le resistenze della realtà del lavoro. Si tratta dunque di opportunità di apprendimento immersive, coinvolgenti, esperienziali, che sollecitano studenti e studentesse a riflettere su di sé e sulle proprie *skills*, mediante un'esposizione più o meno diretta ai contesti professionali e alle sfide da questi sollecitate. Se tirocini, *work-experience* e, in generale, periodi di permanenza presso le organizzazioni costituiscono le esperienze più intuitivamente riconducibili al *work-related learning*, molti altri sono i metodi che docenti, orientatori e consulenti possono proporre per accompagnare giovani e adulti nel percorso di costruzione del proprio progetto di carriera (ma anche di studio e, in generale, di sviluppo personale). Si pensi a strategie di *problem-based* e *project-based learning*, di *action learning*, alla costruzione di scenari autentici, o di piani di sviluppo personale e professionale (Winberg et al., 2011). Sono rintracciabili in letteratura anche pratiche e metodi *technology-based*, quali ad esempio *game-based learning*, simulazioni, *social networks*, applicazioni *mobile* o *Massive Open Online Courses* (MOOCs) (Ifenthaler, 2015), orientati a favorire la connessione tra apprendimento formale e informale e ad incoraggiare una postura favorevole ad un

apprendimento che si sviluppa lungo tutto l'arco della vita e in una molteplicità di contesti possibili. Con particolare riferimento al *work-related learning*, rintracciamo così, soprattutto a livello internazionale, strategie blended definite di *virtual o simulated work-integred learning* (Fong & Sims, 2010; Sheridan, Gibbons, & Price, 2019) o *digital workplace learning* (Littlejohn & Margaryan, 2014) in cui studenti, docenti e *stakeholders* si attivano all'interno di una comunità di apprendimento mediata dalle ICT. L'obiettivo di tali proposte è di offrire agli studenti ambienti digitali, de-situati, che permettano loro di beneficiare di opportunità di connessione con il mondo del lavoro seppure a distanza progettando offerte didattiche che incorporino elementi che rimandano autenticamente ai contesti e alle sfide professionali.

4. "Formarsi al lavoro: costruire il proprio futuro": una proposta di *digital work-related learning*

Con l'obiettivo di accompagnare studenti e studentesse nel processo di costruzione del proprio progetto di sviluppo personale e di carriera grazie all'acquisizione di conoscenze e competenze orientate a facilitare un ingresso mirato e consapevole nel mondo del lavoro, il *Career Service*⁴ dell'Università di Firenze ha messo a punto una proposta che potrebbe essere definita, alla luce di quanto sopra descritto, di *digital work-related learning*.

La proposta, accessibile dalla Piattaforma Orientamento e Job Placement di Ateneo, incorpora in sé lo sguardo pedagogico e formativo proprio del *Career Development Learning*, che, come evidenziano Smith e colleghi (2018), guarda all'*employability*, non come risultato, bensì come processo di facilitazione di apprendimento trasformativo grazie all'implementazione di strategie e metodi *work-related*. Dal punto di vista didattico, il percorso offerto dal *Career Service* dell'Ateneo fiorentino si sviluppa secondo un approccio potenzialmente *blended* (Paniagua & Instance, 2018), che fa seguire alla fruizione in auto-apprendimento di risorse online intercalata dalla consegna di esercitazioni e compiti per i quali è previsto un *feedback* personalizzato, l'opportunità di usufruire di servizi offerti in presenza.

Articolazione della proposta formativa e modalità di fruizione

Il corso "Formarsi al lavoro: costruire il proprio futuro" prevede infatti 6 moduli tematici, sviluppati mediante: 1) l'offerta di video, la proposta di *e-tivity* e la messa a disposizione di risorse per l'approfondimento reperibili online e 2) la connessione con altri servizi del *Career Service*, quali ad esempio lo sportello CV *Check*, di analisi in presenza del *Curriculum Vitae*.

Gli obiettivi formativi perseguiti dalla proposta *blended* sono i seguenti:

- acquisire, manipolare e adottare strumenti utili alla costruzione del proprio progetto di sviluppo personale e di carriera;
- elaborare strategie efficaci di candidatura sul mercato del lavoro;
- acquisire conoscenze sul mondo del lavoro e sulle strategie di *recruiting* a livello nazionale e internazionale.

Precisamente, i 6 moduli tematici si sviluppano come segue:

MODULO

1. La redazione efficace del CV
2. La redazione efficace della lettera di presentazione
3. Preparazione efficace al colloquio di selezione
4. Realizzazione di un video-CV
5. Pillole di *Self-Social Branding*
6. Per una ricerca attiva del lavoro: conoscenza del territorio e delle organizzazioni

Tabella 1 – “Formarsi al lavoro: costruire il proprio futuro”: moduli tematici

La fruizione del corso online è possibile da parte di studenti e studentesse dell’Università di Firenze secondo tre modalità che identificano due tipologie di partecipanti:

1. I *visualizzatori*, che effettuano esclusivamente una presa visione dei video correlati a ciascun modulo tematico, senza completamento delle *e-tivity* e relativa consegna dei compiti richiesti (ad es. elaborazione del CV, di una lettera di presentazione, ecc.). Tale modalità di fruizione è aperta a tutti gli studenti dell’ateneo, senza vincoli di numeri di accesso né di tempistiche;
2. I partecipanti, così definibili *full-user*, che aderiscono ad uno o più moduli tematici, con completamento delle *e-tivity*, relativa consegna dei compiti richiesti e ricevimento del *feedback* personalizzato fornito, *online*, dalle tutor del *Career Service*. Ciascuno studente potrà valutare se prendere parte ad uno o più moduli. Il completamento di ciascun modulo potrà garantire l’acquisizione di n. 1 Credito Formativo Universitario (CFU), pari ad un impegno di 25 ore.
3. I partecipanti *full-user* che aderiscono all’intero percorso online, di 6 moduli, con completamento delle *e-tivity* e consegna di tutti i compiti richiesti. Coloro che aderiranno all’intero percorso, dovranno concluderlo entro un massimo di 6 mesi dall’iscrizione, al fine di garantire che le procedure di certificazione e di registrazione dei CFU conseguiti avvengano in tempi utili al riconoscimento nel piano di studi.

Data la complessità della proposta e la dinamica fortemente personalizzata, sia in termini di tempi e modalità di fruizione, che di feedback atteso dal personale del *Career Service*, è in corso una prima fase di *piloting*, in svolgimento dal 9 marzo al 24 luglio 2020. Durante questa *edizione test*, è prevista l’erogazione dei soli primi tre moduli ed un accurato piano di raccolta e analisi di dati messo a punto in vista dell’erogazione completa della proposta (6 moduli) a partire da settembre 2020. Il piano di monitoraggio e valutazione predisposto si sviluppa principalmente su due fronti, di seguito esplicitati.

Primo, nella fase di *piloting* si intende giungere ad una iniziale conoscenza del *target* che si avvicina alla proposta:

- *Target* (Quali studenti e studentesse usufruiscono della proposta? Studenti di corsi triennali, magistrali, a ciclo unico, dottorandi, già laureati?)
- *Motivazioni* (Quali motivazioni li indirizzano verso il corso online? L’acquisizione di CFU? Un interesse specifico verso le tematiche trattate? Volontà di prepararsi in modo mirato per l’inserimento nel mondo professionale?)
- *Canali di diffusione e conoscenza della proposta* (Come studenti e studentesse vengono a conoscenza della proposta? Tramite i pari? I docenti del corso di studi? O mediante i canali di comunicazione ufficiale di Ateneo (newsletter, sito web, social network)? Mediante quali altri canali?).

L'analisi dei dati raccolti consentirà di sintonizzare l'edizione definitiva di "Formarsi al lavoro: costruire il proprio futuro" sulla base delle motivazioni e dei bisogni degli studenti e delle studentesse. Essa consentirà inoltre di guidare un piano di comunicazione e diffusione della proposta a livello di ateneo e di favorire il coinvolgimento di Presidenti dei Corsi di Studi e docenti intorno all'opportunità offerta agli studenti.

Secondo, è fondamentale raccogliere dati utili ad una prima analisi dell'investimento richiesto dal servizio per garantire un'offerta puntuale, efficace e personalizzata. Strumenti di monitoraggio opportunamente elaborati con questo obiettivo accompagneranno il processo di documentazione del lavoro delle tutor impegnate nel corso online al fine di rilevare: eventuali criticità, a livello tecnologico e di *time-management*, sostenibilità e possibilità di ampliare il numero di partecipanti per edizione, criticità e *feedback* segnalati dagli studenti e dalle studentesse coinvolte nelle prime 3 edizioni test mediante un questionario di gradimento previsto al termine di ciascun modulo.

Emergenza sanitaria e partecipazione al percorso formativo

Com'è noto, tutti gli atenei nazionali, con Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 4 marzo 2020 avente ad oggetto "Misure per il contrasto e il contenimento sull'intero territorio nazionale del diffondersi del virus COVID-19" hanno sospeso a partire dal 5 marzo tutte le attività didattiche in presenza e con esse anche le attività di tirocinio, così come recepito con Decreto del Rettore dell'Università di Firenze n. 338/2020 del 4 marzo. Sulla base di tale provvedimento, per gli studenti laureandi nella sessione di aprile 2020, il percorso formativo, progettato e predisposto per l'attivazione ante-emergenza sanitaria da virus Covid-19 secondo l'articolazione sopra descritta, è stato inserito tra le strategie di completamento dei tirocini rimasti inconclusi a causa dell'epidemia.

Già il precedente DPCM del 1 marzo 2020, "Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19" aveva infatti invitato gli atenei italiani a garantire la massima possibilità di fruizione delle attività curriculari anche attraverso modalità di erogazione a distanza. "Formarsi al lavoro: costruire il proprio futuro" è stato così aperto ai tirocinanti che non avessero raggiunto il 60% delle ore previste garantendo loro l'acquisizione dei CFU necessari al conseguimento del titolo nella sessione di aprile 2020.

Nonostante il percorso sia *in progress* e la sua attivazione sia stata fortemente influenzata, in termini di accessi e partecipazione, da condizioni straordinarie connesse all'emergenza sanitaria in corso, si ritiene utile riportare alcuni primi dati in merito alle adesioni.

Tra il 9 marzo, giorno di lancio del corso online e il 29 giugno 2020, in quattro mesi di attività, le iscrizioni sono quelle indicate in Tabella 2 e il monitoraggio è in corso come sopra indicato.

MODULI	N. DI STUDENTI ATTUALMENTE ISCRITTI	N. STUDENTI CHE HANNO GIÀ CONCLUSO IL PERCORSO
Redazione CV	705	337
Lettera presentazione	324	146
Colloqui di selezione	285	138

Tabella 2 – Iscrizioni ai moduli nel periodo 9 (attivazione) – 29 giugno 2020

5. Conclusioni

I risultati estremamente incoraggianti del percorso svolto fino ad ora, ci conducono ad alcune considerazioni finali che potranno esserci di guida per il futuro.

In primo luogo, la formazione *work-related* che si attiva attraverso i servizi del *Career Service* risponde ai principi andragogici dell'apprendimento *attraverso, con e per mezzo* dell'esperienza (Kolb, 1984). Costruire i servizi alla carriera attraverso modelli didattici adeguatamente studiati comporta l'assunzione di una postura pedagogica che attende al compito che l'Alta Formazione deve prefigurarsi, offrendo non solo saperi disciplinari, ma compiti di realtà globali che attrezzino ogni laureato per entrare con le competenze più adeguate nel mondo complesso del lavoro. L'esperienza del percorso laboratoriale *on-line* coinvolge gli studenti in un approfondimento di saperi che sviluppano conoscenze e competenze trasversali. Dietro a ogni azione didattica troviamo un *fare pedagogicamente orientato*, nulla è lasciato al caso. Il rapporto fra esperienza e formazione è diretto, immediato, sostenuto dall'agire critico della scelta autonoma verso il compito da consegnare per finalizzare il percorso svolto. Sosteniamo che proprio l'azione esperienziale, condotta come libera scelta, esalti la assunzione di una responsabilità civica verso la finalizzazione del laboratorio. Tale risultato emerge dalla crescita esponenziale delle iscrizioni avvenuta nell'arco delle prime tre settimane di percorso, senza alcuna pubblicità aggressiva, ma solo attraverso una informazione diffusa per mail.

Un altro aspetto interessante su cui continuare a riflettere è l'esercizio della cura all'accompagnamento di soggetti che non hanno l'obbligo del compito finale, ma che scelgono di arrivare in fondo. Ecco, il tema della cura educativa è alla base della progettazione del corso ed è, possiamo dire, l'asse portante della motivazione allo sviluppo di un *Career Service* (Tronto, 2006). La cura educativa si esplica attraverso la progettazione *online* nella qualità della comunicazione, nel dettaglio della relazione sviluppata attraverso le *e-tivity*, la conversazione sul forum e la qualità del *feedback*. I dati sono ancora ad uno stato iniziale, ma le valutazioni che i questionari ci restituiscono sono altamente indicative dell'accoglienza completamente soddisfacente degli studenti che hanno raggiunto l'attestazione della certificazione finale.

In ultima analisi, ma non per ultimo, una riflessione deve essere posta sul ruolo che il percorso laboratoriale ha assunto nel contesto dell'emergenza da Covid-19. Potremo dire che, nella situazione di emergenza sanitaria e sospensione delle attività in presenza, il team del *Career Service* ha potuto dedicare ogni sforzo, ogni attimo del lavoro quotidiano, nelle prime tre settimane dal 10 marzo 2020, a rivedere i materiali, a sistemare la piattaforma MOODLE, ad ascoltare, a rispondere, a correggere, a definire, a indicare, a migliorare. La percezione di essere uno spazio di apprendimento curato, organizzato, pronto all'occasione, mentre tutta l'Università traslocava *online*, con l'immediatezza del caso, ha offerto ancora più la possibilità di scendere in profondità nell'analisi e nell'interpretazione delle prime statistiche che, in quanto prime, ci hanno permesso un orientamento. Dunque, non possiamo non affermare che aver lanciato e seguito il prodotto *online* in un momento così particolare ci abbia dato ancor più la consapevolezza che il *Career Service* sia veramente il luogo del servizio alla persona, sia davvero un *workplace* dove è possibile perseguire un *service learning* nei fatti e nelle azioni. Da qui potrebbero partire altri studi, sul senso dell'apprendimento responsabile, oppure sull'esercizio di cittadinanza o ancora sulla forza della conoscenza trasversale che sostiene acquisizioni di competenze e capacità che altrimenti rimarrebbero tacite. Ecco, il futuro ci invita a sperimentare ancor più che l'innovazione didattica non è mai disgiunta da un valore etico che orienta il senso educativo e formativo di ogni apprendimento.

Note

¹ L'articolo, pur essendo il risultato di un lavoro congiunto, è così suddiviso: Vanna Boffo ha redatto il 1°, il 2° paragrafo e le conclusioni; Daniela Frison ha redatto il 3° e il 4° paragrafo; Abstract e Bibliografia sono state redatte in comune.

² Vanna Boffo è Professore ordinario presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università di Firenze dove insegna Pedagogia generale e Pedagogia del lavoro.

³ Daniela Frison è Ricercatore di tipo B presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università di Firenze dove insegna Metodologia e tecnica del gioco e dell'animazione e Metodi e tecnologie dell'istruzione per la formazione docente.

⁴ Il team che ha curato la progettazione e la realizzazione del percorso è composto da: Vanna Boffo, Delegata del Rettore al Job Placement (Coordinatrice), Marisa Santoli, Area Servizi alla Didattica Orientamento e Job Placement, Daniela Frison, Delegata al Job Placement della Scuola di Studi Umanistici e della Formazione, Maria Teresa Caponi e Mariagiulia Poti, Borsiste del Career Service, Debora Daddi e Letizia Gamberi, Borsiste di ricerca del Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università di Firenze.

Riferimenti bibliografici e sitografia

- Billett, S. (2004). Learning through work: workplace participatory practices. In H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context* (pp. 109-125). London: Routledge.
- Boffo, V. (2018). Employability and transitions: fostering the future of young adult graduates. In V. Boffo, & M. Fedeli (Eds.), *Employability & competences: innovative curricula for new professions* (pp. 117-127). Firenze: Firenze University Press.
- Commission of the European Communities. (2009). *A new partnership for the modernisation of universities: the EU Forum for university business dialogue*. Disponibile in <http://ec.europa.eu/transparency/reg-doc/recherche.cfm?C=it> [06/2020].
- Cooper, L., Orrell, J., & Bowden, M. (2010). *Work integrated learning: a guide to effective practice*. London: Routledge.
- Cumbo, T. (2018). I Career Service nell'Università italiana. In V. Boffo (A cura di), *Giovani adulti tra transizioni e alta formazione. Strategie per l'employability. Dal Placement al Career Service*. Pisa: Pacini.
- Decreto 3 novembre 1999, n. 509, Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 4 gennaio 2000, n. 2.
- Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276, Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 235 del 9 ottobre 2003.
- Decreto Legislativo 22 ottobre 2004, n. 270, Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 266 del 12 novembre 2004.
- Dirkx, J. M. (2011). Work-related learning in the United States: past practices, paradigm shifts, and policies of partnerships. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (Eds.), *The Sage Handbook of workplace learning* (pp. 293-306). Los Angeles: Sage.
- Federighi, P. (2018). Non-linear paths in transitions through the labour market. In V. Boffo, & M. Fedeli (Eds.), *Employability & competences: innovative curricula for new professions* (pp. 129-145). Firenze: Firenze University Press.
- Fong, M., & Sims, R. (2010). e-WIL in student education. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 6(1), 45-60.
- Frison, D. (2015). *Promuovere university-business dialogue: strategie ed esperienze didattiche di ricerca partenariale*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Gardner, P., & Bartkus, K. R. (2014). What's in a name? A reference guide to work-education experiences. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 15(1), 37-54.
- Ifenthaler, D. (2015). Learning analytics. In J. M. Spector (Ed.), *The SAGE encyclopedia of educational technology* (pp. 447–451). Thousand Oaks: Sage.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lester, S., & Costley, C. (2010). Work based learning at higher education level: value, practice and critique. *Studies in Higher Education*, 35(5), 561-575.
- Littlejohn, A., & Margaryan, A. (2014). Technology-enhanced professional learning. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.). (2014). *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 1187-1212). Dordrecht: Springer.
- Moreland, N. (2005). *Work-related learning in higher education*. Heslington, York, UK: Higher Education Academy.
- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). *Teachers as designers of learning environments: the importance of innovative pedagogies*. Paris, FR: OECD Publishing.
- Sheridan, L., Gibbons, B., & Price, O. (2019). Achieving WIL placement and theoretical learning concurrently: an online strategy for Higher Education institutions. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(3). Disponibile in: <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol16/iss3/8> [06/2020].
- Smith, M., Bell, K., Bennett, D., & McAlpine, A. (2018). *Employability in a global context: evolving policy and practice in employability, work integrated learning, and career development learning*. Wollongong, AU: Graduate Careers Australia.
- Tronto, J.C. (2006). *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*. Reggio Emilia: Diabasis.
- Watts, A. G. (2006). *Career development learning and employability*. York: Higher Education Academy.
- Winberg, C., Engel-Hills, P., Garraway, J., & Jacobs, C. (2011). *Work-integrated Learning: Good Practice Guide – HE Monitor*. Pretoria, South Africa: Council on Higher Education.
- Yorke, M., & Knight, P. (2006). *Embedding employability in the curriculum*. York: Higher Education Academy.

Scuole serali: una chance per l'inclusione degli adulti, migranti e non solo

Carmelina Maurizio¹

Keywords

Scuole serali, Patto
Formativo, Adulti migranti

Abstract

I corsi serali, istituiti in Italia negli anni '70, sono diventati nel tempo un'importante opportunità per gli adulti fuoriusciti dal sistema scolastico, con ingressi precoci nel mondo del lavoro e anche per coloro che arrivando da paesi di migrazione hanno la necessità di conseguire un titolo di studio di istruzione secondaria, qualificante ai fini di una loro inclusione sociale e per un ingresso di qualità nel mondo del lavoro. Il contributo propone un rapido excursus su questa particolare offerta formativa della scuola italiana che si concluderà con alcune brevi testimonianze da parte degli allievi.

1. Introduzione

Nel panorama scolastico italiano, l'adulto che intende riprendere gli studi e conseguire un diploma di scuola secondaria di secondo grado ha accesso a diverse possibilità formative, che a loro volta sono rivolte a target più o meno specifici, con offerte il più possibile curvate in base ai bisogni educativi rilevati e manifestati. Ugualmente differenti sono le motivazioni degli adulti che entrano in uno dei vari percorsi formativi, in base alle proprie competenze pregresse, ma molto spesso soprattutto in relazione ad obiettivi concreti che sono legati alle necessità di inserimento nel paese di accoglienza, quando si tratta di migranti in possesso di un diploma o a volte anche di una laurea conseguite nel loro Paese di origine.

Il sistema di istruzione per gli adulti in Italia è composto dai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) e dalle scuole secondarie di secondo grado con corsi di secondo livello per adulti, scuola serale. A seguito della recente riorganizzazione del sistema, con il D.P.R. del 29 ottobre 2012 n. 263, i CPIA offrono corsi finalizzati al conseguimento del diploma conclusivo del I ciclo di istruzione (ex licenza media) e della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione. Per gli stranieri i CPIA realizzano inoltre corsi di italiano finalizzati al rilascio delle certificazioni previste dalla normativa vigente in materia di diritto di soggiorno. Le scuole secondarie di secondo grado appartenenti ai CPIA offrono corsi scolastici ad indirizzo professionale, tecnico o artistico finalizzati al conseguimento del diploma di scuola secondaria o della qualifica professionale triennale. Una delle opportunità che maggiormente attira giovani e adulti, soprattutto coloro provenienti da percorsi migratori, è quella delle Scuole Serali che sarà qui presa in considerazione in maggiore dettaglio, che danno la possibilità di conseguire un diploma di scuola secondaria di secondo grado. "La scuola serale – si legge nella sua definizione nella Legge 300 del 1970 - è un'istituzione con la finalità principale di permettere a persone, per lo più adulti, di poter seguire un percorso di studi teso al conseguimento di un diploma scolastico". Negli anni Settanta i corsi serali frequentabili dopo i turni di lavoro, volevano essere una risposta allo svantaggio economico e sociale di quell'epoca, fondamentalmente per chi, spesso per cause di forza maggiore, non era riuscito a conseguire un diploma. Nei decenni successivi i percorsi per l'istruzione degli adulti in condizione di svantaggio, che con i flussi migratori massicci a partire dalla fine degli anni 70, coinvolgeranno anche paesi come l'Italia, cominceranno ad attrarre soprattutto migranti,

migliaia di uomini e donne con bisogni educativi, come quello di conseguire un diploma. Questa necessità si configura come un tema centrale all'interno delle organizzazioni europee, per esempio, più recentemente nella "Carta di Lisbona", che dà rilevanza al diritto di istruzione, rendendo i corsi serali uno dei luoghi dell'apprendimento all'interno del programma di respiro europeo di life long learning, si afferma *che un quadro europeo dovrebbe definire le nuove competenze di base da fornire lungo tutto l'arco della vita*. Questo ha inoltre conferito maggiore importanza alle finalità educative della scuola serale, passando dall'essere un mero strumento per contrastare il fenomeno dell'analfabetismo a parte integrante di un *nuovo modo di apprendere*, anche attraverso l'utilizzo di nuove tecnologie. Proprio con l'avvento delle TIC sono entrati a far parte delle scuole serali termini come learning, educazione a distanza e *blended learning*, ormai nel gergo comune per identificare *modalità di apprendimento all'avanguardia* da utilizzare a qualsiasi livello d'istruzione. Per quanto riguarda la frequenza, per esempio, in molte scuole serali infatti non si prevede l'obbligo, cercando di favorire in ogni modo l'apprendimento dello studente, che spesso ha esigenze lavorative e familiari complesse, anche attraverso *lezioni online* e *piattaforme di e-learning*. Anche l'ingresso del registro elettronico, che ha fatto la sua comparsa nella scuola italiana circa dieci anni fa, contribuisce allo snellimento delle comunicazioni e alla condivisione di lezioni, materiali e risorse, anche quando l'allievo è impossibilitato alla frequenza e nel caso dei corsi serali ha assunto un ruolo rilevante nel monitoraggio delle azioni formative.

2. Cosa avviene quindi quando un adulto si iscrive ai corsi serali e quali sono le peculiarità di questo percorso formativo?

Ad ogni iscritto viene richiesto una sorta di "bilancio delle competenze" acquisite durante la propria esperienza professionale e non, in modo da potergli riconoscere e accreditare alcuni "saperi"; da qui nasce, e lo vedremo tra poco, il "Patto Formativo". I percorsi di istruzione sono realizzati per gruppi di livello organizzati in modo da consentire appunto la personalizzazione dell'itinerario e la durata del corso non è dunque uguale per tutti gli studenti e dipende dalle esperienze maturate in passato. L'Esame di Stato finale verrà sostenuto di fronte allo stesso tipo di commissione che valuta i ragazzi delle scuole superiori dei corsi diurni.

La scuola serale consente quindi di riprendere gli studi, spesso interrotti in età giovanile o per adulti e giovani migranti completati in contesti geografici che rendono spesso impossibile attivare la procedura di equipollenza, e studiare per conseguire un diploma di scuola secondaria superiore. Ai corsi delle scuole serali possono iscriversi:

- gli adulti, italiani e stranieri, che hanno compiuto il sedicesimo anno di età;
- gli adulti che intendono ottenere una qualifica professionale, un diploma o frequentare corsi brevi di riqualificazione.

Nel rispetto dei principali obiettivi dell'educazione degli adulti, tra cui il riconoscimento del diritto della persona all'apprendimento permanente, le scuole serali rientrano in percorsi formativi di secondo livello (scuole superiori) e sono articolati in tre periodi didattici:

- il primo periodo didattico (primo biennio) è finalizzato all'acquisizione della certificazione necessaria per l'ammissione al secondo biennio dei percorsi del liceo e tecnici o professionali;
- il secondo periodo didattico (secondo biennio) è finalizzato all'acquisizione della certificazione necessaria per l'ammissione all'ultimo anno dei percorsi del liceo e tecnici o professionali;
- il terzo periodo didattico (quinto anno) è finalizzato all'acquisizione del diploma di istruzione liceale, tecnica o professionale.

L'offerta di corsi varia da un luogo all'altro del territorio nazionale, facendo riferimento alla disponibilità logistica delle scuole e ad eventuali tradizioni educative di quella specifica area, si va comunque da corsi che prevedono anche l'insegnamento della lingua italiana ad ogni livello (con possibilità di certificazione valida per il permesso di soggiorno), di informatica, di lingue straniere a vari livelli, corsi di cittadinanza attiva, per conseguire per esempio il Diploma di Liceo delle Scienze umane o Economico, quello in Amministrazione, finanza e marketing e non mancano corsi per diplomare esperti in Turismo e Ospitalità, servizi sociali e assistenza alla persona, meccanica ed elettronica/elettrotecnica.

3. Il Patto Formativo e le UdA

Al centro delle attività dei corsi serali vi è il Patto Formativo Individuale per la personalizzazione del percorso formativo e la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona, a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale: questa è *"la cifra innovativa del nuovo sistema di istruzione degli adulti, in coerenza con le politiche nazionali dell'apprendimento permanente"* (DPR 263/2012). Il Patto Formativo Individuale (PFI), rappresenta un "contratto condiviso", sottoscritto dall'adulto, dalla Commissione valutatrice e dal Dirigente dell'istituzione scolastica e formativa. Con esso viene formalizzato il Percorso di Studio Personalizzato (PSP) definito all'atto dell'iscrizione da parte dell'adulto, con riconoscimento delle competenze e dell'apprendimento posseduti e attività di accoglienza per un massimo del 10% del monte ore complessivo. Il PFI prevede la possibilità di un percorso flessibile che, grazie al riconoscimento dei crediti, consente l'abbreviazione dell'itinerario scolastico e inoltre, nelle modalità definite dalla scuola, la possibilità di "formazione a distanza", che non deve superare il 20% del monte ore complessivo di formazione prevista dal Piano.

Fa parte integrante della scuola serale anche l'introduzione delle Unità di Apprendimento (UdA) come unità di misura e costruzione per la progettazione in dei percorsi di istruzione. Le UdA sono orientate non ai contenuti ma ai risultati di apprendimento (*learning outcomes*, secondo i documenti europei), i quali sono declinati in termini di conoscenze, abilità e competenze (come da insegnamenti ordinamentali) e sono erogabili anche a distanza, in e-learning, per gruppi di livello, consentendo la personalizzazione didattico-formativa.

Il numero di ore di formazione varia in base alle esigenze e alle conoscenze dello studente. L'alfabetizzazione in lingua italiana per raggiungere il livello A2 prevede un percorso di 200 ore personalizzabile in base al Patto Formativo Individualizzato. A livello nazionale, diverse scuole hanno attivato anche altri progetti formativi dedicati appositamente all'inserimento nel mondo del lavoro; in questo caso si può scegliere tra diverse opzioni, tra cui per esempio percorsi integrati con la formazione professionale o i Centri Territoriali Permanenti, oppure corsi brevi per sostenere 2 anni in 1 o per il rientro in formazione dei lavoratori occupati. Sono previste 441 ore di formazione implementabili fino ad un massimo di ulteriori 200 ore (aggiuntive a seconda della necessità), usufruibili in assenza di certificazione conclusiva della scuola primaria e/o utilizzabile ai fini dell'alfabetizzazione in lingua italiana degli adulti stranieri.

I percorsi di secondo livello, relativi ai tre periodi didattici, finalizzati al conseguimento del titolo di studio conclusivo del secondo ciclo (diploma scuole superiori), prevedono un ammontare complessivo di ore pari al 70% delle ore di formazione previste dai corrispondenti ordinamenti del liceo e degli istituti tecnici o professionali, con riferimento sia all'area di istruzione generale, sia alle singole aree di indirizzi.

4. La parola agli studenti: testimonianze

Al termine di questa breve esposizione sui corsi delle Scuole Serali si riportano alcune testimonianze, raccolte in un istituto tecnico per conseguire il Diploma in Amministrazione Finanza e Marketing di Torino, che si trova nella stessa area dove ha sede il prestigioso Politecnico piemontese. Alla scuola sono iscritti diverse centinaia

di allievi, distribuiti in undici classi (Anno Scolastico 2019/2020), con netta prevalenza di giovani migranti rispetto agli italiani e con una lieve maggioranza di donne rispetto agli uomini. Vi sono almeno 20 nazionalità diverse, dall'Ecuador alla Nigeria, dal Congo al Perù (il gruppo maggiore di quelli che frequentano questo istituto), dall'Ucraina alla Cina, dal Marocco alla Polonia, dal Venezuela all'Albania, dalla Russia al Brasile, e non mancano Moldavia, Colombia, Costa d'Avorio, Romania. Uomini e donne di età compresa tra i 17 e i 60 anni hanno scelto la scuola serale per:

- ottenere un diploma che dia una maggiore possibilità di avere un lavoro qualificato,
- cambiare la propria attività lavorativa, per molti temporanea e sottopagata,
- validare titoli simili conseguiti nei paesi di origine ma che non sono equipollenti in Italia,
- imparare l'italiano in un contesto professionalizzante.

Tra gli aspetti maggiormente apprezzati dai circa 100 intervistati all'inizio dell'anno scolastico, tutti frequentanti con discreta regolarità, vi è la consapevolezza che un titolo di studio di scuola secondaria di secondo grado rappresenti il biglietto da visita alla loro portata per favorire l'inclusione.

“Con il diploma potrò trovare un altro lavoro, spero pagato meglio e più qualificante, rispetto a quello che svolgo attualmente; credo inoltre che questo mi aprirà davvero una porta nel mondo del lavoro in Italia, dove vivo da anni e mi sento cittadina a tutti gli effetti” (J.K., 30 anni, Polonia).

“Nel mio lavoro attuale ho a che fare con notai, architetti, giovani professionisti [agenzia immobiliare, nda] e nel tempo ho sentito sempre più l'esigenza di confrontarmi con loro almeno con un diploma in mano. Non avrei avuto altra occasione di riuscirci se non frequentando un corso serale, dopo la mia giornata lavorativa” (L.R., 42 anni, Italia).

“Per me quello che conta ora è migliorare l'italiano, nel frattempo imparo anche altre materie. Frequentare la scuola di sera mi ha anche aiutata ad avere maggiori contatti con altre persone che affrontano come me i problemi di chi arriva da culture e paesi molto diversi tra loro” (A. M. A., 46 anni, Perù).

“Mi manca solo il diploma per sentirmi come se fossi a casa. Vivo in Italia da quando ero bambina, non ho problemi con la lingua, ma fino ad ora non avevo trovato la motivazione per completare gli studi” (Y. K., 21 anni, Marocco).

“Sto faticando molto, ma frequentare un corso come questo mi aiuta ad inserirmi meglio, fuori dal lavoro [in un bar, nda] non conosco nessuno. Non ho mai imparato davvero l'italiano, e oggi mi rendo conto di quanto sia importante, soprattutto per me donna musulmana, se voglio inserirmi meglio in Italia” (N. L., 24 anni, Marocco).

“Capisco meno del 50% di quello che spiegano, ma voglio tenere duro e mi serve per sognare nel futuro di rimanere in Italia, anche se non so se diventerò mai bilingue. A scuola ho imparato a conoscere meglio gli italiani e l'Italia” (Y. R., 31 anni, Cina).

“Studio molto l'italiano per conto mio e a scuola cerco di migliorare l'inglese, il francese e diventare una futura ragioniera in Italia. Sono arrivata da un anno e quando ho scoperto la scuola serale mi sono subito iscritta. Sarà dura ma voglio a tutti i costi prendere il diploma” (O. T., 22 anni, Russia).

Note

¹ Carmelina Maurizio è docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze della Formazione Primaria, Università degli Studi di Torino e il DISFOR, Università degli Studi di Genova.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., (2018). *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia, alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni*. Firenze: Indire.
- Altevista (2013), Le politiche dell'Unione Europea per il Lifelong Learning. http://formazionea360gradi.altevista.org/le-politiche-dellunione-europea-per-il-lifelong-learning/?doing_wp_cron=1586456405.1462900638580322265625 [Consultato il 9/06/2020]
- Istat, (2017). *Studenti e scuole dell'istruzione primaria e secondaria in Italia*. Differenze strutturali tra scuole statali e paritarie. <https://www.istat.it/it/files/2017/04/Studenti-e-scuole.pdf> [Consultato il 06/06/2020].
- MIUR, (2020). Istruzione degli Adulti e apprendimento permanente - Trasmissione Monitoraggio EDUFIN III Edizione. <https://www.miur.gov.it/istruzione-degli-adulti> [Consultato il 5/06/2020].
- Pianta M., (2017). *Il boom delle scuole serali: più 25 per cento di iscritti*. La Stampa. <https://www.lastampa.it/cultura/scuola/2017/04/05/news/il-boom-delle-scuole-serali-piu-25-per-cento-di-iscritti-1.34611158> [Consultato il 07/06/2020]
- Unione Europea, (2000). *Carta dei diritti fondamentali*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TX-/?uri=LEGISSUM%3A33501> [Consultato il 10/06/2020]
- Vivo Scuola, www.vivoscuola.it/Schede-Informative [Consultato il 5/06/2020].

Il modello ECVET per la formazione dei professionisti dell'educazione in Italia¹

Valentina Guerrini², Maria Grazia Proli³

Keywords

Formazione permanente,
Competenze, Risultati di
apprendimento, EQF, ECVET

Abstract

Il presente contributo mira a focalizzare l'attenzione sull'importanza di una formazione lungo l'arco della vita per i professionisti dell'educazione in Italia, con particolare riferimento agli insegnanti della scuola secondaria, agli educatori, ai formatori e a tutti coloro che lavorano con i giovani. Obiettivo principale del presente articolo è di offrire una panoramica sull'attuazione del modello ECVET in Italia anche attraverso la presentazione dell'esperienza del progetto europeo DIVE IN "Preventing violent radicalization among young individuals in Europe by innovative training approaches" 2019-2021, finalizzato alla prevenzione della radicalizzazione violenta attraverso l'erogazione di un Corso di formazione professionale blended learning rivolto ad insegnanti, educatori, operatori del sociale.

1. Il panorama Europeo e nazionale della progettazione per competenze nell'educazione per gli adulti

L'European Qualifications Framework (EQF), adottato formalmente con la Raccomandazione del parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 (2008/C111/01), ha introdotto un sistema basato sui risultati di apprendimento ottenuti alla fine del percorso di formazione articolati secondo conoscenze, abilità e competenze. Successivamente, la Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2017 (2017/C189/03) ha incoraggiato gli Stati Membri ad attivare processi di continua referenziazione degli strumenti nazionali delle qualifiche. Ciò che caratterizza questo sistema di riconoscimento delle qualifiche è il concetto di competenza e di risultati di apprendimento (Learning Outcomes). La competenza è definita come la capacità di un soggetto di

combinare potenzialità, partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione (sapere, saper essere, saper fare), per realizzare non solo performance controllabili, ma soprattutto intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi educativi e formativi. Si tratta della capacità di mobilitare progettualità in azioni concrete, rilevabili ed osservabili, cioè saperi in azione (Alessandrini & De Natale, 2017, p. 216).

Anche nell'ambito della letteratura pedagogica internazionale, gli studi sulle competenze, soprattutto nei contesti della formazione professionale e aziendale, si stanno sviluppando sempre più, tanto da poter parlare di Competence Based Education (Mulder, 2017).

In Italia, negli ultimi anni, l'attenzione è stata rivolta soprattutto alla creazione di un nuovo impianto strutturale per il lifelong learning, che permetta di investire maggiormente verso l'idea di un diritto all'apprendimento centrato su tutto l'arco di vita del soggetto ed articolato in competenze riconosciute e certificate (Federighi, 2018). Questo principio è stato fatto proprio dal Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13 sulla validazione degli apprendimenti non formali ed informali e sugli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze.

A livello europeo, le Conclusioni di Riga (2015), hanno segnato un passaggio significativo nell'Istruzione e nella Formazione Professionale, poiché si ribadisce l'importanza delle competenze di alta qualità per ricoprire un ruolo attivo nel mercato del lavoro di oggi e di domani e viene enfatizzato il ruolo della formazione professionale e dell'apprendimento sul lavoro come leva più importante nei nuovi orizzonti delle strategie europee in un'ottica di lifelong learning (Alessandrini, 2019).

Il sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET) facilita il riconoscimento e il trasferimento dei risultati dell'apprendimento in vista dell'acquisizione di una qualifica o di una parte di essa con lo scopo di sostenere i discenti nella loro carriera e promuovere percorsi di apprendimento in diversi ambiti nazionali, culturali ed educativi.

La principale differenza che caratterizza i due strumenti, EQF e ECVET, è il processo di individuazione dei risultati di apprendimento acquisiti (Orefice & Guraziu, 2018). Mentre il sistema EQF rappresenta un processo *top down* stabilito dalle autorità competenti in materia di istruzione e formazione, il sistema ECVET è uno strumento *bottom up*, che favorisce la diffusione e la sperimentazione dell'EQF attraverso progetti di formazione articolati per competenze e sviluppati da parte di tutti gli organismi attivi nella formazione formale, non formale e informale.

In Italia il decreto legislativo n. 13 del 16 gennaio 2013 definisce nello specifico⁴ le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti informali e non formali. Il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, in accordo con il Miur e le Regioni, ha istituito, con Decreto dell'8 gennaio 2018, il Quadro Nazionale delle Qualificazioni (QNQ) rilasciate nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze. Data la frammentazione del sistema di istruzione e formazione e il complesso modello di governance del Paese, la sfida è stata quella di raggiungere un efficace coordinamento inter-regionale e di integrare i diversi sottosistemi di istruzione e formazione in un sistema nazionale coerente di qualifiche per l'apprendimento permanente.

Rimane aperta la questione della disomogeneità dell'implementazione dell'EQF e dell'ECVET nei Paesi europei, anche se i monitoraggi annuali del Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (Cedefop) mostrano un graduale allineamento dei sistemi di qualificazione professionale internazionale verso un quadro di riferimento comune.

2. Un'esperienza sul campo innovativa: il Corso di formazione nel Progetto Europeo DIVE IN

Nell'ambito del Progetto europeo DIVE IN "Preventing violent radicalization among young individuals in Europe by innovative training approaches" 2019-2021, finalizzato alla prevenzione della radicalizzazione violenta attraverso l'erogazione di un Corso di formazione professionale blended learning, il gruppo di ricerca dell'Università di Firenze⁵ coordinato dalla Prof.ssa R. Biagioli, ha condotto un'analisi comparativa tra il Quadro Nazionale delle Qualifiche e dei Titoli (NQF) dei paesi partner del Progetto (Austria, Grecia, Italia, Spagna), e il Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli (EQF) per verificare lo stato di implementazione di tali strumenti nel panorama europeo. Lo studio effettuato si è basato principalmente sui report annuali pubblicati dal "Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale" (Cedefop, 2015, 2017). In questa fase di studio è stata anche effettuata una verifica dell'attuazione del sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET) in ognuno dei quattro Paesi partner.

Dalla ricerca effettuata è emerso che nei paesi partner del progetto DIVE IN, Austria, Grecia e Spagna, il quadro NQF è stato parzialmente sviluppato attraverso un approccio graduale, e sono attualmente in corso procedure di implementazione e sviluppo delle qualifiche, con un tentativo di adattamento dei descrittori dei livelli di com-

petenze per riflettere i contesti, i valori, le tradizioni e gli obiettivi nazionali. Nello stesso contesto, invece, l'alta formazione risulta uniformemente inquadrata secondo gli otto livelli di competenze del quadro europeo EQF. Diversamente dagli altri partner DIVE IN, l'Italia ha adottato il quadro NQF nel gennaio 2018, esso comprende 8 livelli di competenze e copre le qualifiche generali, l'alta formazione e le qualifiche professionali rilasciate a livello nazionale o regionale⁶.

Il Progetto DIVE IN, attualmente in corso grazie alla cooperazione dei Paesi partner⁷, mira a sostenere gli attori locali che lavorano in particolare con i giovani, valorizzando le loro conoscenze e capacità di prevenire e contrastare la radicalizzazione, con un'attenzione specifica alla radicalizzazione violenta. In molti Paesi europei, infatti, la radicalizzazione violenta, di matrice religiosa o politica, è divenuta un problema in espansione, in particolare tra le fasce più giovani della popolazione⁸.

Il tema della radicalizzazione è apparso abbastanza recentemente nella ricerca pedagogica e pone questioni complesse e difficili che modificano immagini, linguaggi e pratiche della vita educativa (Brambilla, Galimberti & Tramma, 2019). Il processo di radicalizzazione di un individuo è una combinazione di fattori personali e ambientali. I singoli fattori non sono sempre un segnale d'allarme ma la loro combinazione può innescare l'inizio di un processo di radicalizzazione e di "polarizzazione", inteso come il processo di rafforzamento delle differenze tra i gruppi in una società che può portare all'aumento delle tensioni. Per molti ricercatori e responsabili politici esso rappresenta una potenziale causa di amplificazione per i vari fattori psicologici e sociali che rendono gli individui vulnerabili alla radicalizzazione.

Il progetto DIVE IN ha come obiettivo la realizzazione di un Corso di formazione basato sull'"apprendimento situato", e l'attivazione di un centro di cooperazione online per gli attori locali, aperto anche ad altri Stati membri UE, dove potranno essere condivisi gli esiti della formazione effettuata in uno spazio comune che favorisca il confronto e la cooperazione sui temi della prevenzione della radicalizzazione in Europa.

Secondo tale prospettiva, i partecipanti al corso apprendono in modo attivo all'interno di un contesto partecipativo: l'individuo che apprende non acquisisce una quantità definita di conoscenze astratte che poi trasporterà e riapplicherà successivamente in altri contesti, ma acquisisce l'abilità di agire impegnandosi effettivamente nel contesto di riferimento (Lave & Wenger, 2006). Per questo motivo, nel corso verranno offerte simulazione e studi di caso di contesti di vita reali, esso si basa su un approccio dal basso verso l'alto: la progettazione del corso è preceduta da un'analisi dei bisogni di un campione dei professionisti dell'educazione effettuata attraverso questionari e due focus group realizzati in ciascuno dei Paesi dei partner.

La formazione è orientata verso gli insegnanti, i formatori e gli educatori attivi nell'ambito dell'educazione degli adulti e nei percorsi scolastici professionali, inoltre è rivolta ai consulenti per l'orientamento e al personale che lavora per l'inclusione sociale nei 4 Paesi partner e nei Paesi partner associati che potranno agire da moltiplicatori (Germania, Francia, Norvegia).

La professionalità educativa, in virtù della complessità e della continua evoluzione dei suoi contenuti, ha per sua natura bisogno di formazione permanente (Oggionni, 2016). La padronanza di competenze educative deriva da un processo continuo di approfondimento e di integrazione di saperi teorici calati nella pratica educativa e arricchiti dalla riflessività, non solo a livello individuale, ma anche attraverso il confronto con i colleghi ed altre figure professionali nell'adozione di una logica tesa alla costruzione progressiva di un sapere professionale condiviso e trasmesso. La complessità del mondo del lavoro educativo, sia scolastico che extrascolastico, richiede competenze trasversali e specifiche, sociali ed emotive, pedagogiche ed organizzative costruite attraverso un processo ricorsivo, sviluppandosi all'interno di un modello di formazione continua, che attualmente però non è presente a livello accademico (Ivi).

Il gruppo di ricerca internazionale del progetto DIVE IN attualmente sta elaborando un piano formativo utile

a far comprendere ai futuri discenti il ruolo e l'importanza dell'interculturalità, la centralità dei raggruppamenti sociali, l'attualità di Internet come potenziale canale di diffusione per l'estremismo, l'individuazione di comportamenti a rischio e la possibilità di impostare un piano di convivenza volto a prevenire e contrastare la radicalizzazione. Il risultato atteso è che la formazione erogata contribuisca ad abbassare il numero di incidenti dovuti al "razzismo e/o alla xenofobia", mediante la capacità dei professionisti formati nell'aiutare a combattere gli stereotipi, aumentare l'inclusione sociale, aumentare la consapevolezza riguardo ai possibili contatti con le cellule estremiste e le loro ideologie. Tutto ciò dovrebbe concorrere a migliorare la percezione e la prevenzione dei fenomeni di radicalizzazione e favorire il legame e la sinergia tra gli attori locali.

Sulla base dell'analisi dei bisogni condotta nei 4 Paesi partner è emerso che il livello di competenze richieste dagli attori locali consultati⁹ è il livello 3 dell'European Qualification Framework, presente nei quadri nazionali delle qualifiche professionali dei Paesi partner (NQF).

Il Corso DIVE IN è organizzato in unità di apprendimento (*learning outcomes*, LO) per un totale di 90 ore di formazione blend learning erogata attraverso una piattaforma online dedicata. Secondo quanto previsto dalla strategia ECVET attuata, il curriculum DIVE IN consentirà a fronte di una valutazione positiva di tutti gli apprendimenti, il conseguimento di 3,6 crediti (1 credito ECVET corrisponde a 25 ore di lavoro). In conformità ai requisiti ECVET, e dato il numero delle ore di formazione limitato, il corso DIVE IN non rilascerà una qualifica professionale, ma un'attestazione delle competenze acquisite.

La possibilità di riconoscere le competenze raggiunte al termine di una formazione professionale attraverso open badge facilita la possibilità di accumulare e trasferire crediti ECVET al fine di continuare a formarsi nel tempo, per poter raggiungere livelli di competenze crescenti e conseguire qualificazioni professionali riconosciute nei paesi europei.

3. Conclusioni

La promozione dell'apprendimento permanente in Europa è diventata una questione chiave sia per il rafforzamento della competitività economica internazionale, sia per la riduzione delle disuguaglianze e il mantenimento della coesione sociale (Capperucci, 2013).

È quindi chiaro che l'istituzione e l'implementazione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente, e del Sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale ECVET nei paesi europei siano un modo per facilitare il riconoscimento e il trasferimento dei risultati di apprendimento in vista dell'acquisizione di una qualificazione o di una sua parte di essa. L'Italia ha bisogno di rafforzare l'efficacia dei percorsi di formazione tecnica e professionale affinché questi vengano percepiti come opzioni educative di alto livello e non esclusivamente come un "ripiogo" per coloro che non possono o non vogliono intraprendere un percorso di studi a livello universitario (Manca, 2018).

Il caso del Progetto europeo DIVE IN "Preventing violent radicalization among young individuals in Europe by innovative training approaches" 2019-2021, per la prevenzione della radicalizzazione violenta, è un esempio di applicazione della strategia ECVET nella progettazione di un Corso di formazione professionale blended learning da attuare contemporaneamente nei paesi partner secondo un protocollo d'intesa che determini il riconoscimento degli apprendimenti conseguiti attraverso l'attribuzione di crediti ECVET.

Una delle sfide del corso è quella di proporre un modello formativo centrato sulle competenze per professionisti appartenenti a contesti educativi diversi (insegnanti, educatori, psicologi, volontari, orientatori...) accomunati dal fatto di lavorare sulle relazioni sociali, sulla mediazione e di essere coinvolti in quanto professionisti dell'educazione in una dimensione politica (Ginsburg & Megahed, 2002). La maggiore difficoltà odierna sta nell'individuare le competenze fondamentali necessarie a questi professionisti dell'educazione. Oggi più che

mai, oltre alle competenze psicologiche (di ascolto, di comunicazione, di empatia...) e quelle specifiche per svolgere il proprio ruolo (es: didattiche-metodologiche per gli insegnanti), si rendono necessarie competenze interculturali (Portera, 2013; Reggio & Santerini, 2014; Muscarà, 2017) per comprendere le culture, ridurre i pregiudizi, cercare orizzonti condivisi e promuovere relazioni paritarie e inclusive tra appartenenti a culture diverse. Il corso di formazione DIVE IN lavora proprio in questa direzione, dedicando il modulo più corposo del corso all'interculturalità, al decentramento cognitivo, al dialogo interculturale e inter-religioso.

Come scrive Buccolo (2019), viviamo in un mercato che richiede un incremento di bisogno di formazione con approcci personalizzati di altissima qualità, soprattutto sul piano dell'investimento in capitale umano inteso come risorsa. Si pone e si enfatizza così sempre più il ruolo del sapere, della sua spendibilità, della sua certificabilità al fine di garantire l'elevato livello di formazione richiesto dal mercato.

Bisogna porre attenzione al fatto, però, che la società della competenza oltre che della conoscenza a nulla porta se non si considerano entrambe come il primo passo verso la consapevolezza, intesa come necessità testimoniale che trova senso e significato in una continua resa dei conti; sfida talvolta ambigua e contraddittoria, dove la formazione non può essere confinata in percorsi superiori di didattica, né configurata e esaurita nella formazione universitaria. Il soggetto in tutto l'arco della vita esige una continuità del processo formativo di base, esige un *lifelong learning* (Buccolo, 2019).

Note

- ¹ Il presente contributo è stato realizzato in maniera organica dalle autrici ma, ai fini dell'attribuzione delle authorship, Valentina Guerrini è autrice dell'abstract, del primo paragrafo e delle conclusioni; Maria Grazia Proli è autrice del secondo paragrafo.
- ² Assegnista di ricerca, Università degli Studi di Firenze, valentina.guerrini@unifi.it
- ³ Assegnista di ricerca, Università degli Studi di Firenze, mariagrazia.proli@unifi.it
- ⁴ Ai sensi dell'art. 4, commi 58 e 68 della legge n. 92/2012 di riforma del mercato del lavoro.
- ⁵ Il gruppo di ricerca UniFi DIVE IN è composto dalla coordinatrice Prof.ssa Raffaella Biagioli, da Valentina Guerrini e Maria Grazia Proli entrambe research fellow presso l'Università degli Studi di Firenze, Dipartimento FORLILPSI.
- ⁶ Si veda la Nota Informativa del Cedefop (2019), *Quadri delle qualifiche in Europa. Sviluppi del 2018*, https://www.cedefop.europa.eu/files/9139_it.pdf [06/2020].
- ⁷ Il partenariato del progetto è formato da: BEST (Austria-Vienna, coordinatore, istituto per la formazione professionale e personale, specializzato in progetti europei, corsi per migranti, adulti e giovani a rischio; Università di Patrasso, Dipartimento di Ingegneria Informatica, che supporta il progetto per la gestione e organizzazione del corso di formazione on line, IASIS, è una ONG greca che si occupa prevalentemente dell'inclusione sociale dei migranti, rifugiati, richiedenti asilo, soggetti vulnerabili, SOLIDARIDAD SIN FRONTERAS, ONG spagnola, si occupa dell'integrazione e del benessere dei soggetti vulnerabili promuovendo la formazione, l'integrazione sociale; Università di Firenze Dipartimento FORLILPSI, Responsabile Prof.ssa Biagioli, Pedagogia generale e Sociale, che ha il compito di fornire il modello di valutazione e riconoscimento delle competenze acquisite dai partecipanti al termine del corso.
- ⁸ L'intensità delle migrazioni negli ultimi decenni ha generato in Europa molte sinergie positive, come l'arricchimento conseguente al dialogo interculturale in atto nei contesti sociali europei, ma allo stesso tempo azioni di odio per motivi di razza, cultura, provenienza, genere, orientamento sessuale e/o disabilità sono aumentate - ad esempio l'Osservatorio spagnolo sul razzismo e la xenofobia ha registrato 1.272 episodi di reati di odio in Spagna nel 2016, 32,7% a causa del razzismo e/o della xenofobia (OBERAXE, 2017). L'Elcano Royal Institute for International and Strategic Studies, nel 2017, ha registrato che l'80% delle persone arrestate per radicalizzazione violenta erano entrate in contatto con cellule terroristiche nella stessa città, il 50% aveva contatti nel proprio quartiere, nel 68% dei casi c'era stata una relazione sociale prima del processo di radicalizzazione (Reinares, García-Calvo & Vicente, 2017).
- ⁹ Sono stati condotti due focus group in Austria, Italia, Grecia e Spagna, da febbraio a maggio 2020, per registrare i bisogni formativi degli attori locali e sottoporre la proposta formativa DIVE IN ad esperti nei temi della radicalizzazione e della progettazione formativa europea.

Riferimenti bibliografici e sitografia

- Alessandrini, G. (2019). *Lavorare nelle risorse umane. Competenze e formazione 4.0*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini, G., & De Natale, M. L. (2017). Riflettere sulle "competenze" salvaguardando l'istanza educativa fondamentale. La promozione del talento nella persona umana. In G. Bertagna, & S. Olivieri (A cura di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea* (pp. 215-225). Bergamo: Studium Edizioni.
- Brambilla, L., Galimberti, A., & Tramma, S. (A cura di) (2019). *Educazione e terrorismo*. Milano: Franco Angeli.
- Buccolo, M. (2019). Modelli di ricerca e strategie di azione per il riconoscimento delle professioni educative e formative. *Form@re*, 15(34), 9-22.
- Capperucci, D. (2013). *La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione europea in materia di istruzione e formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cedefop (2015). *ECVET in Europe*. Disponibile in: https://www.cedefop.europa.eu/files/5556_en.pdf [06/2020].
- Cedefop (2017). *National qualifications framework developments in Europe 2017*. Disponibile in: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4165> [06/2020].
- Cedefop (2019). *Quadri delle qualifiche in Europa. Sviluppi del 2018*. Nota informativa. Disponibile in: https://www.cedefop.europa.eu/files/9139_it.pdf [06/2020].
- Decreto Ministeriale 8 gennaio 2018, *Istituzione del Quadro nazionale delle qualificazioni rilasciate nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze di cui al decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. (18A00411)* (GU Serie Generale n.20 del 25-01-2018). Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/01/25/18A00411/sg> [06/2020].

- Di Rienzo, P. (2020). *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'università*. Roma: Anicia.
- Federighi, P. (A cura di). (2018). *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: University Press.
- Gazzetta Ufficiale (2013). Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/01/25/18A00411/sg> [06/2020].
- Ginsburg, M., Megahed, N. (2002). What should we tell educators about terrorism and Islam? Some considerations in the global context after September 11, 2001. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 33(3), 288-310.
- Isfol (2012). *Rapporto Isfol 2012. Le competenze per l'occupazione e la crescita*. Roma: Rubbettino Editore.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Milano: Erikson.
- Manca, F. (2018). *Getting skills right. La sfida delle competenze in Italia*. In P. Federighi (A cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 35-44). Firenze: University Press.
- Mulder, M. (Eds.) (2017). *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education*. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospect, vol. 23. Heildeberg: Springer.
- Muscarà, M. (2017). Professioni educative e contesti multiculturali. *Pedagogia Oggi*, 15(2), 263-275.
- Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE) (2017), *Informe sobre la evolución de los incidentes relacionados con los delitos de odio en España. 2017*. Disponibile in: <http://www.mitramiss.gob.es/oberaxe/es/publicaciones/index.htm> [06/2020].
- Oggionni, F. (2016). (Ri)formare la professionalità educativa. *Annali on line della Didattica e della Formazione Docente*. 8(11), 55-68.
- Orefice, C., & Guraziu E. (2018). Fare progettazione educativa: competenze, metodologie, esperienze. *Form@re*, 18(3), 142-152.
- Portera, A. (A cura di) (2013). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Reggio, P., Santerini, M. (A cura di) (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Reinares, F., García-Calvo, C., & Vicente, A. (2017). Differential association explaining Jihadi radicalization in Spain: a quantitative study. *CTC Sentinel*, 29-34. Disponibile in: <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/c8138e78-55a5-49d1-9235-fe80475872d1/CTC-Sentinel-Reinares-GarciaCalvo-Vicente-Jihadi-radicalization-Spain.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=c8138e78-55a5-49d1-9235-fe80475872d1> [06/2020].

Le competenze professionali dei docenti di lingua italiana per discenti di lingua straniera nei CPIA¹

Igor Deiana², Piera De Gironimo³

Keywords

Italiano L2, CPIA, Docenti A23, Immigrati, Valutazione delle competenze

Abstract

Sin dalla loro creazione i CPIA svolgono un ruolo fondamentale nell'ambito delle azioni atte a facilitare la frequenza di percorsi di apprendimento lungo l'arco della vita, lo sviluppo di competenze e professionalità, l'integrazione e la partecipazione sociale dei cittadini immigrati. È dunque chiaro che l'inserimento nel loro organico di docenti di Lingua italiana per discenti di lingua straniera, avvenuto a partire dall'anno scolastico 2017/2018, rappresenta un importante intervento nell'ambito dell'educazione e dell'istruzione degli adulti. Attraverso i primi dati emersi da un'indagine tuttora in corso sul funzionamento dei CPIA e sulla base dell'esperienza professionale dei due autori, il presente articolo riflette sul contributo che la classe di concorso di Lingua italiana per discenti di lingua straniera può dare nel sistema dell'istruzione degli adulti italiano.

1. Introduzione

L'istituzionalizzazione della classe di concorso di Lingua italiana per discenti di lingua straniera è una delle novità più significative degli ultimi anni della politica italiana in materia di scuola e in particolare di insegnamento dell'italiano L2 (Pizzoli, 2018).

Primo riconoscimento istituzionale dell'insegnamento dell'italiano L2 nella scuola pubblica l'inserimento nell'organico della scuola delle e dei docenti di italiano per alloglotti, noti anche come A23, rappresenta, seppure indirettamente, un importante intervento nell'ambito dell'educazione e l'istruzione degli adulti.

È importante sottolineare come, nonostante i docenti A23 rappresentino una valida risorsa per le scuole secondarie di primo e secondo grado soprattutto nelle realtà con un'alta presenza di studenti con background migratorio, questi siano stati collocati esclusivamente nei Centri Provinciali di Istruzione per Adulti (d'ora in avanti CPIA). Al momento dell'inserimento nell'organico, avvenuto nell'anno scolastico 2017/2018, i docenti A23 sono stati destinati in contingenti di massimo due unità su posti di potenziamento in forza esclusivamente ai CPIA.

Sullo sfondo dei lavori che hanno ripercorso la storia dell'A23 (Cfr. Giardini, 2016; APIDIS, 2019; Deiana, 2020), alla luce di quanto emerso dalle dichiarazioni rilasciate da diversi docenti A23 operanti nei CPIA nell'ambito di un'indagine svolta tra febbraio e aprile 2019⁴ e sulla base dell'esperienza del laboratorio di ricerca-azione del Centro di Ricerca Sperimentazione e Sviluppo del Lazio (CRS&S), i due autori offrono alcune riflessioni sul contributo che la classe di concorso di Lingua italiana per discenti di lingua straniera può dare nel sistema italiano dell'istruzione degli adulti.

2. A23: chi sono?

Gli A23 sono gli unici docenti della scuola secondaria italiana che sulla base di requisiti e titoli possono essere ritenuti competenti nell'ambito della didattica dell'italiano L2. Come stabilito, prima dal Decreto del Presidente della Repubblica n.19 del 2016 e poi dal Decreto Ministeriale n.17 del 2017, infatti, chiunque voglia accedere alla classe di concorso A23 deve aver conseguito una laurea umanistica del vecchio ordinamento, specialistica o magistrale tra quelle indicate in una lista chiusa, deve possedere determinati crediti formativi (divisi a loro volta in diversi settori disciplinari) e deve aver obbligatoriamente conseguito un titolo di specializzazione in Italiano Lingua 2.

Come emerso da un'indagine svolta tra i docenti A23 operanti nei CPIA durante gli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019, oltre all'alta formazione richiesta per l'accesso alla classe di concorso, un'altra caratteristica di questi docenti è la propensione e la disponibilità a seguire momenti formazione in itinere e di aggiornamento. Non solo quasi la totalità degli intervistati ha dichiarato di frequentare volentieri questi momenti, è emerso come più della metà degli informanti segua in media almeno tre momenti di formazione o aggiornamento all'anno. A ciò, inoltre, si aggiunge come quasi la totalità dei docenti intervistati abbia dichiarato di essersi già occupata in vari e diversificati contesti⁵ di italiano L2 o LS prima dell'esperienza come A23: il 33% del campione è costituito da docenti che hanno maturato un'esperienza di almeno 5 anni.

3. I CPIA e i suoi studenti

Al fine di comprendere in che misura il profilo altamente specializzato dei docenti A23 possa dare un grande contributo agli interventi attuati nell'ambito dell'educazione e l'istruzione degli adulti è necessario riflettere sulla funzione dei CPIA e sulle particolarità dell'utenza a cui questi si rivolgono.

I CPIA si propongono di contrastare il deficit formativo registrato nella popolazione adulta, attraverso percorsi di istruzione e iniziative di ampliamento dell'offerta formativa, e si rivolgono ai cittadini in età superiore a quella prevista per il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione. A tal proposito si ricorda come i CPIA abbiano un ruolo fondamentale nell'ambito delle iniziative rivolte alle persone con background migratorio e, soprattutto, ai cittadini di Paesi terzi. Questi ultimi, infatti, a differenza di coloro che provengono da un paese membro dell'Unione Europea, sono impegnati nelle diverse procedure finalizzate al disbrigo degli obblighi legislativi vigenti, tra cui si ricorda la Legge 94/2009, che ha introdotto l'obbligo della conoscenza della lingua italiana a un livello non inferiore all'A2 del QCER al fine dell'ottenimento del permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo e il Decreto del Presidente della Repubblica 179/11, meglio noto come Accordo di Integrazione.

Nonostante la notevole presenza di cittadini stranieri non sia una novità nell'ambito della storia dell'educazione e dell'istruzione degli adulti italiana⁶, le recenti modifiche dei flussi migratori internazionali scaturite dai conflitti nati nell'Africa del Nord e nel Medio Oriente hanno vistosamente modificato la composizione dell'utenza che si rivolge ai CPIA (Colucci, 2018). Come ha sottolineato Giuseppe Enna (2019) nel corso degli ultimi anni scolastici sono stati registrati dei significativi cambiamenti sia quantitativi sia qualitativi. Infatti, al considerevole aumento del numero di studenti stranieri frequentanti i CPIA, si deve aggiungere la notevole varietà di profili che, insieme alla loro storia personale, questi studenti portano con sé.

L'arrivo di persone provenienti dalla Nigeria, dall'Eritrea, dalla Somalia e dal Gambia, o da paesi del Medio Oriente come la Siria, l'Afghanistan e l'Iraq ha avuto un forte impatto sulla composizione dell'utenza a cui i CPIA si rivolgono. È chiaro come in molte realtà, soprattutto nelle aree in cui la presenza di persone di origine immigrata era stata fin a quel momento molto bassa, l'inserimento di un alto numero di studenti provenienti da queste zone abbia determinato per la prima volta una forte diversità all'interno del gruppo dei discenti.

Sulla base di queste premesse è chiaro come gli insegnanti si siano trovati a dover lavorare con diversi e nuovi

profili di apprendenti, i quali, in alcuni casi specifici, non erano nemmeno mai stati presi in considerazione. La varietà e la diversità di questi nuovi profili hanno generato situazioni stimolanti e motivanti quanto complesse che hanno spinto diversi CPIA a ripensare e rivalutare i loro progetti educativi. Bisogna ricordare, infatti, che le caratteristiche degli apprendenti influenzano fortemente le azioni didattiche dell'insegnante e la stessa scelta di un particolare approccio pedagogico. Questa eterogeneità⁷ caratterizzante l'utenza con background migratorio frequentante i CPIA permette di capire come solo la presenza di un corpo docente altamente formato permetta di realizzare attività che ne facilitino e permettano l'integrazione linguistica e sociale.

4. Quali sono le competenze degli A23?

Nell'ambito del laboratorio di ricerca-azione del Centro di Ricerca Sperimentazione e Sviluppo del Lazio (CR-S&S), condotto dal Prof. Paolo Di Rienzo e della Dott.ssa Brigida Angeloni dell'Università Roma Tre, si sono iniziate a delineare le competenze dei docenti dei CPIA necessarie a partire dalle prime fasi d'accoglienza dello studente con background migratorio. I docenti che hanno partecipato alle attività del progetto⁸ sono stati chiamati a realizzare il profilo delle competenze del docente coinvolto nella gestione delle fasi di accoglienza e di orientamento. Ci si è focalizzati nell'individuazione delle caratteristiche necessarie a poter fornire una valutazione delle competenze pregresse degli studenti in ingresso tramite il racconto autobiografico che ne ha permesso l'emersione. Dette competenze verranno raccolte in un portfolio personale e tenute in conto per la stesura del patto formativo individuale.

Soprattutto per i docenti che si occupano di alfabetizzazione e primo livello è basilare sviluppare la capacità di accogliere adeguatamente lo studente con background migratorio, rapportandosi a lui con la giusta flessibilità, adattandosi al singolo caso, tenendo conto del suo vissuto e utilizzando anche le lingue straniere (principalmente inglese e francese) per poter dare il via ad una comunicazione efficace con chi ancora non si destreggia con l'italiano. È importante utilizzare un approccio empatico che tenga conto del background linguistico, scolastico e culturale per la costruzione del percorso e del conseguente patto formativo con lo studente, modulando le tematiche affrontate e avendo cura di presentare anche la cultura del paese ospitante. Il docente dovrà assumere un vero e proprio ruolo di guida che lo porterà a diventare un punto di riferimento nel gruppo di pari, anche per quanto riguarda le problematiche personali, lavorative e d'integrazione.

Riassumendo il profilo delle competenze necessarie al docente del CPIA per le attività di accoglienza degli studenti e valutazione delle loro competenze pregresse, si riportano di seguito, a titolo esemplificativo, alcuni dei compiti individuati dai docenti che hanno partecipato al progetto:

- 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;
- Individuare esperienze e dare valore ad evidenze relative ad altri sistemi scolastici;
- Utilizzare strategie comunicative per favorire la comprensione di concetti complessi da parte dell'utenza non di lingua madre italiana.

Le competenze necessarie per svolgere al meglio questa prima fase risultano, dunque, essere:

- 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.

Questa complessità di compiti e di competenze individuate rende evidenti i bisogni formativi dichiarati soprattutto per la stesura dei patti formativi quanto più rispondenti al profilo dello studente.

Da questi risultati è emerso inoltre che, nonostante l'esperienza pluriennale dei docenti che da anni lavorano nei CPIA, la figura del docente di A23 risulta essere fondamentale per la creazione e la somministrazione di test d'ingresso atti ad individuare il livello linguistico del discente già in fase di primo colloquio. Di fatti, i docenti A23 possiedono una solida preparazione che permette loro non solo di individuare il livello del parlante, ma anche di utilizzare un linguaggio calibrato sulle sue effettive esigenze e possibilità linguistiche. Questi, infatti, grazie alla specializzazione in glottodidattica, risultano essere la figura professionale più formata per poter definire il livello iniziale nella fase d'accoglienza e quello finale raggiunto dai discenti, mediante la somministrazione di test linguistici di piazzamento e di certificazione per il livello A2, che comprende anche i test richiesti dalla prefettura erogati dai CPIA. Gli A23 possono essere ritenuti figure ponte tra i Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana e i Percorsi di istruzione di primo e secondo livello. Gli A23, infatti, sono capaci di creare una programmazione verticale a livello linguistico che accompagni lo studente con background migratorio in un percorso che rappresenta un continuum didattico calibrato sulle sue esigenze. Attraverso le loro competenze possono anche costituire una valida risorsa per gli insegnanti di alfabetizzazione e di discipline non linguistiche, fornendo formazione glottodidattica di base e supporto (anche con l'ausilio della metodologia CLIL). I docenti A23, infine, rappresentano una grande risorsa per il CPIA per svolgere ricerca-azione in classe, coordinati dai Centri di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo del territorio.

5. Conclusioni

Quanto illustrato nei precedenti paragrafi permette di capire in che misura il contributo offerto dal profilo altamente specializzato degli A23 sia centrale nell'ambito dei percorsi di istruzione e delle iniziative di ampliamento dell'offerta formativa organizzati dai CPIA. È fondamentale ricordare come, nonostante gli studenti con background migratorio rappresentino una rilevante percentuale dell'utenza dei CPIA, queste istituzioni, ad esclusione degli A23, non abbiano all'interno del proprio organico figure altamente formate su temi riguardanti la didattica dell'italiano L2. Gli stessi insegnanti della scuola primaria che, ormai da anni approdati nei Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana spesso senza un'adeguata preparazione, non sono tenuti ad avere alcun titolo che certifichi la loro competenza nella didattica dell'italiano L2.

In questo contesto appare chiaro come la formazione specifica e la pluriennale esperienza diretta sul campo degli A23 possa migliorare quanto offerto dai CPIA agli studenti con background migratorio. Oltre al contributo offerto nell'importante quanto delicata fase di analisi e comprensione dei bisogni, non solo linguistici, gli A23 rappresentano una valida risorsa per la progettazione e la realizzazione di una didattica che faciliti l'apprendimento linguistico e che guidi nella definizione del proprio progetto di vita.

Note

- ¹ Il contributo è frutto della stretta collaborazione tra i due autori. Tuttavia, i paragrafi 1, 2 e 3 sono attribuiti a Igor Deiana, mentre i paragrafi 4 e 5 sono attribuiti a Piera De Gironimo.
- ² Igor Deiana è dottorando in Scienze linguistiche e filologiche presso l'Università per Stranieri di Perugia. Ha insegnato italiano L2 presso strutture di accoglienza dedicate a richiedenti asilo e rifugiati, il CPIA di Nuoro e il Centro interdipartimentale per l'insegnamento dell'italiano agli stranieri (CIS) dell'Università degli Studi di Cagliari. E-mail: ig.deiana89@gmail.com.
- ³ Piera De Gironimo è docente di ruolo A23-Lingua italiana per discenti di lingua straniera presso il CPIA 10 di Formia (LT), responsabile e formatrice DITALS (Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera) presso l'Ass. Insieme – Immigrati in Italia di Formia (LT), ente monitorato dall'Università per Stranieri di Siena, Ambasciatrice EPALE per il Lazio. E-mail: piera.degironi-mol@posta.istruzione.it.
- ⁴ L'indagine si proponeva di fare un punto sul ruolo che i docenti A23 hanno all'interno della scuola italiana e in particolare nei CPIA. Il lavoro ha coinvolto un campione di 76 docenti A23 (61 hanno risposto alle domande relative all'anno scolastico 2017/2018 e 69 a quelle dedicate all'anno scolastico 2018/2019) a cui, grazie alla preziosa collaborazione delle segreterie dei CPIA, è stato proposto un questionario via internet attraverso la funzione *Form* di *Google Documents*.
- ⁵ Mentre il 30% degli informanti ha lavorato come insegnante in scuole di lingua private in Italia, il 18% ha lavorato presso un'Università italiana o un CLA (Centro Linguistico d'Ateneo). Il 25% ha lavorato nei CPA (Centro di Prima Accoglienza), negli SPRAR (Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati) e nei CAS (Centro di Accoglienza Straordinaria). I progetti extracurricolari organizzati nelle scuole primarie (6,5%), nelle scuole secondarie di primo grado (27,5%), nelle scuole secondarie di secondo grado (20,5%) e negli stessi CPIA (19%) rappresentano un altro contesto di insegnamento dichiarato. Il 29% ha dichiarato di aver svolto del volontariato per delle associazioni.
- ⁶ I dati riguardanti i servizi offerti dai Centri Territoriali Permanenti, precursori dei CPIA, evidenziavano come già nei primi anni Duemila una buona fetta dell'offerta formativa del sistema dell'educazione degli adulti italiana fosse dedicata ai cittadini stranieri (MIUR, 2003).
- ⁷ Si sottolinea come il profilo degli studenti sia determinato da molteplici aspetti, i quali, tutti correlati tra loro, devono essere presi in considerazione per la definizione del profilo stesso.
- ⁸ Hanno aderito all'indagine 47 docenti, distribuiti su tutti i CPIA della regione Lazio 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.

Riferimenti bibliografici

- APIDIS (2019). La classe di concorso A023: una promessa delusa? *LinguaInAzione*, 11/2019, 42-47.
- Colucci, M. (2018). Storia dell'immigrazione straniera in Italia. Dal 1945 ai giorni nostri. Roma: Carocci.
- Di Rienzo, P. & Angeloni, B. (2019). Competenze ed accoglienza in un'ottica di rete, Progetto CRS&S seconda annualità – DD 1538/2017 – Piano nazionale triennale della ricerca, Rapporto finale della ricerca e risultati del progetto. Disponibile in <https://www.crsslazio.it/2019/06/28/anticipazioni-report-finale-cpia-formia/> [30 giugno 2020]
- Deiana, I. (in corso di pubblicazione). Ultimi aggiornamenti dal pianeta A23. *Scuola e Lingue Moderne*, 7-9/2020.
- Enna, G. (2019). Analfabeti e bassamente scolarizzati: la dimensione organizzativo formativa per la gestione di minori e adulti nei CPIA. In F. Caon & A. Brichese (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti* (pp. 213-218). Torino: Bonacci editore.
- Giardini, D. (2016). Una lingua seconda per l'italiano: quali scenari per la disciplina e la professione. *Bollettino Itals*, XIV-66, 30-56.
- MIUR (2003). L'offerta formativa dei centri territoriali permanenti.
- Pizzoli, L. (2018). La politica linguistica in Italia. Dall'unificazione nazionale al dibattito sull'internazionalizzazione. Roma: Carocci.

Un profilo di competenze per chi insegna in carcere¹

Paolo Di Rienzo², Ada Maurizio³

Keywords

Carcere, Istruzione degli adulti, CPIA, Competenze

Abstract

Insegnare in carcere richiede competenze specifiche. In modo del tutto innovativo, è stato indagato il ruolo del docente in carcere dal punto di vista della professionalità e del profilo di competenze trasversali. I docenti degli istituti penitenziari del Lazio sono stati coinvolti in un percorso di ricerca e formazione articolato in due fasi, non solo come beneficiari ma come ricercatori. Sono state individuate undici competenze con i rispettivi comportamenti che le descrivono.

1. Introduzione

Il riconoscimento della presenza della scuola come soggetto istituzionale nel sistema detentivo è molto recente, nonostante la scuola in carcere in Italia esiste 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 e di secondo livello attivati negli istituti di prevenzione e pena nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) e negli istituti superiori di secondo grado.

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 ci sono attualmente 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 lavorare in carcere permetta di vivere un'esperienza più intensa o più autentica. Ma forse si tratta di un'idea retorica" (Albinati, 2017, pag.49). L'impatto iniziale può rivelarsi faticoso e stressante in assenza di un'adeguata preparazione professionale.

La Legge n.535 del 3 aprile 1958 istituì il ruolo speciale transitorio al fine di provvedere all'insegnamento nelle scuole elementari presso le carceri. Si accedeva al ruolo se in possesso di una specializzazione. Successivamente, la Legge n. 72 del 3 febbraio 1963 ha abolito il ruolo transitorio a favore del ruolo speciale.

L'articolo 135 del testo Unico DPR 297 del 29 aprile 1994 conferma la disposizione normativa e affida al Ministero dell'Istruzione d'intesa con il Ministero della giustizia la gestione dei corsi. Il Regolamento dell'Ordinamento penitenziario (DPR 230/00) stabilizza l'istruzione in carcere, sebbene l'accesso ai corsi sia limitato e condizionato dalla sovrapposizione con altre attività trattamentali.

Da oltre trenta anni, tuttavia, per insegnare in carcere non occorre alcuna specializzazione. Chiunque, in possesso dei titoli e dei requisiti per accedere al ruolo di docente, può lavorare in carcere.

Di recente, corsi e master dedicati alla formazione per l'insegnamento in carcere sono in aumento in risposta a un bisogno formativo specifico e in assenza di sistematici interventi ministeriali.

È necessario, quindi, avviare una seria riflessione sulle competenze specifiche e trasversali che i docenti devono possedere e sugli strumenti e sulle metodologie più idonee per svolgere al meglio il proprio lavoro in carcere.

2. Partire dall'esperienza

Nell'anno scolastico 2018/19 è stato progettato e realizzato un percorso formativo rivolto ai docenti in servizio a Regina Coeli e all'Istituto Penale per Minorenni Casal del Marmo di Roma, in collaborazione con il CREIFOS, Centro di Ricerca sull'educazione interculturale e la formazione allo sviluppo del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre e con la Scuola Superiore dell'Amministrazione penitenziaria "Piersanti Mattarella".

L'obiettivo del progetto "La scuola per chi sta dentro e per chi sta fuori", ideato e realizzato dal Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti 3 di Roma, era di avviare la definizione di un profilo del docente in carcere a partire dall'esperienza. Il percorso formativo è stato finanziato nell'ambito delle attività previste dal Decreto Dipartimentale del Ministero dell'Istruzione n.1527/17.

L'attività si è sviluppata in tre mesi (ottobre/dicembre 2018). Nel corso di dieci incontri i docenti hanno lavorato sulle proprie aspettative rispetto al ruolo e al contesto, sul riconoscimento e l'espressione di emozioni e sentimenti e sul contenimento di vissuti ed emozioni negative.

Durante il percorso sono stati proposti due laboratori esperienziali. Il primo per comprendere fino in fondo la ferita profonda che il reato può causare, mettendosi alla prova personalmente. Il secondo è stato dedicato alla capacità di raccontarsi, provando a immaginarsi come eroi e anteroi, nella consapevolezza del proprio ruolo di "attivatori 'eroici' del quotidiano in luoghi pedagogici di confine" (Colla, Zizioli, 2018, pag. 6).

È emersa una visione del fare scuola in carcere dove si rende necessario "rimettere in circolo idealità forti, una rinnovata passione per il proprio ruolo e la fiducia nelle potenzialità trasformative dei processi educativi, andando a ridefinire le competenze e gli atteggiamenti del docente" (Colla, Zizioli, 2018, pag. 7).

Al termine ai docenti è stata consegnata una 'cassetta degli attrezzi' con riferimenti bibliografici a cui attingere anche nella prospettiva di dare continuità alla formazione avviata.

3. La ricerca azione: le competenze trasversali

La seconda fase del percorso di ricerca-formazione è stata ideata dal CPIA 3 di Roma come ricerca partecipata in collaborazione con il Laboratorio di Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti (MetQualFa) del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi Roma Tre.

Il Centro di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo del Lazio ha finanziato la seconda fase della ricerca (dicembre 2018/giugno 2019) che ha coinvolto i docenti in servizio nei penitenziari del Lazio.

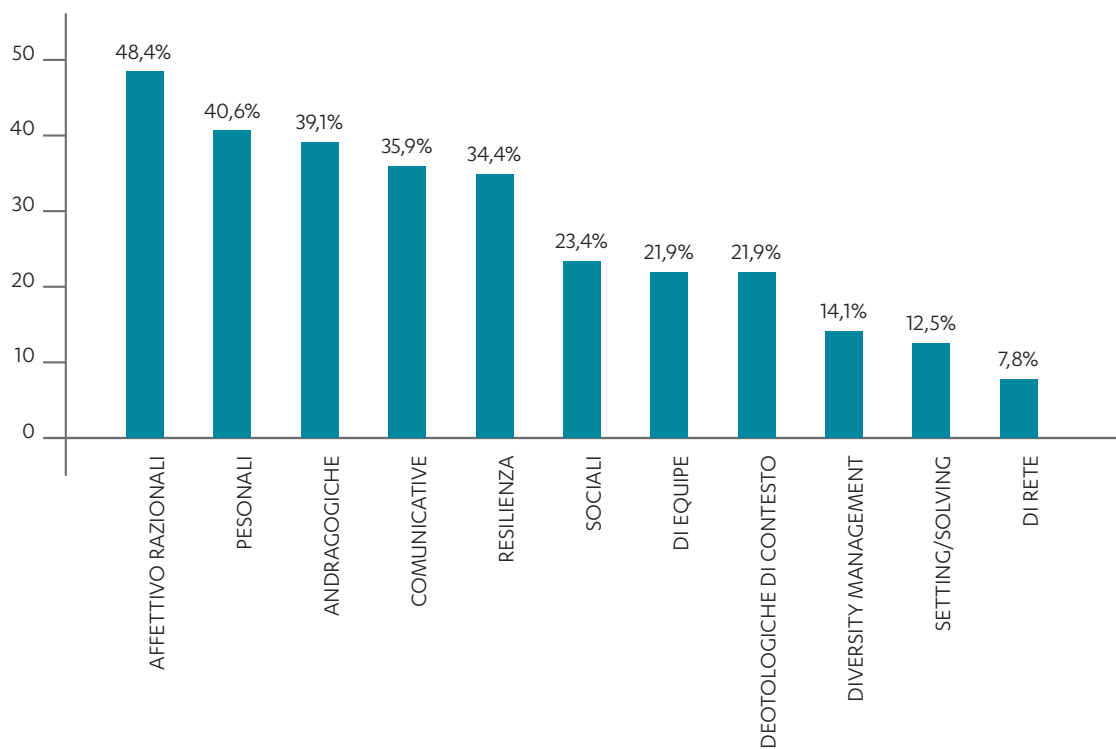
"Il tema delle competenze e, nello specifico delle competenze trasversali è stato individuato anche in ragione di una prospettiva più ampia che sta alla base del sistema italiano di istruzione e formazione. Si tratta della prospettiva, culturale e politica, del lifelong learning. Lo studio sulle competenze trasversali docenti che lavorano nelle istituzioni carcerarie si richiama a tale prospettiva, individuando nella logica delle competenze e nel

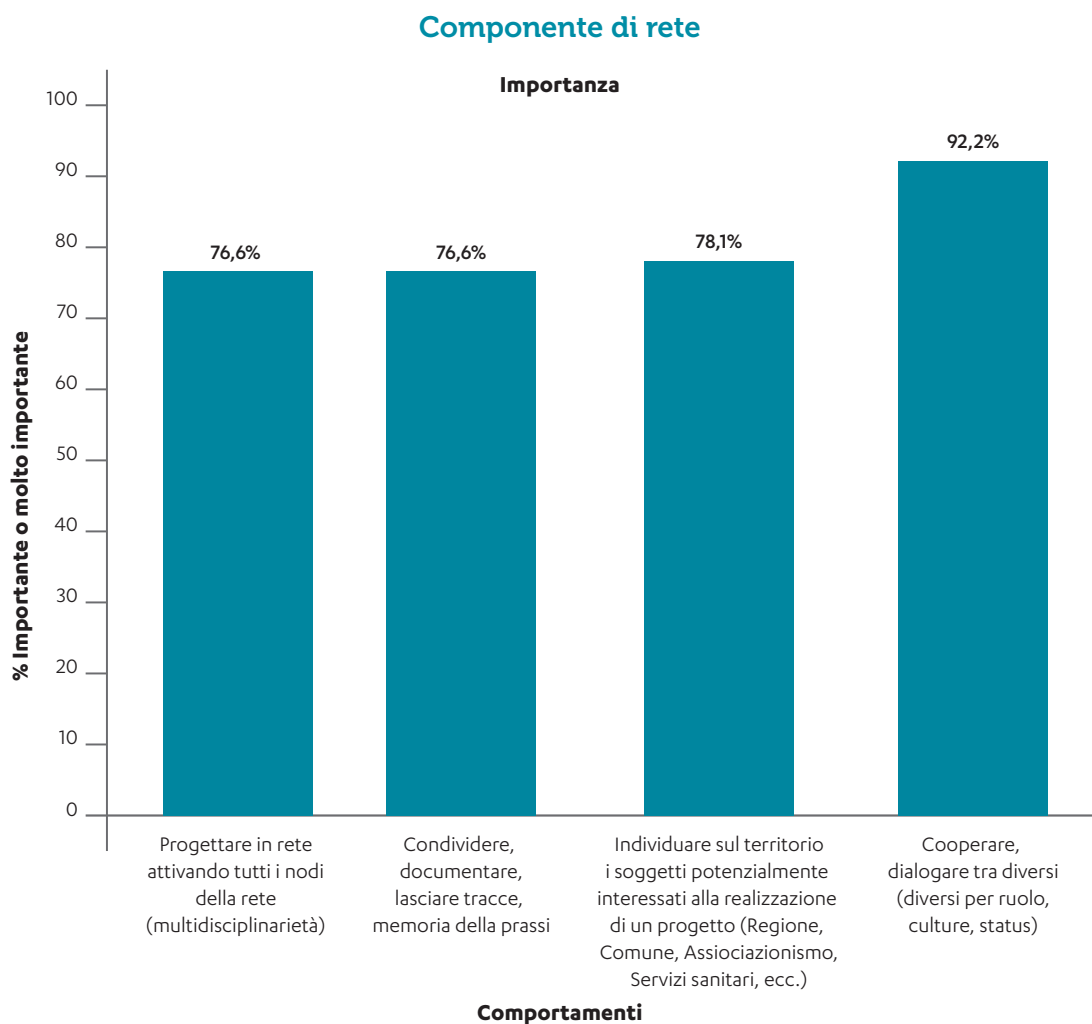
principio del loro riconoscimento, ovunque esse siano acquisite, un punto di ancoraggio solido” (Di Rienzo, Maurizio, 2020, pag.4).

È stato definito un set di undici competenze necessarie e strategiche: resilienza, *problem setting/solving*, competenze sociali, andragogiche, personali, di rete, affettivo-relazionali, di equipe, di diversity management, deontologiche di contesto. Le singole competenze sono state descritte attraverso alcuni comportamenti. È stato elaborato un questionario e somministrato a oltre cento docenti. A loro è stato chiesto di valutare sia il livello di importanza attribuito ai vari agiti che il livello di attuazione in carcere.

I dati raccolti mostrano che le competenze affettivo relazionali, personali e andragogiche sono state considerate prioritarie e più realizzate/agite. Alle competenze di equipe e di rete è stata attribuita un’importanza marginale, probabilmente dovuta alla forte limitazione di agire i comportamenti che le descrivono. Ciò, evidentemente, contrasta con la mission dei CPIA: il lavoro in team e la collaborazione dovrebbero essere alla base dell’organizzazione.

Grafico 1 - Le competenze considerate più importanti





La ricerca azione si è conclusa con due visite rispettivamente presso il carcere di Civitavecchia e in quello di Velletri. Sul modello 'job shadowing', per la prima volta è stato possibile avviare un'esperienza di osservazione partecipativa che si è rivelata motivante per i docenti.

4. Conclusioni

L'intero percorso indica una prospettiva da seguire: la costruzione di un profilo di competenze strategiche trasversali del docente che lavora in carcere è funzionale alla definizione dell'identità dell'intero sistema. È il passo fondamentale per fare emergere la scuola in carcere dall'ombra e dalla marginalità nella quale è relegata. Al tempo stesso, occorre dare organicità e sistematicità alla formazione dei docenti, privilegiando modalità interattive e partecipative (Di Rienzo, 2019).

I docenti sono consapevoli dei limiti e dei condizionamenti imposti dal contesto dove il rischio di rimanere in una dimensione dominata da frustrazione e demotivazione è elevato. Le esperienze formative descritte mostrano che essi sono pronti a raccogliere la sfida per sviluppare una professionalità più forte e definita.

È evidente che la collaborazione strategica tra i due ministeri coinvolti è premessa imprescindibile per garantire la stabilità, l'efficacia e la qualità dei corsi di istruzione rivolti alle persone private della libertà. Da oltre un anno si è in attesa del rinnovo del Protocollo tra i due ministeri.

Il passo successivo è riconoscere alla scuola in carcere un'identità specifica attraverso la definizione di Linee guida condivise tra i due dicasteri coinvolti.

Note

¹ Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori, per la stesura sono da attribuire a Paolo Di Rienzo i paragrafi 3 e 4 e a Ada Maurizio i paragrafi 1 e 2.

² Professore di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre. Insegna Educazione degli adulti e Apprendimento permanente. È responsabile scientifico del Laboratorio di Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti. Dirige il Master HR SPECIALIST – Professionisti per le Risorse Umane. È delegato del Rettore per Eucen (European University Continuing Education Network) e Ruiap (Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente).

³ Dirigente scolastico dal 1991, dal 2015 è dirigente del Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti 3 di Roma, è vice presidente RIDAP (Rete italiana istruzione degli adulti). È ambasciatore EPALE. Attualmente vive a Toronto in Canada su incarico del Ministero dell'Istruzione e del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale.

⁴ Elaborazione statistica a cura del prof. Giuseppe Bove, Università Roma Tre.

Riferimenti bibliografici

- Arizza, A., Cosenza, C., & La Fortuna, A., (2020) (a cura di). *Imparare dentro la scuola in carcere. Quaderni CR-S&S Rete CPIA Lombardia*. Oggiono. Lecco: Cattaneo Paolo Grafiche.
- Di Profilo, L. (2016). *Il compito di rieducare: quarant'anni di pedagogia penitenziaria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Di Rienzo, P. (2019). Formazione e processi innovativi sostenibili nei contesti non formali e informali di apprendimento: uno studio sulle competenze strategiche nel Forum Nazionale del Terzo Settore. In V. Carbone, G. Carrus & F. Pompeo (A cura di). *Giornata della ricerca 2019 del Dipartimento di Scienze della Formazione*, (pp. 61-66). Roma: RomaTrE-Press.
- Di Rienzo, P. & Maurizio, A. (2020). *Le competenze trasversali dei docenti che lavorano nelle istituzioni carcerarie. Rapporto di ricerca*. Disponibile in: [http:// https://www.crsslazio.it](http://https://www.crsslazio.it) [05/06/2020].
- Lizzola, I. (2017). *La scuola prigioniera*. Milano: Franco Angeli.
- Maurizio, A. (2017). L'apprendimento formale in carcere. *EPALE JOURNAL*, 2, 5-8.
- Maurizio, A. (2018) (a cura di). *ATTI progetto FARE (Formare Adulti Ristretti con l'Educazione)*. Roma: MIUR, CPIA 3.
- Maurizio, A. (2018). *La scuola per chi sta dentro e per chi sta fuori. Report di ricerca*. Disponibile in: <https://www.crsslazio.it/wp-content/uploads/la-scuola-per-chi-sta-dentro-e-per-chi-sta-fuori.pdf> [10/06/2020].
- Maurizio, A. (2020). Fare scuola in carcere. In F. Bendetti (A cura di), *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia, Luoghi strumenti e sperimentazioni*. (pp. 80-109). Roma: INDIRE.
- Zizioli, E. (2014). Essere di più. Quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere. Firenze: Le Lettere.
- Zizioli, E. & Colla, E. (2016). Il diritto di rinascere nel tempo della pena: lo spazio della formazione. *Formazione, Lavoro, persona*, 17, 64- 74.

Prevenire il rischio di drop-out "a distanza": quali competenze per gli allenatori del settore giovanile?

Federica Galli¹, Anna Lardone², Marianna Liparoti³,
Roberta Minino⁴, Laura Mandolesi⁵, Fabio Lucidi⁶,
Margherita Sassi⁷

Keywords

Sport, Didattica a distanza,
Motivazione

Abstract

Il contributo approfondisce le diverse dimensioni che caratterizzano il processo educativo e metodologico dell'allenamento al fine di comprendere come evitare l'allontanamento dallo sport nelle condizioni in cui diventa necessario utilizzare una modalità di interazione allenatore/atleta a distanza. Per fronteggiare il rischio di drop-out in tali situazioni, è necessario capire "cosa" e "come" allenare, ma soprattutto riflettere su quali possono essere i fattori psicologici e ambientali che influiscono sull'allontanamento. Nel presente lavoro si presenta un modello di "allenamento integrato" svolto con giovani agonisti dai 12 ai 20 anni che suggerisce l'efficacia di un approccio attento alle caratteristiche dell'atleta e allo stile di vita contingente la situazione del momento. Particolare enfasi verrà posta sulle competenze organizzative e relazionali dell'allenatore e sulla formazione didattica e scientifica che tale figura professionale dovrebbe avere per continuare un programma di allenamento anche in situazioni emergenziali come nel caso del Covid-19.

1. Introduzione

Nel periodo di emergenza da Covid-19, in cui il processo di allenamento in alcuni contesti sportivi si è trasformato in una modalità a distanza, gli allenatori hanno dovuto contrastare il drop-out dallo sport da parte dei giovani (Chen, Mao, Nassis, Harmer, Ainsworth & Li, 2020). Le evidenze presenti in letteratura inducono quindi a riflettere sulle varie possibilità di azione per sostenere i giovani atleti nel mantenere l'abitudine ad allenarsi e favorire in loro la percezione di competenza alla riuscita. Tra queste, la comprensione del processo educativo/didattico e metodologico dell'allenamento potrebbe rappresentare un punto di partenza per ideare strategie di intervento per contenere l'allontanamento dallo sport in particolare nei contesti didattici a distanza, facilitando il lavoro dell'allenatore e rendendo ancora più cruciale il ruolo che tale figura professionale riveste. Ricordiamo che lo sport, inteso come una forma strutturata di attività fisica, è molto importante per la crescita, in quanto favorisce lo sviluppo delle abilità motorie e facilita il funzionamento cognitivo (Mandolesi et al., 2018). Inoltre, nel *Libro bianco sullo sport* (2007), presentato dalla Commissione europea, si sottolinea la necessità di promuovere ancora più esplicitamente la salute e il benessere attraverso lo sport.

2. Il processo educativo/didattico e metodologico dell'allenamento

Un allenamento efficace è alla base di ogni miglioramento nella prestazione e per comprendere come questo debba essere strutturato in maniera adeguata risulta necessario analizzare i vari aspetti che concorrono alla riuscita di un atleta.

Un primo aspetto riguarda i processi mentali. Infatti, molte evidenze scientifiche documentano che per migliorare la prestazione è necessario affiancare all'allenamento fisico quello mentale (Mandolesi, 2017). Questo perché, a tutti i livelli e a tutte le età, la prestazione è il risultato della somma di varie componenti che non corrispondono solo allo sforzo per migliorare la tecnica/il gesto con esercizi mirati, ma anche al corretto utilizzo di abilità cognitive per svolgere un'azione, ad una idonea gestione del controllo emozionale e ad una piena consapevolezza degli obiettivi che si intendono raggiungere. Lo sport, infatti, racchiude in sé un significato complesso. È *cognizione*, in quanto prima di eseguire un'azione la pensiamo, la pianifichiamo, la scegliamo, decidiamo quando metterla in atto, e per far questo sono necessari altri complessi processi cognitivi come l'attenzione, l'apprendimento, la memoria (Mandolesi, 2012). È *emozione* e *motivazione*, in quanto quando eseguiamo un'azione è anche perché proviamo un'emozione corrispondente e raggiungiamo uno stato di attivazione fisiologica ottimale nel perseguire l'obiettivo prefisso (Franzoni, 2011). Cognizione, emozione e motivazione sono quindi aspetti intrinseci di qualsiasi gesto sportivo, che però dipendono anche dalle caratteristiche individuali dell'atleta e dell'ambiente in cui esso agisce ed interagisce.

Un altro aspetto fondamentale riguarda la relazione tra allenatore/atleta, che come tutte le relazioni umane, è complessa, delicata e può diventare determinante quando si esplica a distanza.

Infine, il miglioramento della prestazione è correlato anche alle caratteristiche individuali dell'atleta, che sono inevitabilmente il risultato dell'interazione genetica e ambientale (Mandolesi, 2017).

Si è visto che per ottenere un miglioramento nella prestazione è necessario integrare tali aspetti (Weinberg e Gould, 2015).

3. L'allenamento integrato

L'allenamento è un processo complesso, di natura dinamica, che modula inevitabilmente la relazione allenatore/atleta. Per questo motivo, è importante che l'allenatore conosca cosa significhi “allenare”.

Sicuramente l'allenamento equivale all'esecuzione di specifici esercizi per sviluppare e perfezionare abilità motorie oltre che per migliorare una tecnica e/o una tattica di gioco (allenamento fisico). Tali abilità destinate a diventare competenze possono e dovrebbero essere allenate anche mentalmente attraverso specifiche tecniche basate su fondamenta scientifiche. Ad esempio, una tecnica di allenamento dei processi mentali consiste nell'*osservazione di un'azione*. Infatti, quando osserviamo un'azione di cui ne comprendiamo il significato e siamo in grado di riprodurre le sequenze motorie che la compongono, attiviamo gli stessi circuiti cerebrali che si attiverebbero se l'azione osservata fosse realmente eseguita (Rizzolatti, Fogassi & Gallese, 2001). In base a questo processo mentale, osservando specifici atti motori, si allenano i circuiti cerebrali sottostanti l'azione, contribuendo così al miglioramento del gesto. Anche un training basato sull'immaginazione motoria è in grado di allenare i circuiti neurali sottostanti l'azione (Decety & Grèzes, 1999), migliorando la prestazione. In questo contesto, è poi importante considerare anche i processi di consolidamento mnesico di abilità motorie che si verificano durante particolari fasi del sonno, suggerendo come in un programma di allenamento bisognerebbe fornire indicazioni sulle ore di sonno da dormire.

L'allenamento mentale non serve solo a migliorare la tecnica e/o la tattica di gioco ma anche a gestire emozioni e raggiungere livelli ottimali di attivazione in relazione a compiti specifici. All'interno della psicologia applicata allo sport, sono stati individuati vari approcci metodologici per la regolazione dei livelli di attivazione come le tecniche di *biofeedback*, *neurofeedback* e di dialogo interno, il *self-talk*. Un altro aspetto riguarda il raggiungimento degli obiettivi, parte integrante di un qualsiasi piano di allenamento. Anche in questo caso, l'allenamento degli aspetti motivazionali utilizza tecniche validate come il *goal setting*.

Nel modello di allenamento integrato proposto, ai fini di un miglioramento della prestazione, è necessario considerare anche l'interazione e la relazione tra allenatore-atleta, tra allenatore-squadra, tra atleti della stessa squadra, tra allenatore-genitore (nei settori giovanili), tra atleta-genitori, tra allenatore-allenatore e allenatore-dirigente. Tale modello, facilmente attuabile in condizioni di normalità e quindi in presenza, necessita di adattamenti per essere applicato anche in modalità di didattica a distanza, come verrà approfondito nel paragrafo successivo.

L'allenamento integrato come modello base di innovazione: un esempio dell'applicazione a distanza durante l'emergenza Covid-19

Durante la fase 1 dell'emergenza Covid-19, l'allenamento, in alcuni contesti sportivi, si è trasformato in una modalità a distanza (Kelly, Erickson & Erickson, 2020; Jukic et al., 2020). Nei settori giovanili, tale cambiamento ha indotto l'intero staff tecnico a rivedere le competenze necessarie e specifiche per fronteggiare la situazione di emergenza evitando l'allontanamento dallo sport.

L'esperienza in oggetto rappresenta un esempio, puramente descrittivo, dell'applicazione a distanza del modello dell'allenamento integrato con lo scopo di riflettere su una strategia di intervento integrato da applicare anche in situazioni emergenziali.

14 allenatori con la consulenza di uno psicologo dello sport, all'interno di un circolo tennis del centro Italia, hanno continuato ad applicare anche a distanza il metodo dell'allenamento integrato, per tutto il periodo del *lockdown*, su circa 200 allievi, un quarto dei quali agonisti, tra i 12 e i 20 anni. Il lavoro svolto è stato realizzato a vari livelli, secondo più direttive di intervento. In questa sede, si descriverà soltanto l'adattamento del metodo di allenamento integrato, utilizzato di consueto all'interno del gruppo di lavoro e adattato per essere continuato in remoto.

I partecipanti sono stati chiamati ad apprendere l'utilizzo di una piattaforma e a definire una programmazione a cadenza settimanale per svolgere efficientemente le attività organizzative. Questo ha permesso di coinvolgere oltre che gli atleti anche le rispettive famiglie, mantenendo vivi gli aspetti di relazione.

Sul piano metodologico, lo psicologo dello sport è intervenuto a supporto degli allenatori per la continuazione del metodo di allenamento integrato, ponendo in particolar modo l'attenzione sugli aspetti psicologici, cognitivi e relazionali dell'allenamento. È stato attuato un programma di formazione online, in prevalenza asincrono centrato sugli aspetti didattici e metodologici "a distanza", sull'osservazione dell'azione e sul riconoscimento degli stati psicologici dell'atleta finalizzati a ricercare e riprodurre le azioni efficaci interne alla prestazione. In parallelo, tutte le sessioni di allenamento sono state adattate al contesto, per modalità e contenuti, proseguendo un programma integrato di allenamento fisico, tecnico, tattico e mentale. Sul piano fisico, il preparatore atletico con la collaborazione dei maestri e degli istruttori, tramite una app selezionata, ha caricato giornalmente il programma da svolgere, differenziandolo per età. Con la stessa frequenza, un allenatore a turno si è collegato con gli atleti per eseguire gli esercizi stabiliti, in modalità sincrona. Sul piano tecnico-tattico, sono stati realizzati una serie di sessioni sulla match analysis, in modalità sincrona, prendendo come punto di riferimento il lavoro di Craig O'Shannessy. Sul piano mentale, lo psicologo dello sport ha proposto giochi di squadra ed esercitazioni individuali, seguite da discussioni di gruppo, per favorire le relazioni atleta-atleta, la consapevolezza di sé rispetto alla fase emergenziale e l'acquisizione delle abilità mentali per fronteggiare il periodo emergenziale.

Con una selezione di nove atleti (età media: 19 ± dev. st. 1.22), stabilita sulla base dell'abitudine consolidata a svolgere un allenamento integrato anche negli anni precedenti, è stato sviluppato un iter a due fasi. In una prima fase, il cui scopo è stato quello di raggiungere livelli ottimali di attivazione partendo dalla criticità della

situazione ambientale, in relazione ai compiti condivisi con il preparatore atletico, si è lavorato sugli aspetti motivazionali, tramite il *goal setting*. Gli obiettivi temporizzati e calendarizzati hanno favorito l'autoregolazione progressiva di ciascun atleta, fino al completamento delle rilevazioni. Questa procedura ha incrementato i comportamenti salutari che hanno facilitato la consapevolezza delle emozioni, supportata dall'utilizzo del *Profilo degli Stati dell'Umore* (Farnè et al., 1991).

Nella seconda fase, agli atleti sono state somministrate scale comportamentali (Schwab et al., 1975) per la valutazione del livello di alcune abilità target dell'allenamento finalizzate all'esecuzione di esercizi di *imagery* e di attenzione.

A distanza di quasi due mesi dalla ripresa delle attività in presenza, considerando anche la chiusura dell'anno scolastico e gli esami di maturità concomitanti, è stato possibile valutare l'efficacia dell'applicazione dell'adattamento del modello integrato a distanza svolto nella fase emergenziale. I parametri utilizzati, che verranno presto sottoposti ad analisi statistica, sono i seguenti:

1. numero stabile degli agonisti che hanno partecipato a tutte le sessioni di allenamento e che risulta essere quasi del tutto sovrapponibile a quello precedente la fase emergenziale (periodo precedente Covid-19: N = 48, periodo Covid-19: N = 46);
2. totale assenza di infortuni rispetto al periodo precedente la fase emergenziale;
3. incremento considerevole del numero di nuovi iscritti alla scuola tennis rispetto alla stagione estiva 2019 (agonisti esclusi) (giugno 2019: N = 28, 2020 N = 62);
4. riscontri positivi nelle prime competizioni disputate, sia in termini di efficienza fisica che di risultato (periodo successivo Covid-19: 5 titoli regionali individuali, 5 titoli regionali a squadre, una promozione in serie B2 femminile ed una in serie C maschile; nella stagione 2018/2019, durante lo stesso periodo, sono stati vinti in meno 2 titoli regionali individuali e 3 titoli regionali a squadre).

Discussione e conclusioni

In questo contributo si propone un modello di allenamento che integra i programmi fisici con gli aspetti cognitivi, psicologici e relazionali, e si descrive un'esperienza dettata dalla situazione emergenziale in cui il modello in questione viene riadattato. Sebbene l'esperienza descritta non costituisca uno studio sperimentale, è necessario sottolineare due principali evidenze positive che tale riadattamento ha comportato. La prima riguarda il fatto che non si è verificato il *drop out*, nonostante la situazione critica di allenamento, suggerendo che anche a distanza la cura degli aspetti psicologici e motivazionali può contribuire al proseguimento dell'attività sportiva. Un altro dato positivo riguarda i risultati positivi degli atleti durante le loro prime competizioni, indicando che sono stati efficacemente curati gli aspetti dell'allenamento fisico per quel che concerne anche la tecnica e la tattica di gioco.

Le presenti osservazioni inducono a riflettere sul concetto dell'allenamento che richiede l'integrazione di vari domini e abilità determinando una ulteriore riflessione sulla formazione dell'allenatore che necessita, oltre che di competenze educative, didattiche e metodologiche, anche di quelle psicologiche. Queste ultime potrebbero essere fornite oltre che dall'esperienza di uno psicologo dello sport anche da un ulteriore ampliamento del percorso formativo dell'allenatore, immaginando ad esempio una formazione specifica sugli aspetti che riguardano le basi psicobiologiche dell'azione e dei processi di apprendimento, gli aspetti motivazionali, emozionali e non da ultimi relazionali.

L'esperienza descritta induce quindi ad intervenire, attraverso il ruolo attivo dell'allenatore, sulle abilità dei giovani, rispettandone l'evoluzione e favorendo un'interazione regolare tramite strumenti di lavoro in linea con le necessità, il contesto e le prospettive di sviluppo.

Note

- ¹ Federica Galli è Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione, Università "Sapienza", Roma.
- ² Anna Lardone è Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione, Università "Sapienza", Roma.
- ³ Marianna Liparoti è Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere, Università di Napoli "Parthenope".
- ⁴ Roberta Minino è Dottoranda in Scienze delle attività motorie e sportive presso il Dipartimento Scienze Motorie e del Benessere, Università di Napoli "Parthenope".
- ⁵ Laura Mandolesi è Professore Ordinario in Psicologia generale presso il Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Napoli "Federico II".
- ⁶ Fabio Lucidi è Professore Ordinario in Psicometria presso il Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione, Università "Sapienza", Roma; Preside della Facoltà di Medicina e Psicologia, Università "Sapienza", Roma; Presidente della Società Italiana Psicologia della Salute.
- ⁷ Margherita Sassi è Psicoterapeuta Cognitivo-Comportamentale, Responsabile del Centro di Psicologia dello Sport di Pescara convenzionato con l'Area di Scienze Motorie dell'Università degli Studi dell'Aquila.

Riferimenti bibliografici

- Chen, P., Mao, L., Nassis, G.P., Harmer, P., Ainsworth, B.E., & Li, F. (2020). Coronavirus disease (COVID-19): The need to maintain regular physical activity while taking precautions. *Sport Health Sci.* 9(2):103-104.
- Commissione delle Comunità europee. *Libro Bianco sullo sport*. Bruxelles, 11 luglio 2007, COM (2007) 391 definitivo.
- Decety, J., & Grèzes J. (1999). Neural mechanisms subserving the perception of human actions. *Trends in Cognitive Science*, 3, 172-178.
- Farnè, M., Sebellico, A., Gnugnoli, D., & Corallo, A. (1991). *POMS. Profile of Mood States: Adattamento italiano*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Jukic, I., Calleja-González, J., Cos, F., Cuzzolin, F., Olmo, J., Terrados, N., Njaradi, N., Sassi, R., Requena, B., Milanovic, L., Krakan, I., Chatzichristos, K., & Alcaraz, P.E. (2020). Strategies and Solutions for Team Sports Athletes in Isolation due to COVID-19. *Sports*, 8, 56.
- Kelly, A.L., Erickson, K., & Turnidge, J. (2020). Youth sport in the time of COVID-19: considerations for researchers and practitioners. *Managing Sport and Leisure*, 25, 2020.
- Mandolesi, L. (2017). *Manuale di Psicologia generale dello sport*. Bologna: Il Mulino.
- Franzoni, S. (2011), *Attivazione e disattivazione nello sport*. In Lucidi, (a cura di F. SportivaMente). Milano: Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Mandolesi, L., Polverino, A., Montuori, S., Foti, F., Ferraioli, G., Sorrentino, P., & Sorrentino, G. (2018). Effects of Physical Exercise on Cognitive Functioning and Wellbeing: Biological and Psychological Benefit. *Front Psychol.* 9:509.
- Mandolesi, L. (2012). *Neuroscienze dell'attività motoria: verso un sistema cognitivo-motorio*. Milano: Springer Verlag.
- Schwab, D.P., Heneman III, H., & DeCotiis T.A. (1975). Behaviorally anchored rating scales: a review of the literature. *Personnel Psychology*. 28 (4): 549-62.
- Rizzolatti, G., Fogassi, L., & Gallese, V. (2001). Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. *Nature Reviews Neuroscience*, 2(9), 661-670.
- Weinberg, R., Gould, D. (2015). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*, Sixth edition. Human Kinetics.

L'Ulisse ritrovato: il nostos dei migranti e la ricostruzione dell'identità

Giorgio Rini¹

Keywords

Istruzione degli adulti, Viaggio, Identità, Miti, Metodologia

Abstract

Il presente lavoro illustra una metodologia di lavoro basata sull'approccio antropologico all'interpretazione del ruolo che l'istruzione degli adulti nella società globalizzata di oggi può avere. L'apprendimento della lingua italiana da parte dei migranti può diventare l'occasione per accogliere e superare nuove sfide culturali ed interculturali, attraverso la ridefinizione di una nuova identità e del ruolo dell'educatore, inteso come insegnante incoraggiante. Il caso presentato è relativo al corso accoglienza presso il CPIA di Terni.

1. Introduzione

Al CPIA di Terni ho avuto modo di sperimentare la figura di un insegnante che potremmo definire "incoraggiante". È un ruolo molto particolare, che, tenendo conto del viaggio dei migranti, sappia guidarli per mano nel processo di costruzione di una nuova identità.

Come afferma Luigi Marfè (2012), "il vero viaggio di scoperta non consiste nella ricerca di paesaggi nuovi, ma nell'aver occhi nuovi, ha scritto Marcel Proust. L'altrove del viaggiatore non ha la forma di uno spazio preciso; può essere ovunque e in nessun luogo: lo si incontra uscendo dal proprio sguardo, osservando il mondo con gli occhi degli altri, entrando negli universi che ciascuno vede, in quelli di cui ciascuno è parte" (p. 55).

Per i migranti non è detto che si concretizzi un ritorno, il nostos, nel loro Paese di origine, per restare in maniera stabile. Spesso l'Italia diventa il punto di riferimento per ricominciare. È per questo che lo studio della lingua italiana diventa un modo per apprendere saperi nuovi, per imparare a decifrare una realtà mai vista, in cui i nuovi cittadini possano diventare parte attiva della società.

L'istruzione degli adulti migranti potrebbe essere il punto di svolta, in una società sempre più globalizzata, per riprendere le redini di un sapere tradizionale, per promuovere l'incontro con l'altro e per costruire nuove e innovative categorie di interpretazione della realtà. Dei nuovi miti, insomma, per riuscire a riscoprire un senso differente di rapportarsi.

2. La ricostruzione del viaggio interiore: il rispetto del dolore e il raccontarsi per tutelare le nuove identità

Un viaggio è un modo di vivere un percorso interiore spesso non facile. Molte volte è doloroso ricostruire le tappe di un viaggio che si è configurato come pieno di difficoltà, che appaiono appunto "indicibili" e "inimmaginabili", che, se non altro, ha comportato un distacco dagli affetti e dalla propria terra.

Proprio per il rispetto del “dolore del viaggio” molte volte chi insegna avrebbe il dovere di astenersi da una ricostruzione verbale e mentale di questo percorso. Si avverte spesso una certa “resistenza” da parte dei migranti nel parlare di come siano arrivati nel nostro Paese. Quello spostamento fisico rimane relegato nel non – tempo della coscienza e riviverlo ed esprimerlo è doloroso.

E allora conviene puntare sul futuro, sul fare dei progetti, sul proiettarsi negli anni a venire, in modo da vedersi realizzati, soddisfatti, in modo da poter aspirare alla realizzazione dei sogni, a cui ciascuno tende.

Ma c'è un particolare che non dobbiamo ignorare in questo processo: si tratta della strutturazione di una nuova identità.

Come ha messo in luce Florian Coulmas (2019), “ogni società costituisce la propria identità e si perpetua mantenendola e ridefinendola costantemente” (p. 92). Il migrante nel nostro Paese si ritrova a contatto spesso con un sistema culturale e sociale completamente differente rispetto a quello del Paese di origine. Questo muove ad una trasformazione interiore non di poca entità, perché si ritrova a contatto con modelli tutti da scoprire. Un confronto fatto di mille significati sicuramente che spinge a reiventarsi, secondo un'evoluzione che dura nel tempo. Quel dolore del viaggio si può rielaborare e per certi versi anche superare facendo affidamento sulla ricostruzione dell'identità.

L'educazione e l'istruzione degli adulti hanno da questo punto di vista un dovere eccezionale: il riuscire a porsi come un ponte fra un sistema culturale e l'altro, per favorire quel processo di ricostruzione dell'identità molto importante per il migrante.

Non dimentichiamo mai, sulle orme di Eric J. Leed (1991/1992), che, “qualunque sia il livello di ingresso cercato dal viaggiatore, l'arrivo è sempre un processo di identificazione” (p. 111). L'istruzione degli adulti migranti, come quella che si attua nei CPIA, non può che promuovere il raggiungimento di questo traguardo.

Viviamo in una società sempre più globalizzata, in cui si pongono delle sfide sempre più complesse. Come possiamo aiutare la costruzione di una nuova identità, evitando qualsiasi assimilazione che non sappia valorizzare gli aspetti interculturali, errore che costerebbe tanto nel dare senso ad una vicenda umana di un individuo?

I CPIA hanno gli strumenti per riuscire a promuovere un processo di costruzione di una nuova identità anche in una società globalizzata. Uno di questi strumenti che sono da utilizzare è costituito dalla narrazione. È la parola che può salvare l'identità. Ma cosa raccontare di preciso? Più che altro, all'interno dell'azione didattica, gli studenti adulti migranti dovrebbero avere la possibilità di raccontarsi. È così che ci si può confrontare, ci si può esprimere, si possono conoscere le caratteristiche essenziali di una società multietnica.

Molto spesso si promuovono dei confronti molto efficaci fra le tradizioni e la cultura italiane con quelle del Paese di origine. Non ci sono intenzioni di tipo di “nostalgico”, quanto l'obiettivo di acquisire consapevolezza di come una società globale sia necessariamente una società interculturale. Infatti c'è anche un'altra esigenza che è opportuno sottolineare. Noi stessi educatori abbiamo l'opportunità di costruire una precisa identità attraverso il confronto. L'identità è un processo di osmosi: mentre valorizziamo quella dei nostri studenti stranieri, definiamo anche la nostra.

È un modo per non cadere vittime di una società che tende ad appiattire, a mettere sullo stesso piano distanze e differenze, come se esse non contassero più, come se non avessero più un intrinseco valore. Perché questo possa realizzarsi occorre riuscire a stabilire fra insegnante e studenti un rapporto di fiducia. Il docente non diventa un esterno che si pone al di sopra della comunità degli studenti. Diventa più che altro un facilitatore, che ha il compito imprescindibile di avviare il processo di apprendimento e di renderlo più semplice.

È questa nuova figura di insegnante facilitatore che può avere un punto di forza nei CPIA. Un facilitatore che crede nel “potere” della parola. Freud in “Introduzione alla psicoanalisi” (1932/2010) afferma che le parole erano originariamente incantesimi e la parola ha conservato ancora oggi molto del suo antico potere magico. Con le

parole un uomo può rendere felice un altro o spingerlo alla disperazione, con le parole l'insegnante trasmette il suo sapere agli studenti, con le parole l'oratore trascina l'uditorio con sé e ne determina i giudizi e le decisioni. Le parole suscitano affetti e sono il mezzo generale con cui gli uomini si influenzano reciprocamente.

Le sfide che ci pone la società globalizzata non sono facili da sostenere e da superare e il facilitatore ha proprio il compito di renderle più accessibili anche ai migranti. Il ruolo è quello che Malinowski in *Argonauti del Pacifico occidentale* (1922/2011) definisce come osservatore partecipante, che mira a stabilire un rilevante processo di empatia, da cui possa scaturire appunto un rapporto di fiducia reciproca, che si ponga come la base di attuazione del processo di facilitazione.

3. Il corso accoglienza al CPIA di Terni

Propongo il ruolo dell'insegnante incoraggiante, che promuove e facilita il raccontarsi e l'acquisto di una nuova identità. Come ha affermato Mariani (2014), la formazione del docente deve essere intesa come processo aperto. Si tratta di rivedere il ruolo del docente del CPIA: come dice Amatori (2019), un insegnante capace di co-costruire contesti di classe inclusivi.

Io stesso, come docente al CPIA di Terni, ho avuto l'occasione di sperimentare tutto ciò all'interno di un corso di apprendimento di lingua italiana destinato ai giovani adulti migranti (anche minori non accompagnati) che abbiamo denominato corso accoglienza.

Abbiamo avuto la possibilità di vedere che per i giovani spesso il processo di resistenza ad aprirsi ad un nuovo contesto culturale può essere considerato più amplificato. Alla base c'è la paura di perdere un'identità ancora in fase di costruzione e non propriamente definita, ma in essere. Per un adulto di una certa età, nonostante ciò che si possa pensare, l'adattamento ad una realtà nuova può suscitare una minore sensazione di disorientamento rispetto ai ragazzi. L'adulto avanti con gli anni ha un sistema di valori più definiti, un'identità già consapevole. Per i ragazzi, specialmente per quelli in età adolescenziale, il processo di costruzione naturale dell'identità si trova ad intrecciarsi con quello "condizionato" dal nuovo contesto culturale.

Da questo intrecciarsi possono nascere sensazioni di disorientamento, che spesso i ragazzi sentono il bisogno di colmare condividendo un rapporto di socializzazione con il gruppo dei pari. Per questo abbiamo deciso di mettere insieme, in un unico corso di 200 ore, i giovani adulti, in modo che lo stare in classe diventi anche occasione di relazionarsi con persone della stessa età.

La socializzazione con il gruppo dei pari assume un carattere fondamentale, perché diventa un'opportunità di condividere le incertezze e le perplessità che il nuovo contesto può suscitare nei ragazzi. Inoltre il ruolo dell'insegnante si pone l'obiettivo ancora più specifico di facilitare la crescita individuale degli studenti e del gruppo classe sia dal punto di vista dell'apprendimento della lingua italiana che dal punto di vista di esperienza umana che si può riscontrare.

Spesso le occasioni didattiche sono state progettate proprio in funzione dell'espressività, attraverso il fornire una molteplicità di stimoli di diverso genere.

Le risposte nel tempo sono state molto positive dal corso accoglienza. I giovani adulti hanno spesso trovato un modo per superare la fase iniziale di chiusura, attraverso modi di espressione che ciascuno ha trovato più consoni.

4. Il ruolo dell'insegnante incoraggiante

Sapir e Whorf (2017) si chiedono quale sia il rapporto fra linguaggio, pensiero e realtà. Ed è proprio questa domanda che dovrebbe sempre porsi l'insegnante del CPIA, l'insegnante incoraggiante. Nell'ambito del corso "Accoglienza" al CPIA di Terni ho proposto questo ruolo educativo. Ho voluto che l'insegnante diventasse il punto di riferimento degli studenti migranti nel processo di ri-costruzione dell'identità, dopo il distacco dal loro Paese d'origine.

Ho costituito un metodo d'insegnamento basato sull'ascolto attivo e su una sorta di "laboratorio emozionale", per dare possibilità di rielaborazione al dolore del distacco molte volte inespresso. Un ruolo educativo che si può porre come risolutore nella costruzione e nello sviluppo delle relazioni con gli studenti all'interno del CPIA.

5. È un Ulisse ritrovato?

Si pone, a mio parere, anche l'urgenza di una metodologia innovativa, tramite la quale poter considerare il ruolo dell'istruzione degli adulti migranti nella società complessa.

Si tratta di vedere il viaggio come percorso interiore che ogni migrante deve compiere per ritrovare se stesso, come un percorso da compiere a livello evolutivo che ogni individuo attua per diventare partecipe di un "luogo" di identificazione, che, portando avanti l'opera di un distacco, gli consente di riappropriarsi pienamente di se stesso. Per il migrante il viaggio implica uno spostamento fisico, unitamente al percorso mentale. Come viene affermato da Salvatore Nicosia, docente alla facoltà di Lettere dell'Università degli studi di Palermo, in occasione del convegno "Odisseo 2000" (2000): "Le peripezie dell'esistenza, l'arsura di conoscenza, il senso della famiglia; e ancora, spietatezza e rimorso, astuzia e furberia, sogno e realtà, armonia e caos; fortuna e disgrazia, luce e tenebre, conosciuto e ignoto, donna e sirena, mare piatto e scogli pericolosi: nel percorso esistenziale dell'eroe ateniese c'è tutta la gamma delle emozioni umane".

Ulisse è un concentrato di umanità, che, nell'ambito dell'istruzione degli adulti, non dovremmo trascurare, se vogliamo rispondere con efficacia ad un'azione educativa che vuole affrontare una società di difficile interpretazione, ma che ci dice come, mai come oggi, urge la necessità di riscoprire significati e valori interculturali e universali.

Note

¹ Giorgio Rini è docente CPIA Terni, ambasciatore EPALE Umbria.

Riferimenti bibliografici

- Aime, M. (2018). *L'isola del non arrivo. Voci da Lampedusa*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Allievi, S. (2018). *Immigrazione. Cambiare tutto*. Bari: Editori Laterza.
- Amatori, G. (2019). *Cornici pedagogiche per la formazione docente: il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Barbujani, G. (2016). *Gli Africani siamo noi. Alle origini dell'uomo*. Bari: Editori Laterza.
- Coulmas, F. (2019). *Identity: a very short introduction*. Oxford University Press.
- Freud, S. (2010). *Introduzione alla psicoanalisi: tutte le lezioni*. Roma: Newton Compton (Original work published 1932).
- Geda, F. (2017). *Nel mare ci sono i coccodrilli*. Milano: Baldini&Castoldi.
- Leed, E. J. (1992). *La mente del viaggiatore: dall'Odissea al turismo globale*. Bologna: Il Mulino (Original work published 1991).
- Malinowski, B. (2011). *Argonauti del Pacifico Occidentale*. Torino: Bollati Boringhieri (Original work published 1922).
- Marfè, L. (2012). *Sulle strade del viaggio. Nuovi orizzonti tra letteratura e antropologia*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Mariani, A. (2014). *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze: Firenze University Press.
- Rigon, G., & Mengoli, G. (2013). *Cercare un futuro lontano da casa. Storie di minori stranieri on accompagnati*. Lucca: EDB.
- Sapir, E., & Whorf, B. L. (2017). *Linguaggio e relatività*. Roma: Castelvechi.

Accrescere le competenze delle comunità locali per l'inclusione di persone con esperienza di disagio mentale. Un'esperienza di educazione degli adulti sul tema dell'abitare.

Josè Mannu¹, Vincenzo F. Scala², Paola Cavalieri³

Keywords

Educazione degli adulti,
Pratiche innovative, Abitare,
Disagio mentale, Diritti

Abstract

Il contributo si basa sull'esperienza di sei organizzazioni provenienti da cinque paesi dell'UE, partner del progetto "HERO. Housing an educational road towards civil rights", finanziato dal Programma Erasmus+ dell'Unione Europea. Il partenariato, in tre anni (2016-2018), ha ideato, sviluppato e sperimentato un Curriculum formativo per l'educazione degli adulti sul tema dell'abitare e della salute mentale. Il Curriculum è disponibile su www.housing-project.eu in italiano, greco, croato, olandese ed inglese. L'obiettivo è stato di accrescere le competenze delle comunità locali sul tema dell'abitare per le persone con problemi di salute mentale. Il partenariato ha sviluppato un percorso di educazione degli adulti basato sul modello di intervento per la salute mentale internazionalmente riconosciuto come community-based, centrato su: recovery, empowerment, welfare co-production. Il testo di riferimento a livello internazionale è stato il Mental Health Action Plan 2013-2020 pubblicato dall'OMS nel 2013.

1. Introduzione

Il Curriculum formativo per le comunità locali è stato messo a punto in otto passi, volti sia ad esplorare le più recenti esperienze a livello internazionale, che a coinvolgere direttamente i gruppi target della formazione. Otto passi hanno portato il Team internazionale (di circa 30 persone) alla realizzazione del Curriculum per l'educazione degli adulti:

1. l'analisi di 70 pubblicazioni internazionali sul tema dell'abitare e del disagio mentale.
2. La realizzazione di 24 focus group (250 soggetti): incontri realizzati per dare voce ai gruppi target, per raccogliere alla fonte opinioni ed esperienze sull'abitare.
3. La stesura in cinque lingue dell'ebook, dal titolo: "Housing e salute mentale. Indicatori di qualità ad uso delle comunità locali".
4. La realizzazione dell'indagine internazionale sui bisogni formativi dei 4 gruppi target tramite la somministrazione e l'analisi di 305 questionari, basati sugli indicatori di qualità raccolti nell'ebook.
5. La messa a punto della struttura e dei contenuti del Curriculum formativo, riprendendo gli indicatori risultati maggiormente significativi dall'indagine dei bisogni formativi.
6. La pubblicazione on line, in cinque lingue, del Curriculum formativo per l'educazione degli adulti, corredata di materiali didattici, video, linee guida per l'uso.

7. L'organizzazione di attività di educazione degli adulti (corsi, laboratori, incontri, etc.), utilizzando il *Curriculum* formativo (254 partecipanti nei 5 paesi partner).
8. La validazione e la condivisione del *Curriculum* formativo tramite eventi nazionali ed internazionali.

2. Educazione degli adulti, abitare e salute mentale: una proposta innovativa

L'idea del partenariato⁴ di lavorare nell'ambito dell'educazione per gli adulti, sul *Curriculum* formativo per le comunità locali, nasce dalla convinzione che all'inclusione si può educare attraverso lo scambio di esperienze, di informazioni, di conoscenze utilizzando un metodo partecipativo e collaborativo.

Il progetto "*Housing: an European Road Towards Civil Rights*" (HERO) si basa sull'idea che la realizzazione e il rispetto dei diritti civili per persone con esperienze di disagio mentale, anche se supportati da normative a carattere nazionale ed internazionale, si sviluppano soprattutto dal quotidiano fluire delle relazioni familiari e sociali. Il tema dell'abitare, per come è stato inteso nel progetto HERO, rappresenta un'area importante per l'educazione degli adulti; l'abitare non si esaurisce nelle quattro mura domestiche, ma è inteso come "progetto", come un "percorso" fondato sull'attivazione di un sistema di servizi, relazioni e diritti.

Nei giorni del *lockdown* per l'emergenza Covid19, abbiamo visto le persone che soffrivano di disturbo mentale grave "stare meglio". La spiegazione che proponiamo è che il *lockdown* abbia generato un sentimento di liberazione dal peso delle relazioni cariche di stigma.

HERO ha permesso di analizzare cosa pensavano dell'"abitare" le persone con gravi problemi di salute mentale ma anche i familiari, i vicini di casa, gli estranei, gli operatori istituzionali, gli stessi operatori sanitari. È opinione diffusa che le normative non bastano a cambiare le cose, è fondamentale che le persone pensino a quello che fanno, riflettano sulle loro emozioni, sulle conseguenze delle loro reazioni emotive, sulle loro azioni. Stereotipi e stigma possono in tal modo essere trattati e superati, favorendo i processi di sostegno alla salute mentale, di inclusione e di convivenza basati sul rispetto e sulla tutela dei diritti di tutti i cittadini.

Con il Piano d'azione 2013-2020 pubblicato dall'OMS (2013) la salute mentale diventa, nel secondo millennio, un importante fattore di salute sociale. Essa si afferma cioè come un *milestone* nel processo di apprendimento così come introdotto da Bauman (2000), come l'importanza di imparare a disimparare. Imparare a riconsiderare le conoscenze acquisite e essere in grado di seguire il loro stravolgimento.

Nella salute mentale oggi la pratica clinica non è più considerata esplicativa, né in grado di accompagnare il percorso della guarigione, concentrando l'attenzione sulla persona affetta da disturbo psichico. Il percorso della guarigione è un percorso sociale che richiede strumenti "altri" rispetto al solo intervento clinico o terapeutico-riabilitativo.

La guarigione richiede quindi un'educazione al sociale.

"*Housing*" è un termine inglese che indica l'atto dell'abitare in cui il suffisso "*ing*" denota l'idea di progresso: abitare quindi non come un concetto dato una volta per tutte, ma implicante un percorso di continuo cambiamento. Nel progetto HERO il partenariato internazionale si è focalizzato sul percorso dell'abitare, percorso che ha una particolare rilevanza all'interno del processo terapeutico-riabilitativo nella salute mentale. È stato scelto l'abitare perché ha un ruolo decisivo ai fini della salute sociale e della guarigione tout court. Si tratta di un percorso complesso, che coinvolge più soggetti della società civile, necessita di competenze civiche, sociali, urbanistiche oltre che socio-sanitarie, la cui gestione è stata fin troppo trascurata, portando allo sviluppo di quello che oggi in gergo viene indicata come nuova cronicità.

Se scomponiamo il termine "nuova cronicità" troviamo una serie di fattori: povertà, stigma, emarginazione sociale, solitudine, diffidenza/paura, incomprensione, perdita dei diritti.

La costruzione di un abitare nella salute mentale non riguarda solo le persone affette da disturbo psichico ma anche le loro famiglie, gli operatori della salute mentale operatori di altre agenzie pubbliche/private e i citta-

dini in generale (dal vicino di casa al salumiere). Pertanto il concetto di “abitare” implica “formazione” rivolta alla persona con esperienza di disagio mentale, ma anche a chi popola il suo ambiente di vita.

3. Uno strumento per l'educazione degli adulti: il Curriculum sull'abitare

I materiali per l'educazione degli adulti, prodotti dal progetto HERO, sono utilizzabili sia in attività di formazione formale che non formale.

Il *Curriculum* formativo propone percorsi flessibili per l'educazione degli adulti con materiali di apprendimento che possono essere utilizzati da singoli o gruppi guidati da un facilitatore.

Il percorso formativo è utile per accrescere le competenze all'inclusione sociale e può quindi essere utilizzato da molte organizzazioni diverse, interessate al tema: organizzazioni del terzo settore, associazioni, cooperative; strutture sanitarie, istituzioni scolastiche, educative, universitarie.

Nel *Curriculum* vengono proposti metodi di formazione attiva e partecipata; in esso si trovano materiali didattici, esercitazioni, buone prassi, video, autovalutazione, accompagnate da linee guida per l'uso.

I contenuti del pacchetto formativo sono suddivisi in quattro moduli ciascuno rivolto a: 1. utenti dei servizi di salute mentale e familiari, 2. operatori della salute mentale, 3. operatori di altre organizzazioni, 4. cittadini.

Sei unità di apprendimento, compongono ciascuno dei quattro moduli: in esse vengono trattate le dieci aree chiave per l'abitare (individuate da HERO) e proposti approfondimenti su tematiche che sono al contempo indicatori per un abitare di qualità e oggetto dei bisogni formativi espressi dai gruppi target durante l'apposita indagine realizzata dal progetto HERO.

I quattro moduli possono essere utilizzati in contesti non formali, ma anche in contesti di educazione formale e concorrere all'acquisizione di crediti, come nel caso dell'educazione continua in medicina per tutte le professioni sanitarie, educative e sociali coinvolte.

4. L'educazione per gli adulti e la sfida dell'inclusione sociale

La seconda delle tre annualità di durata del progetto, è stata dedicata all'attività di educazione degli adulti sul tema dell'abitare.

L'attività ha consentito di sperimentare il pacchetto formativo messo a punto dal partenariato, ed è stata realizzata nei territori dei 5 paesi partner: Italia, Gran Bretagna, Belgio, Grecia e Croazia.

Gli adulti coinvolti nell'attività di educazione all'abitare sono stati complessivamente 254, in dettaglio: 66 utenti e loro familiari, 71 operatori della salute mentale, 66 operatori di altre agenzie, 51 cittadini.

Durante la sperimentazione sono state organizzate delle sessioni di educazione formale e non formale degli adulti, nelle quali sono stati utilizzati i materiali di apprendimento partecipati, flessibili, pensati per i target coinvolti; inoltre sono stati somministrati due questionari, il primo per rilevare alcune informazioni preliminari sui partecipanti e il secondo, per acquisire dati sul livello di soddisfazione riguardo all'esperienza educativa realizzata.

I questionari somministrati prima della sperimentazione mostrano punteggi alti riguardo l'interesse nell'apprendere e nel desiderio di contribuire attivamente ai progetti sull'abitare per persone con esperienza di disagio mentale.

I questionari somministrati a valle della sperimentazione mostrano punteggi alti riguardo l'item “ho migliorato la mia conoscenza” inoltre si evidenziano diverse aree che hanno avuto un impatto positivo già al termine delle attività formative. Le aree sono molteplici e le riassumiamo qui: ampliamento dei contatti e apprezzamento delle esperienze altrui; possibilità di creare un approccio diverso tra professionisti e utenti; superamento dello stigma; condivisione di conoscenze informali su come ottenere informazioni sull'abitare, sui diritti e sulle opportunità di lavoro; stabilire nuove relazioni tra operatori, cittadini e utenti; sviluppo di nuove metodologie; l'interesse all'abitare e alla salute mentale da parte dell'Unione Europea; scambio di esperienze e collabora-

zioni con agenzie non sanitarie; collaborazione tra istituzioni; implementazione delle *best practices*; monitoraggio delle politiche abitative.

Tutte queste aree sono strettamente connesse al tema dell'abitare e sono state sollecitate dai contenuti e dalle modalità di apprendimento proposte.

L'impatto ottenuto con la fase di educazione degli adulti è stato molto positivo per i gruppi target, le organizzazioni partner, tutti i partecipanti a livello locale, nazionale ed europeo.

L'educazione degli adulti realizzata utilizzando il *Curriculum* ha contribuito a migliorare le conoscenze e la capacità di affrontare l'inclusione sociale delle persone con esperienza di disagio mentale⁵.

5. Conclusioni

L'educazione degli adulti è un processo che coinvolge tutto l'arco della vita, e che sviluppando competenze e conoscenze nelle comunità favorisce il raggiungimento di diversi obiettivi, tra cui quelli di inclusione sociale, perseguiti con il progetto HERO.

La proposta dei contenuti formativi in contesti formali e non formali rappresenta un'opportunità per una maggior diffusione dei contenuti educativi, soprattutto nell'area del sociale.

La sfida dell'inclusione sociale delle persone con esperienza di disagio mentale ha maggiori possibilità di essere vinta se il processo educativo entra nella quotidianità delle persone, se circola come un passaparola, se si confronta con le esperienze dirette dei cittadini, se valorizza le soluzioni di ciascuno in un contesto educativo facilitante e sicuro.

Questo in sintesi il risultato della sperimentazione dell'educazione agli adulti realizzata dal partenariato internazionale HERO, relativamente all'abitare nella salute mentale. Questo il risultato del confronto a livello internazionale sviluppato dalle organizzazioni partner del progetto sull'abitare.

C'è domanda e c'è bisogno da parte delle comunità locali di strumenti e strategie educative che si rivolgano ai soggetti adulti, indipendentemente dal livello pregresso di istruzione raggiunto.

Gli eventi critici, a cui assistiamo con sempre maggiore frequenza ai giorni d'oggi, trovano nell'educazione degli adulti una rinnovata ed efficace modalità di affrontare le nuove sfide sociali, sanitarie, culturali di fronte alle quali la società moderna è posta.

Note

¹ Josè Mannu è Psichiatra, già Direttore Strutture Residenziali - Dipartimento di Salute Mentale dell'ASL ROMA2.

² Vincenzo F. Scala è Psicologo del DSM, ASL ROMA2.

³ Paola Cavalieri è Specialista in Psicologia Clinica, Across APS. Fa parte di Hero Management team per DSM ASL ROMA2.

⁴ Hanno preso parte al partenariato del progetto HERO: la ASL ROMA2 (capofila) e la Fondazione Internazionale Don Luigi di Liegro (Italia); l'Ospedale Universitario Psichiatrico di Vrapce (Croazia); l'ONG "Pegode" di Anversa (Belgio); l'Associazione Panellenica per la riabilitazione psicosociale "Pepsae" di Atene (Grecia); l'Organizzazione Merseyside Expanding Horizons di Liverpool (UK).

⁵ Ampia documentazione di strumenti e reportistica è disponibile nel sito del progetto, in italiano, inglese, greco, olandese e croato: www.housing-project.eu

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2000). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- World Health Organization (2013). *Mental Health Action Plan 2013-2020*. Geneva (Switzerland): WHO Document Production Services.

Problematiche e nuove sfide nell'educazione degli adulti oggi

Antonella Meccariello¹, Renata Mentasti²

Keywords

Nuovi analfabetismi, Alfabetizzazione, Studenti, Adulti, Stranieri

Abstract

L'articolo intende mettere in luce, attraverso l'analisi di alcuni dati e facendo riferimento alla normativa vigente in materia, la permanenza in Italia di una forte criticità nel portare tutti i giovani a conseguire adeguati livelli di istruzione e, di conseguenza, riuscire a garantire a tutti pari opportunità di accesso a buone condizioni sociali e professionali. L'attenzione viene poi focalizzata sugli studenti stranieri presenti oggi nel sistema scolastico italiano e sui vari percorsi di alfabetizzazione, nell'ottica di uno sviluppo di reali politiche di integrazione dei migranti.

1. Introduzione

Il contesto scolastico italiano presenta oggi, oltre alla tradizionale richiesta di alfabetizzazione strumentale e funzionale da parte di quegli studenti che per vari motivi sono andati incontro al fenomeno della dispersione scolastica, anche il bisogno di contrastare analfabetismi di ritorno, unitamente all'emergere di analfabetismi. Non solo, le innovazioni del mondo del lavoro richiedono continuamente l'acquisizione di nuovi saperi e competenze, così come i cambiamenti socio-culturali in atto esigono un'attenta riflessione sugli interventi formativi specifici necessari. Il contesto privilegiato per affrontare il tema dell'educazione degli adulti rimane sempre e comunque la scuola: il primo compito che si chiede alla scuola è quello di combattere ogni forma di analfabetismo, non solo nel tentativo di recuperare percorsi scolastici che non ci sono stati o non sono stati come avrebbero dovuto essere, quanto soprattutto rappresentare un momento di profonda crescita per l'individuo in termini di conoscenze, abilità e competenze personali. Al tempo stesso dovrebbe rappresentare l'occasione di esercitare sempre più la propria responsabilità sociale, civica e lavorativa attraverso una serie di esperienze, di scoperta di interessi, attitudini e motivazioni personali.

2. Qualche dato

Una delle problematiche principali dell'educazione degli adulti oggi riguarda la capacità di promuovere un'educazione davvero inclusiva: un'educazione per tutti, dappertutto.

Se vogliamo ragionare sulla situazione attuale riferita all'istruzione degli adulti nel nostro paese, il principale indicatore per valutare il livello di istruzione formale riguarda la quota di popolazione di 25-64 anni con almeno un titolo di studio secondario superiore. Il diploma è infatti considerato il livello minimo indispensabile per acquisire le competenze di base richieste nella società attuale e, ragionevolmente, anche nella futura.

Sul nostro territorio nazionale il più basso livello di istruzione si riscontra nel Mezzogiorno, dove poco più di un adulto su due ha conseguito almeno il diploma di scuola secondaria superiore; al Centro si stima invece il valore più alto, oltre due adulti su tre. Situazione analoga si rileva per il livello di istruzione terziario, ancora una volta minimo nel Mezzogiorno (15,3%) e massimo al Centro (23,3%). Le differenze territoriali permangono in-

dipendentemente dal genere ma sono più marcate per la componente femminile. Tra il 2014 e il 2018 le quote di adulti almeno diplomati e laureati sono maggiormente aumentate al Nord mentre al Sud l'incremento dei laureati è stato piuttosto esiguo (ISTAT, 2018).

Il divario più marcato nei livelli di istruzione riguarda però la cittadinanza delle persone. Tra gli stranieri solo il 47,9% ha conseguito almeno il diploma di scuola secondaria superiore (o equivalente) e soltanto il 12,4% possiede un titolo terziario, a fronte del 63,3% e del 20,1% registrato tra gli italiani.

Questi dati mettono in luce la permanenza in Italia di una forte criticità nel raggiungere i seguenti obiettivi: portare tutti i giovani a conseguire adeguati livelli di istruzione e, di conseguenza, riuscire a garantire a tutti pari opportunità di accesso a buone condizioni sociali e professionali.

3. Problematiche e nuove sfide nell'educazione degli adulti oggi

La nota ministeriale sulle iscrizioni riferita all'anno scolastico 2019/2020 fa un esplicito riferimento al ruolo fondamentale dell'istruzione degli adulti nella lotta alla dispersione scolastica e nell'elevamento dei livelli di istruzione e di alfabetizzazione culturale in Italia.

Questo obiettivo era tradizionalmente ricercato dai Centri Territoriali Permanenti (CTP) che erogavano l'offerta di istruzione e formazione organizzando corsi di italiano, approfondimenti legati ad attività culturali, elementi di educazione civica di conoscenza dei diritti e doveri del cittadino. A partire dall'anno scolastico 2014/2015 ai CTP si sono aggiunti i Centri Provinciali di Istruzione per Adulti (CPIA), destinati a sostituire i primi. Essi consentono agli utenti di sostenere e sviluppare percorsi integrati tra istruzione scolastica, formazione professionale e corsi serali degli istituti tecnici e professionali, in cui conseguire i titoli di studio, qualifiche e competenze linguistiche. Per quanto riguarda l'offerta formativa va evidenziato che, accanto ai percorsi per il conseguimento dei diplomi conclusivi del primo e secondo ciclo, i CPIA erogano i percorsi di alfabetizzazione linguistica per gli stranieri, finalizzati al rilascio del permesso di soggiorno per lavoro. Come risulta dal rapporto CPIA-VALU.E del febbraio 2020, questo segmento della scuola italiana vede una elevata incidenza di studenti con cittadinanza non italiana, che si riflette anche nella distribuzione dei percorsi di istruzione attivati durante l'anno scolastico 2017/18, costituita, prevalentemente, da percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (per oltre il 70%). Il Decreto ministeriale del 4 giugno 2010 indica infatti, fra le condizioni necessarie al rilascio del permesso di soggiorno nella Comunità Europea (CE, indicate nell'articolo 9 del Testo Unico per l'immigrazione), il possesso da parte del richiedente di un livello di conoscenza della lingua italiana pari al livello A2 del Quadro comune di riferimento europeo, indicato anche come Livello pre-intermedio o Livello di sopravvivenza. Il prefetto territorialmente competente individua, attraverso accordi con gli enti locali e le istituzioni scolastiche (tra cui i CPIA), le sedi per lo svolgimento dei test per attestare il livello di conoscenza della lingua italiana dei richiedenti. In alternativa, il richiedente può frequentare un corso di lingua italiana presso i centri provinciali per l'istruzione degli adulti per conseguire un titolo che attesti il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2.

Essere alfabetizzati non può essere solo la premessa per ottenere un permesso di soggiorno: padroneggiare gli strumenti del comunicare, del comprendere, del riflettere ed elaborare, del ri-comunicare è un requisito fondamentale per chiunque voglia assumere il ruolo di cittadino attivo nel nostro paese. Se spostiamo tale concetto sugli studenti stranieri presenti oggi nel sistema scolastico italiano, *i percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana (livello A1, A2, B1 del QCER) vanno senz'altro affiancati da esperienze attive di educazione alla cittadinanza nell'ottica di uno sviluppo di reali politiche di integrazione dei migranti. Infine, nell'ottica di una piena valorizzazione individuale, si dovrebbe ricercare il riconoscimento delle competenze già possedute dagli adulti stranieri neo-arrivati.*

Se vogliamo ricercare dei punti di forza del sistema dei CPIA oggi, essi risiedono nel carattere necessariamente innovativo di alcune metodologie e nell'ampiezza dell'offerta formativa proposta alla popolazione adulta. Sotto il primo aspetto, ci riferiamo ad esempio al bilancio delle competenze in ingresso, che permette di valorizzare gli apprendimenti formali e non formali già posseduti dall'adulto o alla erogazione di formazione attraverso la didattica a distanza. Di contro, l'offerta formativa destinata ad incontrare il bisogno sociale legato all'educazione degli adulti oggi è purtroppo ancora "a macchia di leopardo", con realtà di grande eccellenza e altre che fanno fatica ad affermarsi quali vere istituzioni formative del territorio. Quella della alfabetizzazione degli studenti adulti in Italia rappresenta quindi una tematica allo stesso tempo ricca di criticità e di sfide. Queste sfide vanno raccolte dai CPIA, il cui ruolo risulta oggi fondamentale per lo sviluppo di politiche di formazione linguistica, culturale e sociale funzionali a consolidare l'apprendimento in età adulta e ad innalzare il livello qualitativo del nostro paese.

Note

¹ Antonella Meccariello, Docente in distacco presso Uff. V "Ordinamenti scolastici e politiche per gli studenti" - USR Lombardia via Polesine,13, 20139 (Mi)

² Renata Mentasti, Dirigente scolastica Istituto Comprensivo "Pietro Leopoldo di Lorena" - Roccastrada (Gr)

Riferimenti bibliografici

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2007). Decreto del 25 ottobre 2007, Riorganizzazione dei centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti e dei corsi serali, in attuazione dell'articolo 1, comma 362, della legge 27 dicembre 2006, n. 296.
- Poliandri, D. & Epifani G. (a cura di) (2020). *Scoprire i centri provinciali per l'istruzione degli adulti: contesti, ambienti, processi. Febbraio 2020. Dati dal Questionario CPIA Valu.E e dal Rapporto di autovalutazione*. INVALSI. Disponibile in: https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAPPORTO_CPIA_VALU.E_feb20.pdf [29/08/2020]
- ISTAT (2018). Report Livelli di istruzione e ritorni occupazionali. Disponibile in: www.istat.it [29/08/2020].
- Rubinacci, A. (2017). *Intervista a Carmela Palumbo. Vi spiego il ruolo dei CPIA*. Disponibile in: <http://www.tuttoscuola.com/carmela-palumbo-vi-spiego-ruolo-dei-cpia/> [29/08/2020].

La DaD per gli studenti adulti: narrazione di un lavoro di educazione linguistica

Mariadaniela Sfarra¹

Keywords

Autobiografia, Digital skills,
Buone prassi

Abstract

L'articolo illustra un'esperienza di educazione linguistica di studenti adulti con l'utilizzo del metodo autobiografico e della modalità della Didattica a Distanza (DaD) durante il lockdown. Lo spunto è stato preso dalla loro partecipazione al concorso "Lontani ma vicini", promosso dall'Istituto di Ortofonia e dall'agenzia di stampa Dire-Diregiovani per le attività della task force del Ministero dell'Istruzione.

1. Introduzione

Comprendere sé stessi e gli altri passa attraverso l'interpretazione degli eventi vissuti. Il raccontarsi costituisce un veicolo privilegiato per supportare la costruzione del sé e orientarsi nell'interpretazione dei contesti. Secondo Batini e Giusti (2008) "la narrazione ha questo straordinario potere: strutturare il «gomitolo confuso» del reale in piccoli e ordinati rocchetti, in unità temporali dotate di senso autonomo, ma interrelate tra loro" (p. 37). I due autori ritengono anche che "dare ordine e struttura al reale significa vivere (...) come se fossimo in qualche modo protetti dal caos" (p. 38). La narrazione di studenti adulti, in tal senso, si colloca come l'occasione per dare voce ai propri vissuti, rileggerli sotto una nuova prospettiva. Un circuito da loro sperimentato durante la recente quarantena, descritto sul sito Diregiovani.it (2020).

Il potenziamento della competenza comunicativa e di quella digitale, tramite l'approccio autobiografico, è stato l'obiettivo della partecipazione di studenti adulti del percorso di secondo livello dell'ITS *Aterno-Manthonè* di Pescara al concorso di idee *Lontani ma vicini*. L'iniziativa chiedeva di affrontare con originalità l'emergenza da COVID-19, nell'ambito della task force attivata col Ministero dell'Istruzione e l'Istituto di Ortofonia e di Roma.

2. Studenti adulti si raccontano in tempo di lockdown in prosa e in versi: la prima fase del lavoro

Il lavoro di autonarrazione ha preso avvio a seguito della chiusura delle scuole, all'inizio del mese di marzo, e si è protratto per circa due mesi interessando studenti di varie classi, in 3 fasi.

Nella prima fase sono stati coinvolti i discenti del primo anno di corso, dai 16 ai 44 anni, autoctoni e migranti. È sembrato opportuno proseguire il lavoro già avviato in presenza sul testo poetico, per continuità didattica e per facilitare l'ingresso degli studenti nella DaD. Così è stato loro proposto di applicare le tecniche stilistiche acquisite, producendo dei testi originali che esprimessero i loro sentimenti relativi al periodo del confinamento in casa. È stata data libertà di scelta sui contenuti e sui caratteri stilistici da applicare, inclusa l'alternativa di esprimersi in prosa, per formulare una riflessione. Le modalità operative adottate per ridurre le distanze e favorire la produzione sono state sia di tipo sincrono, come le videolezioni, che asincrono, tramite gruppi

di lavoro on line e l'invio dei lavori prodotti via mail con relativa restituzione revisionata. La videolezione ha facilitato l'approccio comunicativo, dando la parola agli studenti per riflettere insieme sui vissuti sperimentati, con dei tratti comuni a tutti. Il lavoro è stato poi individuale ma il confronto nei gruppi è stato utile per un migliore utilizzo della tecnica in modalità asincrona (uso della email, invio di allegati).

È stato proposto agli studenti che lo desiderassero di pubblicare i contributi prodotti sul sito <http://lascuolafanotizia.diregiovani.it/>, partecipando al concorso trimestrale *Lontani ma vicini*, data l'intensità delle riflessioni emerse. La scuola ha così aderito al più ampio progetto di giornalismo studentesco *La scuola fa notizia*, insieme ad altre scuole d'Italia. Nello spazio redazionale dedicato sono contenuti articoli e poesie degli studenti, periodicamente valutati e premiati.

Si è avuto un riscontro significativo sia in termini di partecipazione che di risultati.

I lavori inviati e pubblicati sono stati 5, di cui: 4 testi poetici e una riflessione in prosa. I contenuti esprimono la solitudine per la lontananza dagli affetti, il desiderio di libertà, la difficoltà di affrontare una situazione nuova, il timore per la perdita del lavoro.

Il titolo scelto per questa prima raccolta è stato *I sentimenti degli studenti durante il lockdown*.

Come esempi, si selezionano alcuni testi.

La studentessa n°1 (2020), nel brano *Non puoi!*, esprime la sua sofferenza per la lontananza dalla società durante la pandemia e per le limitazioni imposte alla vita sociale. È una realtà che le sembra in contraddizione con lo spirito di dedizione verso l'altro che ha insegnato a sua figlia "per costruire un mondo migliore", come afferma. Il suo pensiero corre anche ai parenti lontani, che non potrà rivedere per ancora molto tempo e si preoccupa del rischio di perderli per sempre. "Tutto questo è come un brivido perenne", che le genera sofferenza interiore. Il testo *Poesia sul coronavirus*, dello studente n°2 (2020), espone la difficoltà di sostenere un periodo netto di chiusura, che nega ad un adolescente di vivere la propria libertà. Poi lo studente aggiunge una nota positiva: "penso che quando tutto questo finirà, la mia vita ricomincerà e forse anche le persone avranno un'anima con più calore". La speranza di poter tornare presto alla vita di prima si coniuga con l'aspettativa che tutti potremo uscire dall'esperienza della quarantena migliorati umanamente.

Un testo legato al mondo del lavoro è quello della studentessa n°3 (2020), dal titolo *La libertà*. Lei realizza la gravità del momento vissuto in un momento preciso. "Mi arriva un messaggio dalla mia titolare di lavoro: diceva che il negozio sarebbe rimasto chiuso per la diffusione del virus". Prima di allora era concentrata sui suoi impegni di vita, ma il blocco delle attività lavorative le svela una situazione critica. Nel testo riflette poi sul valore delle piccole cose.

I contributi degli studenti, una volta pubblicati sui canali social di *Diregiovani.it*, sono stati condivisi con gli iscritti al corso serale tramite il gruppo chiuso *Facebook* e la pagina *Facebook* d'Istituto, suscitando entusiasmo e promuovendo la volontà di espressione da parte di molti altri che ne hanno seguito la traccia per le altre due fasi dell'attività.

3. Studenti adulti si raccontano in tempo di lockdown in prosa, in versi e con immagini: la seconda e la terza fase del lavoro

Nella seconda fase del lavoro hanno partecipato altri 5 studenti di diverse classi, in una sorta di laboratorio virtuale a classi aperte. Le modalità operative, sia di tipo sincrono che asincrono, sono state le stesse della prima fase. I discenti sono stati guidati nella stesura di testi narrativi o poetici, a seconda della loro preferenza.

In questa raccolta, dal titolo *Gli studenti parlano di sé in quarantena: maturandi e non, in racconti e in versi*, sono stati pubblicati 3 lavori di studenti della classe quinta, un testo di una studentessa del terzo anno e 2 lavori di un discente del primo.

Nello scritto poetico in rima, dal titolo *Questi giorni così lunghi*, lo studente n°4 (2020) descrive la sua sofferenza per la situazione anomala vissuta e il suo desiderio di allontanarsi da quella realtà soffocante, anche solo con il sogno. “Questa voglia di scappare, questa voglia di sognare” sono la sua forza per evadere e immaginare spazi sconfinati, oltre le pareti della sua camera. Rivolge un pensiero ai suoi amici, agli adolescenti come lui, e per non sentirsi solo dice: “ragazzi, ce la possiamo fare a sconfiggere questo male”. Esprimere le paure e la difficoltà di adattamento ad una esperienza nuova tramite la scrittura è liberatorio, diventa una condivisione ideale con tutti i ragazzi della sua età.

La studentessa n°5 (2020), iscritta al terzo anno, intitola il suo scritto *Ho smesso di contare i giorni*, per evidenziare il tempo indistinto vissuto durante la quarantena. La routine a vivere tutti i giorni allo stesso modo, chiusa in casa e senza stimoli esterni, non rientra nel suo modo di vivere. Scrive di essere solitamente portata ad apprezzare anche i dettagli, i gesti quotidiani di chi le sta accanto, ma il periodo di chiusura vissuto è come se le spegnesse la vitalità.

“Ho smesso di contare i giorni, è come se fosse diventata un’abitudine. E mi spaventa. Non ho mai sottovalutato nulla (...): ad esempio, sono grata per gli occhi di mia madre, sono grata per il pasto caldo”. Allarga la riflessione alla mancanza della quotidianità che le dava sicurezza, come “la campanella della scuola”, i suoi compagni di classe, “lo sguardo rassicurante dei professori”. Chiude il testo pensando alla vastità del mare, a quanta vita possa ancora esserci al di là della porta di casa e dentro di sé.

Tra i 3 discenti maturandi coinvolti nell’attività proposta, si fa riferimento al contributo dello studente n°6 (2020), dal titolo *Com’è cambiato il mio stile di vita a causa del Covid-19*. Con una presentazione in *Power Point*, suddivide la propria lettura della realtà in 3 sezioni: lavoro, quarantena, scuola.

Scrive: “nell’ambito lavorativo è cambiato tutto nel mio caso perché, essendo un cameriere di sala, non ho più avuto la possibilità (...) di andare a lavorare”. Aggiunge che, dopo un iniziale e apprezzato riposo, si è reso conto del danno che avrebbe subito a livello economico e professionale dal fermo prolungato.

Riflette poi sulla possibilità avuta di conoscere meglio aspetti di sé che la vita frenetica non consente di approfondire, sul tempo prezioso dedicato alla famiglia e alla lettura.

Infine, rileva la lontananza dai compagni di studio e dai docenti, ancora di più perché si accinge ad affrontare un Esame di Stato inconsueto.

L’ultima parte del lavoro, *Dalla fase 1 alla fase 2 del lockdown tra foto e racconti di sé*, consta di 3 contributi: due di tipo fotografico, da parte di una studentessa del primo anno e di una discente del terzo, e uno narrativo di una studentessa dell’ultimo anno. Anche in questa fase dell’attività è stata data agli studenti libertà di adesione e di scelta circa le caratteristiche del racconto, che poteva essere narrativo o fotografico, per aiutare l’espressione creativa.

Come esempio di lavoro narrativo, si fa riferimento al contributo della studentessa n°7 (2020). Il suo scritto è incentrato sull’importanza della scuola nella sua vita, in quanto la frequenza assidua delle lezioni funge per lei da “metronomo della giornata”. In apertura, afferma che “la scuola è relazione, socializzazione, emozioni, rituali oltre che luogo di apprendimento”. Un legame che è proseguito nei mesi, per via telematica, e questo suo contributo ne è la prova.

Emerge anche la piacevole scoperta di aspetti della propria vita interiore, per via del maggior tempo a disposizione, e di quella familiare, nonostante non abbia mai smesso di lavorare.

Appare utile un riferimento anche ad un contributo fotografico, ad opera della studentessa n°8 (2020). Presenta due immagini che raffigurano il suo stato d’animo all’inizio della cosiddetta *fase 2 del lockdown*: “Il tramonto sul mare e l’aria che ci fanno sentire liberi” e una foto di fiori primaverili che testimoniano la vitalità della natura, nonostante il fermo prolungato di tutte le attività. Descrive la riscoperta di un’energia positiva dentro e fuori di sé che credeva sopita.

4. Conclusioni

L'esperienza narrata è il prodotto di un periodo difficile da interpretare e sopportare che ha interessato tutti. Nonostante le problematiche vissute durante la chiusura, gli studenti coinvolti si sono messi in gioco con coraggio, hanno esposto pubblicamente i pensieri più intimi, trovando nella scrittura una valvola di sfogo "collettiva". Anche a distanza si è lavorato in modo fattivo, costruendo insieme un diverso modo di "fare scuola". Il valore aggiunto di questo lavoro appare legato ai discenti coinvolti, che frequentano la cosiddetta *scuola della seconda opportunità*, in quanto hanno già sperimentato l'abbandono scolastico in passato. Ammirevoli, in quanto hanno avuto l'entusiasmo di proseguire il percorso formativo con tenacia e sotto una veste nuova.

Note

¹ Mariadaniela Sfarra, docente di Discipline letterarie, Percorso di Istruzione di II livello per Adulti, ITS Aterno-Manthonè di Pescara. Ambasciatrice EPAL per l'Abruzzo. Email: daniela.sfarra@gmail.com

Riferimenti bibliografici e sitografia

- Batini, F. Giusti, S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Pagine di orientamento narrativo*. Gardolo (TN): Erickson.
- Diregiovani.it, (2020). *Pescara, DAD e poesia per gli studenti dei corsi serali*. Disponibile in: <https://www.diregiovani.it/2020/04/27/311148-pescara-dad-e-poesia-per-gli-studenti-dei-corsi-serali.dg/> [27/04/2020].
- Invalsi Open, (2020). *Le buone pratiche per contrastare l'abbandono scolastico*. Disponibile in: <https://www.invalsiopen.it/buone-pratiche-contrastare-abbandono-scolastico/> [23/06/2020].
- Sfarra, M. (2020). *Mariadaniela Sfarra, a Community Story from Italy* (Epale, Trans). Disponibile in: <https://epale.ec.europa.eu/it/node/154900> [18/06/2020].
- Sfarra, M. (2020). *Mariadaniela Sfarra, una Storia della Community dall'Italia*. Disponibile in: <https://epale.ec.europa.eu/it/blog/mariadaniela-sfarra-community-story-italy> [18/06/2020].
- Sfarra, M. (2020). *Sentimenti in versi nella DaD al corso serale di Pescara*. Disponibile in: <https://epale.ec.europa.eu/it/blog/sentimenti-versi-nella-dad-al-corso-serale-di-pescara> [11/05/2020].
- Studentessa n°1, (2020). *Non puoi!* Disponibile in: <http://lascuolafanotizia.diregiovani.it/2020/04/27/non-puoi/>, ITS Aterno-Manthonè.
- Studente n°2, (2020). *Poesia sul coronavirus*. Disponibile in: <http://lascuolafanotizia.diregiovani.it/2020/04/27/poesia-sul-coronavirus/>, ITS Aterno-Manthonè.
- Studentessa n°3, (2020). *La libertà*. Disponibile in: <http://lascuolafanotizia.diregiovani.it/2020/04/27/la-liberta/>, ITS Aterno-Manthonè.
- Studente n°4, (2020). *Questi giorni così lunghi*. Disponibile in: <http://lascuolafanotizia.diregiovani.it/2020/05/05/questi-giorni-cosi-lunghi/>, ITS Aterno-Manthonè.
- Studentessa n° 5, (2020). *Ho smesso di contare i giorni*. Disponibile in: <http://lascuolafanotizia.diregiovani.it/2020/05/05/ho-smesso-di-contare-i-giorni/>, ITS Aterno-Manthonè.
- Studente n°6, (2020). *Com'è cambiato il mio stile di vita a causa del Covid-19*. Disponibile in: <http://lascuolafanotizia.diregiovani.it/2020/05/05/come-cambiato-il-mio-stile-di-vita-a-causa-del-covid-19/>, ITS Aterno-Manthonè.
- Studentessa n°7, (2020). *Dalla fase 1 alla fase 2, tra immagini e racconto di sé*. Disponibile in: <http://lascuolafanotizia.diregiovani.it/2020/05/11/dalla-fase-1-alla-fase-2-tra-immagini-e-racconto-di-se-2/>, ITS Aterno-Manthonè.
- Studentessa n°8, (2020). *Dalla fase 1 alla fase 2, tra immagini e racconto di sé*. Disponibile in: <http://lascuolafanotizia.diregiovani.it/2020/05/11/dalla-fase-1-alla-fase-2-tra-immagini-e-racconti-di-se/>, ITS Aterno-Manthonè.



EPALE
Electronic Platform
for Adult Learning
in Europe