UNIVERSITÀ DEGLI STUDI FIRENZE

FLORE
Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Formazione universitaria work-related per futuri professionisti dell’educazione degli adulti

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

Original Citation:

Formazione universitaria work-related per futuri professionisti dell’educazione degli adulti / Giovanna Del Gobbo; Vanna Boffo. - In: EPALE JOURNAL. - ISSN 2532-7801. - ELETTRONICO. - 9:(2021), pp. 20-30.

Availability:

This version is available at: 2158/1246922 since: 2021-10-29T23:40:06Z

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)

12 October 2024

EPALE
Electronic Platform for Adult Learning in Europe

N. 9 Giugno 2021

Epale Journal

on Adult Learning and Continuing Education

Educazione per il futuro: Epale Italia e le sfide dell'apprendimento in età adulta

a cura di Giovanna Del Gobbo

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 and Laura Formenti

Rivista scientifica per l'Area 11 (ai sensi del Regolamento ANVUR approvato con Delibera del Consiglio Direttivo n. 42 del 20/2/2019).
ISSN 2532-8956 EPALE journal (English ed.) [online]
ISSN 2533-1442 EPALE Journal (Print)

Tutti i numeri della rivista sono disponibili al seguente indirizzo:
http://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, Indire – Ufficio Comunicazione

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

© 2021 Indire - Italy

Indice

5 Editoriale
Giovanna Del Gobbo

RICERCHE

11 Diritto individuale e educazione degli adulti in Italia
Paolo Federighi

20 Formazione universitaria *work-related* per futuri professionisti dell'educazione degli adulti
Giovanna Del Gobbo, Vanna Boffo

31 L'educazione degli adulti in Italia: una sfida sistemica
Laura Formenti

39 Intergenerational Learning: un profilo di educatore emergente?
Piergiuseppe Ellerani, Mara de Blasi, Hanna Hurbanovich

46 Educare per integrare: le sfide dei rifugiati all'apprendimento permanente nei contesti di istruzione terziaria
Marianna Colosimo, Fausta Scardigno

53 La giustizia sociale nelle pratiche di orientamento degli adulti migranti con basse qualifiche: il progetto SoJUST
Iole Marcozzi

59 La sfida dell'apprendimento permanente nel sistema di istruzione degli adulti. Le competenze dei docenti dei Centri Provinciali di Istruzione degli adulti (CPIA) per il riconoscimento delle competenze
Paolo Di Rienzo

66 La formazione e l'aggiornamento professionale dei docenti: risorse strategiche per un'istruzione degli adulti di qualità
Philipp Botes

73 L'evoluzione dei Corsi per Adulti e la Figura di Sistema preposta alla Ricerca, alla Sperimentazione e allo Sviluppo in materia d'Istruzione degli Adulti.
Giovanni Di Pinto

80 Il valore della competenza digitale docente nell'insegnamento e apprendimento di L2/LS. Analisi e proposte didattiche
Matteo Mura, Héctor Ríos

87 Ri-pensare la relazione educativa: una sfida alla ri-significazione nella Scuola in carcere
Mariangela Pugliese

93 Imparare dentro: un duplice sguardo sulla scuola in carcere
Anna Letizia La Fortuna

100 Sviluppare competenze imprenditive per il presente e il futuro dei giovani adulti attraverso l'entrepreneurship education: buone pratiche a confronto
Letizia Gamberi, Debora Daddi, Estrella Luna

PRATICHE

108 Per un welfare delle aspirazioni: il progetto HOOD Homeless's Open Dialogue
Natascia Curto, Silvia Stefani

116 Fare scuola nei luoghi del disagio
Ada Maurizio

124 Non si può dividere per zero! Fare Matem-Etica in carcere
Maurizio Battaglia, Daniela Ferrarello

Editoriale

Il presente numero di Epale Journal si pone in continuità con la riflessione avviata con il Convegno Nazionale Epale, tenutosi dal 4 al 6 novembre 2020 a conclusione del primo quinquennio di attività dell'Unità nazionale Epale Italia.Il tema a cui è dedicato il numero, "Educazione per il futuro: le sfide dell'apprendimento in età adulta", richiama il titolo e il focus del convegno, ovvero l'educazione degli adulti in Italia in una prospettiva europea. Un'area riconosciuta come strategica per lo sviluppo del Paese, ma ancora fondata su un sistema che stenta a strutturarsi e che non riesce a costituire una priorità nell'agenda politica nazionale. Le crescenti esigenze di apprendimento e formazione lungo tutto l'arco della vita, anche alla luce delle sfide poste dal momento storico attuale, drammatico e unico, richiederebbero in realtà soluzioni innovative, nuove sinergie e forme di governance intersettoriali e multilivello, interventi capaci di essere efficaci ed incisivi.

L'Educazione degli Adulti è affrontata, attraverso i diversi contributi, proprio in chiave di sistema, inquadrata nella prospettiva del *lifelong - lifewide learning*, considerata nella complessità dei livelli (macro, meso e micro), ambiti (formale, non formale e informale), tipologie di azione (orientamento, riconoscimento delle competenze, ...), professionalità e processi di professionalizzazione, pluralità dei pubblici. È infatti possibile incorrere nel rischio di considerare il sistema riconducendolo riduttivamente alle modalità attraverso le quali può essere organizzato, all'insieme delle strutture (pubbliche e private) che erogano servizi, alle forme corsuali con le quali sono fornite risposte alle nuove domande di formazione. Si tratterebbe di definire il problema interpretandolo riduttivamente e di considerare le "reti" in termini meramente sommatori (e nel migliore dei casi funzionali) di istituzioni, strutture, organismi. La costruzione di un sistema integrato di *lifelong learning* richiede, invece di essere considerato per la sua duplice valenza: da una parte, strumento per l'attivazione di processi di *governance* democratica e partecipativa, proprio attraverso le reti, per consentire alle comunità locali (nella componente istituzionale, associativa e del no-profit, produttiva) di essere protagoniste della propria crescita e, dall'altro, strumento per declinare pienamente le possibilità offerte dal concetto di apprendimento permanente attraverso la varietà dei canali dell'istruzione, della formazione professionale, dell'educazione non formale e della formazione continua, dell'orientamento. In una logica di sistema anche ogni singola attività o evento devono poter essere espressione dei diversi livelli che presiedono al funzionamento, fino alle politiche e alle strategie, a cui proprio attività ed eventi danno attuazione e alle normative che presiedono alla sostenibilità istituzionale.

Benché l'integrazione dei diversi attori nelle politiche per l'apprendimento permanente sia, infatti, un argomento che già dagli Anni Settanta ha caratterizzato il dibattito sull'istruzione e sulla formazione in età adulta, un punto di partenza essenziale, per l'intreccio tra riflessione teorica, strategie, politiche e successive misure attuative è stato rappresentato dalla Comunicazione della Commissione europea del 21 novembre 2001, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*. Nel documento erano individuate nella cittadinanza attiva, nell'autorealizzazione, nell'occupabilità e

nell'inclusione sociale i quattro pilastri essenziali delle politiche formative che gli Stati europei avrebbero dovuto sviluppare anche grazie all'integrazione di diversi soggetti pubblici e privati (enti locali, scuole, datori di lavoro, sindacati, associazioni di volontariato) e dei subsistemi della scuola, della formazione professionale, del lavoro. Nel documento si prefigurava un sistema integrato, territoriale partecipato, come elemento cardine su cui poggiare la strategia di attuazione dell'educazione permanente nei vari Stati dell'Unione. Il modello dell'apprendimento permanente si coniugava, necessariamente, alla considerazione del locale, della comunità locale, attraverso un sistema a rete, autonomo, flessibile e allargato. Così anche nel noto Memorandum di Lisbona.

In Italia a livello nazionale, nonostante eccellenti esperienze regionali, solo nel 2012 si ha un esplicito riferimento normativo al tema dell'apprendimento permanente, attraverso una legge sulla riforma del mercato del lavoro, la Legge 92 del 28 giugno 2012, All'art. 4 (commi 51-68) si afferma il diritto di ogni persona all'apprendimento permanente in ogni fase della vita, nell'ambito di un sistema condiviso e territorialmente integrato dei servizi di istruzione, formazione e lavoro. La L. 92/2012, come è noto, rappresenta anche il punto di partenza per il sistema nazionale di certificazione delle competenze (commi dal 64 al 68): il 16 gennaio 2013 è emanato il decreto legislativo n. 13 che definisce il nuovo Sistema nazionale di certificazione delle competenze, che trova poi completamento con il recentissimo Decreto 5 gennaio 2021 di adozione delle Linee guida (Gazzetta Ufficiale n. 13 del 18 gennaio 2021) che rendono operativo il Sistema nazionale.

A seguito della Legge, nella Conferenza Unificata del 20 dicembre 2012, sono stabiliti anche i criteri generali per la promozione ed il sostegno alla realizzazione di reti territoriali quale strumento per assicurare al cittadino l'offerta integrata di servizi di documentazione, riconoscimento, validazione e certificazione anche attraverso l'ottimizzazione e lo sviluppo dei sistemi di rilevazione dei fabbisogni professionali e di competenze; ad assicurare i servizi di orientamento permanente; a potenziare le azioni dei sistemi integrati di istruzione, formazione e lavoro in termini di innalzamento della qualità e dell'efficienza. Promuovere e sostenere la realizzazione di reti territoriali, implica il riconoscimento e la necessità di valorizzare l'insieme dei soggetti pubblici e privati di istruzione, formazione e lavoro: i CPIA, le agenzie formative, le università, le imprese, le camere di commercio, l'industria, il mondo dell'artigianato e dell'agricoltura, l'osservatorio sulla migrazione (art. 4 comma 56, L. 92/12).

Se la base normativa rappresenta il primo elemento di sostenibilità di un sistema di educazione degli adulti, un altro elemento è indubbiamente rappresentato dalla sua sostenibilità "operativa". Il quadro normativo di livello nazionale sancisce la "sostanza" del diritto all'apprendimento fornendo i parametri per l'esercizio del diritto stesso. È la norma infatti che, sulla base delle strategie e delle politiche, determina le misure atte ad affermare il diritto, individua i destinatari, ma anche i soggetti erogatori dei servizi, stabilisce ruoli e funzioni.

Il quadro della normativa può consentire di legittimare e valorizzare anche le esperienze maturate comunque nel tempo, all'interno delle quali sono probabilmente già rin-

tracciabili elementi di "sostenibilità operativa". Proprio alla luce delle esperienze, quali sono gli elementi che oggi caratterizzano o potrebbero caratterizzare un sistema integrato per l'apprendimento permanente attuabile a livello nazionale? Se le reti, i servizi di orientamento, i servizi di certificazione delle competenze, i processi educativi destinati a pubblici marginali o a rischio di diventare tali, sono già presenti e si sono consolidate grazie ad esperienza dal basso, possono essere valorizzati per dare concretezza al sistema? Su quali presupposti teorici e metodologici si fondano?

È in questo quadro che i contributi di questo numero offrono sia riflessioni di ordine teorico sia esperienze innovative e trasferibili.

Apre il numero il contributo di Paolo Federighi con una riflessione sulle politiche pubbliche che possono avere un impatto sulla propensione degli individui ad accedere a qualunque tipo di percorso formativo, ad esercitare il loro diritto alla formazione. La riflessione, dopo una puntuale disamina delle misure, si sofferma sui potenziali rischi di strategie volte a privilegiare investimenti in formazione a favore degli *high skilled*, con misure di contenimento di tipo assistenziale e dall'impatto limitato per gli adulti *low-skilled*. Uno scenario che potrebbe prefigurare un ritorno alle origini dell'educazione degli adulti, puntando sulla mutualità educativa e su reti di relazioni capaci di favorire il loro libero sviluppo intellettuale.

Nuove prospettive di *work related learning*, basate sull'integrazione tra *learning* e *research* sono prospettate da Giovanna Del Gobbo e Vanna Boffo. La loro riflessione apre al significato che può assumere il *work related learning* nell'alta formazione integrato ad attività di ricerca, con particolare riferimento alla formazione dei professionisti dell'educazione degli adulti rispetto a nuove identità professionali in probabile rapida evoluzione.

Il contributo di Laura Formenti affronta l'educazione degli adulti in Italia proprio come "sfida sistemica", che chiede risposte coordinate a livello micro, meso e macro, ritrovando le connessioni profonde tra apprendimento, educazione, istruzione e formazione. Il contributo pone al centro la necessità di recuperare le radici sociali e culturali dell'educazione degli adulti, attraverso la costituzione delle reti territoriali, che vedano anche la partecipazione attiva dell'università.

Se da una parte si individuano le potenzialità dell'apprendimento permanente, dall'altra appare faticoso alimentare modelli di trasformazione delle pratiche in grado di divenire infrastruttura del sistema di *adult education*: è il tema affrontato da Piergiuseppe Ellerani, Mara de Blasi e Hanna Hurbanovich. La riflessione, a partire dalla rilevazione di una certa miopia nelle politiche di agentivazione degli "over 65", emersa in questo periodo di pandemia, valorizza gli esiti di un progetto Erasmus Plus e descrive il possibile spazio che l'*intergenerational learning* può esprimere come estensione dell'ecosistema educativo post-pandemia.

La sfida di favorire l'accesso ai sistemi di istruzione ed educazione terziaria da parte dei giovani e degli adulti rifugiati è oggetto del contributo di Marianna Colosimo e Fausta Scardigno.

Il contributo, sempre nell'ottica di sistema di apprendimento permanente, offre una

panoramica delle esperienze e dei risultati conseguiti dal Centro Servizio per l'Apprendimento Permanente dell'Università degli Studi di Bari, operante dal 2015 a sostegno dell'integrazione accademica delle persone con background migratorio. Una esperienza consolidata in risposta alla crescente domanda di valutazione delle credenziali educative formali pregresse e di riconoscimento delle competenze professionali e trasversali a sostegno del processo di integrazione culturale e partecipazione attiva sul territorio delle persone rifugiate.

Il rapporto tra educazione degli adulti, giustizia sociale ed equità nell'accesso alle opportunità, è oggetto anche del contributo di Iole Marcozzi. L'urgenza di misure efficaci per prevenire e compensare gli svantaggi dei gruppi sottorappresentati o a rischio di discriminazione e la necessità di supportare i professionisti nel rispondere a questa sfida sono approfondite a partire dai risultati del progetto europeo *"Social Justice in lifelong guidance services for low-educated adult migrants"* (SoJUST). Al centro dell'analisi sono i servizi di orientamento per adulti migranti con basse qualifiche attraverso l'incremento di specifiche competenze degli educatori atte a promuovere contesti e pratiche orientative, ispirati (da) e diretti (verso) la giustizia sociale.

Sulla necessità di formazione continua e sviluppo di specifiche competenze da parte dei professionisti dell'educazione degli adulti, si sofferma anche Paolo Di Rienzo. Evidenziando il rinnovamento degli assetti organizzativi del sistema di istruzione degli adulti in Italia, sottolinea come nell'ambito del Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze, il ruolo centrale dei CPIA richieda di riconoscere e sviluppare una diversa professionalità dei docenti, che devono svolgere attività di accoglienza e accompagnamento degli studenti, di riconoscimento degli apprendimenti pregressi, di predisposizione del patto formativo personalizzato. Il contributo, sulla base di una ricerca sulle prassi dei docenti dei CPIA della Regione Abruzzo, conferma un bisogno formativo specifico e l'importanza di adottare, accanto a tecniche standard, strumenti qualitativi di tipo narrativo-biografico.

Anche Philipp Botes offre un approfondimento di riflessione sulla formazione dei docenti che operano nei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti, inquadrati nella loro specificità di istituzioni scolastiche con particolari caratteristiche tanto per l'impianto ordinamentale quanto per l'utenza a cui si rivolgono. In particolare è oggetto di analisi la mancanza di formazione iniziale specifica, presentata come problematica cruciale per il miglioramento del sistema, anche in una prospettiva di attrattività della professione.

L'organizzazione dei CPIA è oggetto anche del contributo di Giovanni Di Pinto nel quale, sulla base di una indagine quali-quantitativa, si evidenzia l'esigenza di introdurre nell'organico dei CPIA una Figura di Sistema ad hoc con specifiche competenze di ricerca, a garanzia di processi di innovazione in un settore, qual è quello del lifelong learning, in costante evoluzione.

La professionalità e le competenze dei docenti, con particolare riferimento alle competenze digitali e di L2, sono al centro del contributo di Héctor Rubén Ríos Santana e Matteo Mura.

Finalità è definire in maniera chiara e contestualizzata la competenza digitale docente per poi approfondirne le caratteristiche e il valore a livello professionale e formativo in contesti di insegnamento e apprendimento di L2/LS. Completa il contributo una proposta formativa funzionale allo sviluppo di competenze linguistiche, digitali e di soft skills.

Consentono di tornare sul tema dei pubblici più fragili o a rischio di marginalità sociale due contributi dedicati alla scuola in carcere.

Mariangela Pugliese approfondisce la questione della relazione educativa nella scuola in carcere e la necessità di un suo ripensamento, anche alla luce delle difficoltà emerse a causa della situazione pandemica. Evidenzia non soltanto l'esigenza del porre al centro della relazione educativa la persona nel suo complesso microcosmo, ma anche l'opportunità di una riflessione sulle competenze degli insegnanti chiamati ad agire come formatori ed educatori (ri-educatori) negli istituti detentivi. Annaletizia La Fortuna propone un'analisi della scuola in carcere da un doppio punto di vista: quello di un gruppo di esperti e quello degli studenti detenuti. I due sguardi vengono messi a confronto per elaborare una riflessione capace di individuare punti di forza e criticità del sistema per possibili strategie di miglioramento.

Chiude la sezione il contributo di Letizia Gamberi, Debora Daddi e Estrella Luna nel quale si affronta il tema della *entrepreneurship education*, che negli ultimi anni ha iniziato a ricoprire sempre più un ruolo di fondamentale importanza nel dibattito pedagogico-educativo a livello internazionale. L'inquadramento teorico si completa con l'analisi di due buone pratiche, presentate in chiave comparativa, per aiutare a riflettere sul costrutto di *entrepreneurship* nella sua dimensione di sviluppo personale e di acquisizione di competenze per la vita.

La sezione dedicata alle "Pratiche" presenta due interessanti esperienze, molto particolari.

La prima, di Natascia Curto e Silvia Stefani, è dedicata al progetto Erasmus+ "HOOD-Homeless's Open Dialogue" il cui obiettivo è mettere a punto gli adattamenti necessari per utilizzare nel campo della *homelessness* l'approccio della co-progettazione capacitante, sviluppatosi per l'accompagnamento alla vita adulta delle persone con disabilità. Rifacendosi alla riflessione sulla "capacity to aspire", l'articolo discute i presupposti di fattibilità del progetto, che mira ad adattare al lavoro con le persone homeless l'approccio della co-progettazione capacitante.

La seconda esperienza, proposta da Ada Maurizio conduce in una Residenza per l'Esecuzione delle Misure di Sicurezza (REMS) dove sono ospitati autori di reato con patologie psichiatriche e dove nel 2019, su proposta del Garante delle persone sottoposte a misure restrittive della libertà personale del Lazio, per la prima volta in Italia è entrato un Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti, un percorso sperimentale e pionieristico, privo di riferimenti teorici e di pratiche a cui ispirarsi.

Chiude il numero l'esperienza proposta da Maurizio Battaglia e Daniela Ferrarello sull'insegnamento della matematica ad adulti reclusi. Il percorso di riflessione parte dal possibile ruolo di un docente all'interno di un carcere, per finire al possibile ruolo dello

studente detenuto. Il tutto passando da una discussione sulle pratiche didattiche, in generale, e di quelle della matematica, in particolare, che, nell'esperienza degli autori, si sono mostrate efficaci: insegnamento orizzontale e didattica laboratoriale.

Giovanna Del Gobbo

Riferimenti bibliografici

- Commissione delle Comunità Europee (2001). Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente, COM(2001) 678 Bruxelles.
- Conferenza Unificata del 20 dicembre 2012. Intesa concernente le politiche per l'apprendimento permanente e gli indirizzi per l'individuazione di criteri generali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di reti territoriali.
- Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92. Gazz. Uff. n. 39, 15 febbraio 2013.
- Decreto 5 gennaio 2021. Disposizioni per l'adozione delle linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze. Gazz.Uff. n. 13, 18 gennaio 2021.
- Legge 28 giugno 2012, n. 92. Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita. Gazz. Uff. n. 153, 3 luglio 2012.

Diritto individuale e educazione degli adulti in Italia

Paolo Federighi[1]

Keywords
Politiche pubbliche per l'educazione degli adulti, Domanda di formazione, Educazione degli adulti, Diritto all'apprendimento, Misure a supporto del diritto individuale

Abstract
Il presente contributo propone, attraverso un'analisi delle misure, una riflessione sulle politiche pubbliche che possono avere un impatto sulla propensione degli individui ad accedere a qualunque tipo di percorso formativo, ad esercitare il loro diritto alla formazione. L'ipotesi è che, comunque, le politiche pubbliche, ovvero i sistemi pubblici in cui si realizza l'incontro tra domanda e offerta di formazione, abbiano un ruolo di stimolo della domanda di formazione anche quando non forniscano loro stesse la risposta. Il contributo muove dal seguente interrogativo: gli individui quando decidono di formarsi per prepararsi alle transizioni interprofessionali o intersettoriali e più in generale per rispondere ad un loro interesse personale possono avvalersi di supporti assicurati dalle politiche pubbliche? La riflessione, dopo una puntuale disamina delle misure, si sofferma sui potenziali rischi di strategie volte a privilegiare investimenti in formazione a favore degli high skilled, con misure di contenimento di tipo assistenziale dall'impatto limitato per gli adulti low-skilled. Uno scenario che potrebbe prefigurare un ritorno alle origini dell'educazione degli adulti, puntando sulla mutualità educativa e su reti di relazioni capaci di favorire il loro libero sviluppo intellettuale.

1. Premessa

"Nel nostro Paese il 38,8% delle persone di 18-74 anni (corrispondenti a 16 milioni 918 mila individui) ha effettuato almeno un'attività di formazione -formale o non formale-" (Istat, 2018).

Questo è il dato da cui partire. Sono tanti? Pochi? Meno del desiderabile? Sono più fortunati i cittadini di altri paesi? Tutte domande legittime, tuttavia i presagi di illustri pedagogisti, che decenni addietro preannunciavano la scomparsa dell'educazione degli adulti in quanto fenomeno residuale, possono essere ricordati con simpatia. Oggi questo è un dato da cui muovere per riflettere su una realtà sempre più importante. Si tratta di quasi 17 milioni di individui che certamente non si avvalgono dei sistemi pubblici di educazione degli adulti, ma che probabilmente sono favoriti dalle politiche pubbliche che agiscono a loro favore in quanto individui. Questo al di là della loro appartenenza a specifici target group (immigrati, imprenditori, donne, etc.) oggetto di specifici provvedimenti o di appositi programmi. Ciò significa, nel contempo, che tale apporto positivo non esiste o non è efficace per altri strati di popolazione.

Ebbene, con questo contributo vorremmo analizzare le misure delle politiche pubbliche che possono avere un impatto sulla propensione degli individui ad accedere a qualunque tipo di percorso formativo, ad esercitare il loro diritto alla formazione. L'ipotesi è che, comunque, le politiche pubbliche, ovvero i sistemi pubblici in cui si realizza l'incontro tra domanda e offerta di formazione, abbiano un ruolo di stimolo della domanda di formazione anche quando non forniscano loro stesse la risposta.

L'interrogativo da cui muovere è il seguente: gli individui quando decidono di formarsi per prepararsi alle transizioni interprofessionali o intersettoriali e più in generale per rispondere ad un loro interesse personale possono

avvalersi di supporti assicurati dalle politiche pubbliche?
In questa sede non ci occupiamo quindi di tutte quelle misure adottate dallo Stato o dai datori di lavoro per formare cittadini e lavoratori in risposta ad un obiettivo formativo da loro determinato. La domanda che ci poniamo riguarda l'esistenza di un diritto individuale che riconosca ai cittadini ed ai lavoratori il potere di essere dei *selfdirected learners* e di determinare alcune componenti dell'azione formativa. Restringiamo quindi il concetto di diritto individuale a quelle misure che potenzialmente attribuiscono all'individuo il potere di autodeterminazione del proprio processo formativo. Escludiamo pertanto dalla nostra analisi la "libertà per apprendere" perseguita attraverso le metodologie e le didattiche. Ci concentriamo invece sull'idea che il presupposto della "libertà di apprendere" sia costituito dalla possibilità di accesso ad un processo formativo *selfdirected* anche per coloro che non dispongono delle risorse economiche necessarie. Il diritto individuale alla formazione non è solo una questione di ordine finanziario, benché il fattore economico e finanziario abbia un peso determinante rispetto all'accesso alle opportunità esistenti. Esso comporta sfide specifiche in termini di governance, finanziamenti, infrastrutture e servizi di supporto, compresa la garanzia della qualità dell'offerta, l'orientamento e la convalida, e richiede, quindi, un'analisi dei possibili strumenti che possono favorire tali risultati.

2. Le misure a supporto del diritto individuale

La strategia generale che guida le politiche pubbliche in Italia mira a rafforzare le aree di policy dove persistono ritardi nella formazione del capitale umano, nella produttività e nelle infrastrutture, supportandole con opportuni stimoli macroeconomici. Quindi, le politiche di educazione degli adulti sono determinate da strumenti diversi dalla gestione dei sistemi formativi e, in generale, dell'offerta di formazione. Questo mette in evidenza come la distribuzione delle opportunità dipenda non solo dalla disponibilità di infrastrutture e servizi, ma piuttosto dal tipo di stimoli messi in atto dalle politiche pubbliche.
In Italia, questo indirizzo è orientato da una sorta di doppia strategia di *adult learning*. Da un lato, per i gruppi vulnerabili il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento è rimandato alla ripresa della crescita economica, e gli effetti negativi che ne conseguono sono mitigati con il rafforzamento delle politiche sociali. Dall'altro lato le iniziative finalizzate allo sviluppo e all'accrescimento delle competenze di individui altamente qualificati sono sostenuti dallo Stato sia attraverso opportunità di detrazione fiscale sulle spese, sia attraverso interventi pubblici a sostegno della ricerca e dell'innovazione. Questa strategia è esplicita ed è ricavabile dalla analisi dei Documenti di economia e finanza (DEF e oggi nel PNRR) che contengono le politiche economiche e finanziarie decise dal Governo (MEF, 2021).
Nel campo dell'educazione degli adulti l'attuazione di questa strategia è affidata innanzitutto a politiche e misure di tipo finanziario che favoriscono -o meno- l'espressione della domanda individuale di formazione da parte di determinati gruppi sociali. Tali misure possono essere riassunte nel seguente quadro:

Strumenti finanziari	Voucher
	Individual learning account
	Incentivi fiscali
	Prestiti agevolati
	Incentivi finanziari riservati alle imprese
	Fondi interprofessionali
	Payback clauses
	Permessi di studio non retribuiti
	Permessi di studio retribuiti

Tab. 1 Misure finanziarie a favore della domanda individuale di formazione

Passiamo ora ad una breve descrizione di ciascuna misura.

Voucher

Il voucher è un titolo di spesa che consente la fruizione di un determinato servizio o l'acquisto di un determinato bene da parte dei cittadini. Questa misura è ampiamente diffusa su tutto il territorio nazionale ed in numerose politiche.

Esistono due categorie di voucher;

- voucher formativi finalizzati alla frequenza di attività formative
- voucher di servizio che favoriscono l'accesso alle attività formative attraverso il finanziamento, ad esempio, del trasporto e accompagnamento di soggetti disabili e il sostegno della conciliazione tra vita familiare e lavorativa (voucher di conciliazione).

I fondi possono essere:

- erogati direttamente al beneficiario diretto
- assegnati all'organizzazione che eroga il bene/servizio, in nome e per conto del beneficiario diretto.

La problematicità di questa misura consiste nel fatto che essa risulta altamente condizionata e direttiva in quanto, di norma, l'offerta dei beni/servizi da parte del beneficiario può essere selezionata solamente in appositi cataloghi determinati sulla base di criteri di qualità spesso di debole rigore.

Individual learning account (ILA)

La Carta ILA fu introdotta nel 2004 dalla Regione Toscana. Dopo il 2014 essa è stata progressivamente sostituita dai voucher. Essa era nata come alternativa ai voucher. Consisteva in una carta di credito individuale, prepagata e ricaricabile per un importo massimo di 2.500 euro, che permetteva alle persone inattive, inoccupate, disoccupate, ai lavoratori in cassa integrazione e mobilità, purché iscritti ai Centri per l'Impiego, di ricevere un contributo finanziario a copertura totale o parziale dei costi sostenuti per un'attività formativa sia per la partecipazione effettiva ai corsi sia per le spese connesse o accessorie alla frequenza (Anpal, 2008).

Oggi una misura simile è stata introdotta dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca prevista dalla legge 107 del 13 luglio 2016 (Buona Scuola), art. 1 comma 121, che istituisce la Carta elettronica per l'aggiornamento e la formazione dei docenti di ruolo delle istituzioni scolastiche.

Incentivi fiscali

Nelle dichiarazioni dei redditi 2020 (anno di imposta 2019) i contribuenti possono portare in detrazione il 19% delle spese per la formazione degli adulti.

L'agevolazione è riconosciuta sulla base di standard di spesa che possono variare a seconda della posizione lavorativa dei soggetti interessati (lavoratore autonomo, lavoratore dipendente, etc.). È stabilito per tutti un importo fino ad un massimo di 10.000 euro all'anno. Le spese ammesse sono le seguenti:

- Iscrizione a corsi di formazione, anche online, convegni, congressi, seminari, corsi di specializzazione e master;
- Spese di viaggio, nonché quelle riguardanti lo spostamento ed il raggiungimento della sede di erogazione dell'evento o del corso;
- Spese di vitto e alloggio (ristorazione e strutture ricettive in genere) necessarie per la frequenza dell'evento o del corso.

Ovviamente, tale misura è accessibile solamente a coloro che hanno un reddito che consenta una spesa di 10.000 euro per anno.

Prestiti agevolati

Il prestito d'onore è una forma di finanziamento concesso dalle banche senza bisogno di dover presentare altre garanzie. Esso è destinato agli studenti meritevoli che necessitano di un sostegno economico per completare il loro percorso di studi e ai giovani imprenditori che vogliono avviare un'impresa in proprio. Per richiedere un prestito d'onore è necessario avere tra i 18 anni e i 35 anni (limite che può essere superato in casi specifici), la cittadinanza italiana da almeno sei mesi.

La cifra massima che si può ottenere e la durata del rimborso variano a seconda della banca e dei motivi per i quali è concesso. Il prestito d'onore è regolamentato dal decreto legislativo 185/2000 e può essere anche a fondo perduto, vale a dire che il beneficiario non deve rimborsare l'importo

Il prestito d'onore per chi studia ha un importo che generalmente non supera i 5mila euro annui. Il rimborso inizia di solito dopo uno o due anni dal completamento degli studi e può durare per un periodo compreso tra 1 e 15 anni.

Esistono infine prestiti d'onore erogati dai Comuni e dalle Regioni e sono rivolti sia a persone inoccupate, sia agli studenti.

Chiaramente questa misura è adatta solamente a coloro che possiedono anche altre fonti di finanziamento e che sono impegnati in percorsi di studio che permettono di attendersi in futuro un adeguato reddito.

Incentivi finanziari riservati alle imprese

Gli incentivi alle imprese fanno riferimento ad una norma introdotta nel 1986 che prevede che le spese di partecipazione a convegni, congressi e simili o a corsi di aggiornamento professionale, incluse quelle di viaggio e soggiorno, siano deducibili nella misura del 50% del loro ammontare (TUIR Capo 1D.P.R. 22/12/1986 n° 917, G.U. 31/12/1986, articolo 54, comma 5). Nel corso degli anni le leggi finanziarie hanno modificato queste norme specificandole rispetto ad alcuni tipi di imprese. Per i professionisti, ad esempio, le spese per la formazione, nonché le spese di iscrizione a convegni e congressi, comprese quelle di viaggio e soggiorno, sono integralmente deducibili, entro il limite annuo di 10.000 euro. Sono poi integralmente deducibili, entro il limite annuo di 5.000 euro, le spese sostenute per i servizi personalizzati di certificazione delle competenze, orientamento, ricerca e sostegno all'autoimprenditorialità.

La Legge di Bilancio 2021 ha confermato gli incentivi a favore della formazione svolta dalle imprese finalizzata all'innovazione e alla digitalizzazione. In particolare, questa misura prevede il credito d'imposta per la formazione 4.0.

Fondi interprofessionali

I Fondi Paritetici Interprofessionali sono un istituto privato promosso dagli organismi delle parti sociali che rap-

presentano sia i datori di lavoro che i dipendenti. Operano sulla base dell'autorizzazione - e sotto il controllo - del Ministero del Lavoro e finanziano piani formativi decisi dalle aziende per i propri dipendenti. L'adesione ai Fondi interporfessionali permette alle imprese di destinare alla crescita professionale dei propri dipendenti una quota fissa pari allo 0,30% dei contributi previdenziali versati all'INPS. I datori di lavoro hanno la possibilità di trasferire tale contributo ad uno dei Fondi Paritetici Interprofessionali. Questa misura può dare adito al finanziamento di percorsi formativi individuali, ma la decisione spetta all'imprenditore qualora sia lui ad autorizzarli.

Permessi di studio

La normativa (art. 10 Legge n. 300/70 del cosiddetto "Statuto dei Lavoratori") riconosce allo studente lavoratore il diritto a fruire di permessi retribuiti. L'utilizzo di questa misura è diffusa ed è parte di tutti i contratti collettivi di lavoro.
Oltre ai permessi studio la legge (artt. n. 5 e 6 L. n. 53/2000) riconosce:

- Congedi per la formazione continua;
- Congedi per la formazione extra-lavorativa.

Nei primi, i lavoratori hanno diritto di assentarsi per seguire corsi promossi da istituzioni competenti o dall'azienda. La definizione del monte ore, della retribuzione spettante e dei criteri di individuazione dei lavoratori è demandata ai contratti collettivi.
I congedi per la formazione extra-lavorativa spettano a chi ha almeno 5 anni di anzianità aziendale. Questi possono richiedere una sospensione dal lavoro non retribuita finalizzata a:

- Completamento della scuola dell'obbligo;
- Conseguimento del titolo di studio di secondo grado, diploma universitario o laurea;
- Partecipazione ad attività formative diverse da quelle finanziate dall'azienda.

Il congedo non può eccedere gli 11 mesi, continuativi o frazionati, nell'arco dell'intera vita lavorativa.
Durante il congedo il dipendente ha diritto alla conservazione del posto di lavoro ma non matura l'anzianità di servizio.
Si tratta di una misura fondante il diritto individuale alla formazione, tuttavia la percentuale di lavoratori dipendenti che ne usufruiscono è necessariamente bassa. Essa inoltre è limitata ai soli lavoratori dipendenti.
In aggiunta a quanto è stato già esposto, in Italia sino dal 1 gennaio 2017, il diritto soggettivo allo studio è stato introdotto nelle imprese di ingegneria meccanica. L'accordo tra le Parti Sociali prevede il diritto ad almeno 24 ore di formazione l'anno. In assenza di corsi di formazione in azienda, il lavoratore ha diritto a partecipare a corsi esterni, con contributi delle aziende fino a 300 euro per lavoratore. In questo caso l'azienda riconoscerà 2/3 delle 24 ore retribuite (16 ore) mentre 1/3 delle ore sarà a carico del lavoratore

Payback clauses

Le payback clauses o clausole di rimborso sono uno strumento legale che può incoraggiare le aziende a investire nella formazione consentendo loro di vincolare i dipendenti per un certo periodo di tempo dopo la formazione in cambio del pagamento dei costi diretti e indiretti della formazione. Tale tipo di misura non è ancora stata introdotta in Italia.

3. Elementi di valutazione della spesa e della sua distribuzione per posizione professionale degli individui

Passiamo ora all'analisi delle possibilità di esercizio del diritto alla formazione in ragione della posizione professionale di appartenenza.

Preliminarmente, forniamo alcune informazioni essenziali (aggiornate al 2016: ultimo dato al momento reso disponibile da Eurostat) relative all'ammontare della spesa per l'educazione degli adulti ed alla sua distribuzione in ragione che essa sia stata affrontata dagli stessi individui, dagli imprenditori o dallo Stato. Per quanto riguarda la spesa pubblica, ci limitiamo agli investimenti per le politiche attive del lavoro poiché è in tale ambito che è più agevole destinare finanziamenti direttamente a favore della libera scelta degli individui.
Come si vede (cfr. Box 2), la spesa pubblica rappresenta meno del 30% della spesa totale.

Individui (AES)		Imprenditori privati (CVTS)		Politiche attive del lavoro, pubbliche	
2011	2016	2010	2015	2010	2015
2,554	3,025	3,896	4,514	2,341	2,761

Fonti: Eurostat, EU Adult Education Survey (anni di riferimento: 2011 e 2016), special data extraction for DG EMPL; Eurostat, EU Continuing Vocational Training Survey (anni di riferimento 2010 e 2015), special data extractions for DG EMPL; DG EMPL Labour Market Policy (LMP) Database (anni di riferimento 2010 e 2015). Nota: il dato è espresso in milioni di euro a prezzi correnti, per cui l'inflazione dovrebbe portare a piccoli incrementi nel tempo anche se le reali risorse finanziarie rimangono costanti. La spesa del datore di lavoro CVTS include i costi indiretti dovuti al tempo dedicato alla formazione, ma esclude la spesa per la formazione dei dipendenti da parte di microimprese o datori di lavoro del settore pubblico. Questi dati riguardano solo l'istruzione e la formazione non formale.

Box 2. Spesa totale per l'educazione degli adulti secondo la fonte di finanziamento

Bisogna inoltre considerare che gli adulti con bassi livelli di qualificazione sono sottorappresentati per quanto riguarda la partecipazione all'istruzione e alla formazione. Essi costituiscono più del 40% della popolazione italiana e appena il 27,7% dei partecipanti ad attività di istruzione e formazione (MLPS, 2015). Questo fenomeno va messo in relazione con il fatto che la partecipazione richiede, comunque, investimenti da parte degli interessati e che l'intervento della spesa pubblica è marginale.
Tuttavia, anche la spesa dei privati rivela elementi di debolezza.
La spesa media per partecipante sostenuta direttamente dagli individui è di 229 euro (2016) ed è aumentata di 7 euro in 5 anni (a fronte di un aumento di 62 euro nell'UE28). La spesa pro capite delle imprese è diminuita (da 1.215,00 nel 2010 a 1.149,00 euro nel 2015), collocandosi (-269 euro) sotto la media europea (ECORYS, 2019).
Data questa premessa, l'analisi della distribuzione delle opportunità in ragione della posizione professionale degli interessati, è sviluppata prendendo in considerazione i principali raggruppamenti:

a. *Lavoratori dipendenti del settore privato*

Il settore privato è il più favorito. Chi lavora ha l'opportunità di partecipare ad attività formative non formali finanziate direttamente o indirettamente dal datore di lavoro. L'attività formativa è, però, spesso limitata alla formazione obbligatoria. La formazione in impresa è finalizzata alla crescita professionale della persona rispetto allo specifico contesto produttivo in cui opera e le competenze acquisite non sono necessariamente trasferibili né rispondenti ad una domanda individuale di sviluppo personale.

b. *Dipendenti pubblici*

Il settore pubblico deve affrontare la riforma della pubblica amministrazione e profondi processi di modernizzazione. Inoltre, le norme anticorruzione e sulla trasparenza imporrebbero una frequente rotazione delle mansioni e della posizione organizzativa dei lavoratori. Questo aumenta la domanda potenziale di formazione. Le politiche di rigore seguite negli ultimi anni in Italia per garantire la stabilità dei conti pubblici, con la conseguente drastica riduzione delle risorse finanziarie dedicate alle politiche formative, hanno avuto un impatto negativo sulle politiche formative del personale, per l'attuazione delle quali sono state drasticamente ridotte le risorse finanziarie.

La flessione della spesa formativa per dipendente rispetto al 2010 si riscontra ovunque: in misura minore nelle Amministrazioni centrali (-18,8%) e nelle Regioni (-39,1%), ma in modo assai più grave nelle Camere di commercio (-60,1%), nelle Province (-62,9%) e nei Comuni (-56,7%), dove si nota anche un significativo ridimensionamento delle strutture dedicate alla gestione delle attività formative e una riduzione delle attività di valutazione e di programmazione. (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2018)

c. *Lavoratori autonomi*

Le associazioni professionali promuovono attività formative su temi tecnici e specialistici. Le agevolazioni fiscali riconoscono fino a 10.000 euro l'anno di spesa. Questo tipo di misura consente l'ingresso in formazione di chi ha un reddito alto. Manca un'offerta adeguata articolata per settori.

d. *Disoccupati*

Le misure esistono, ma non creano occupazione e riscuotono adesioni laddove la partecipazione è obbligatoria. Prevalgono le misure passive. Sono disponibili modalità di formazione attraverso internship, ma in numero limitato e con formazione on the job sotto la guida di un tutor. Ci riferiamo ai tirocini formativi e di reinserimento o inserimento al lavoro mirati a collocare, ovvero, ri-collocare nel mondo del lavoro soggetti privi di occupazione (inoccupati e disoccupati) o con particolari svantaggi (disabili o richiedenti asilo).

e. *Inattivi*

La popolazione inattiva in età lavorativa superava nel 2019 i 13 milioni. Rispetto a questo target, i finanziamenti sono disponibili principalmente per attività formative di breve durata (attorno alle 300 ore), rivolte ad un numero limitato di persone, offerte attraverso cataloghi e finalizzate a superare il mismatch rispetto alla domanda di lavoro. Per la quota di popolazione inattiva appartenente alle fasce di povertà gli interventi sono prevalentemente di carattere assistenziale.

f. *Lavoratori con bassi livelli di istruzione e qualifica*

Oltre il 40% della popolazione italiana è privo di un titolo di studio di scuola media superiore (Isced 3 a, b, c) e le performance dei cittadini italiani di tipo alfabetico e numerico sono tra le peggiori in Europa. Non vi è mobilità sociale, ma, al contrario, una tendenza al peggioramento (Istat). La partecipazione dei lavoratori con bassi livelli di qualifica ad attività formative è estremamente limitata.

g. *Lavoratori occupati in micro imprese*

Alcuni tipi di finanziamento sono disponibili in questo contesto, tuttavia, la formazione finanziata attraverso I Fondi interprofessionali riesce a coprire in modo marginale tale tipo di imprese per offrire opportunità ai lavoratori ivi occupati. In questi casi prevale la formazione non formale a carattere obbligatorio (es. corsi sulla sicurezza) e la formazione sul lavoro (la cui ricchezza dipende dai contenuti organizzativi e tecnologici delle singole realtà produttive).

4. Conclusioni

Le politiche pubbliche nel corso degli ultimi due decenni hanno progressivamente introdotto diverse forme di finanziamento della domanda individuale di formazione (di cui abbiamo evidenziato i limiti principali). Tutte le misure elencate, utilizzate da sole o in forma combinata, sono potenzialmente capaci di supportare percorsi formativi individuali di media durata e finalizzati ad un piano formativo individuale. Abbiamo visto però come la spesa pubblica per la formazione costituisca una componente complementare rispetto alla spesa dei privati (individui, famiglie e imprese, associazionismo). Sappiamo anche che una agevolazione finanziaria richiede, comunque, da parte dell'individuo l'impegno ad investire il proprio tempo e l'assunzione dei costi di opportunità connessi (la rinuncia a svolgere in quel momento altre attività capaci di generare reddito o contenere le spese). Pertanto, senza un deciso intervento pubblico a favore degli adulti low skilled la forbice tra *up* e low skilled è de-

stinata ad aumentare. Ma questo richiederebbe una modifica delle strategie pubbliche. Le leggi di bilancio sono tutte ispirate ad una strategia che tende a privilegiare gli investimenti in formazione a favore degli high skilled, di coloro cui attribuire una funzione di traino dell'economia verso nuovi scenari. Questa strategia porta al rinvio degli investimenti a favore degli adulti low skilled ed al loro contenimento attraverso misure di tipo assistenziale dall'impatto limitato. La stessa formazione obbligatoria, pur rivolta a target "svantaggiati" (es. *low skilled workers*), si configura come misura compensativa piuttosto che misura per la crescita e lo sviluppo individuale Essa infatti privilegia chi ha un reddito che rende possibile le agevolazioni fiscali e chi ha un lavoro che offre opportunità di apprendimento. Questi sono i confini entro cui le attuali misure hanno efficacia.

Il mercato privato (comprese le crescenti offerte formative a mercato delle università pubbliche) non riuscirà mai a garantire una maggiore equità poiché la sua costante espansione avviene laddove la domanda di formazione è già forte. Di conseguenza si tratta di un mercato lontano dalla potenziale domanda di formazione degli adulti low skilled perché:

- la sua offerta è concentrata nelle aree metropolitane e nelle grandi città delle aree più sviluppate del Paese,
- essa è incapace di coprire tutti i bisogni formativi ed è principalmente orientata verso la domanda degli high skilled,
- solamente i provider che si rivolgono alla domanda di formazione più qualificata praticano metodologie e didattiche che facilitano l'apprendimento,
- la quasi totalità di provider non dispone di professionisti dell'adult learning e tale ruolo oggi viene ricoperto da chiunque possieda un qualunque livello di professionalizzazione. La formazione degli adulti low skilled richiede professionalità elevate.

Estendere il diritto individuale alla formazione in un quadro di politiche pubbliche orientate a favorire il rafforzamento degli strati di popolazione in posizioni strategiche rispetto alla crescita economica e, contemporaneamente, in un contesto caratterizzato dalla costante crescita del mercato privato della formazione costituisce una sfida improba.

Vi è il pericolo che l'attuale equilibrio basato sull'accettazione di fatto dell'esclusione educativa di larghi strati di popolazione e di concentrazione delle opportunità su altrettanto ampi strati di popolazione (ci riferiamo ai 17 milioni certificati dall'Istat) divenga uno standard del nostro Paese. Se così fosse, per gli adulti low skilled non rimarrebbe che il ritorno alle origini dell'educazione degli adulti, puntando sulla mutualità educativa e su reti di relazioni capaci di favorire il loro libero sviluppo intellettuale.

Note

[1] Paolo Federighi è Professore Onorario dell'Università degli Studi di Firenze.

Riferimenti bibliografici

ANPAL, BANCA DATI DEL LAVORO (2008). *ILA: la carta prepagata di credito formativo individuale*. Disponibile in http://bancadati.italialavoro.it/bdds/ViewScheda.action?product=DOCUMENTA&uid=33058540-1162-4cc2-b3ec-697379a-e6458&title=scheda

ECORYS (2019). *Adult Learning Statistical Country Report – Italy. A country report drawing on statistical data relating to participation in, and the financing of adult learning*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion.

Istat (2018). *La partecipazione degli adulti alle attività formative*. Roma: Istat. Disponibile in https://www.istat.it/it/archi-

vio/225539

EUROPEAN COMMISSION (2020). Commission Staff Working Document. Country Report Italy 2020. Disponibile in

https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/2020-european_semester_country-report-italy_en.pdf.

MEF - MINISTERO DELL'ECONOMIA E DELLE FINANZE (2020). *Documenti di finanza pubblica*. Disponibile in http://www.mef.gov.it/documenti-pubblicazioni/doc-finanza-pubblica/index.html

MLPS - MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI (2020). *Reddito di cittadinanza*. Disponibile in https://www.redditodicittadinanza.gov.it

MLPS - MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI (2020). *Jobs Act. Il mondo cambia lavoro*. Disponibile in http://www.jobsact.lavoro.gov.it/Pagine/default.aspx

MLPS - MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI (2015). *XVI Rapporto sulla Formazione continua Annualità 2014 – 2015*. Roma: Isfol.

PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, SCUOLA SUPERIORE DELLA PUBBLICA AMMINISTRAZIONE (2018). *La formazione pubblica tra spending review e riorganizzazione. 15° Rapporto sulla formazione nella PA*. Roma. Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione. Disponibile in http://sna.gov.it/www.sspa.it/index-p=18199.html

Formazione universitaria work-related per futuri professionisti dell'educazione degli adulti[1]

Giovanna del Gobbo[2], Vanna Boffo[3]

Keywords
Work Related Learning, Employability, Transizione al lavoro, Adult Learning, Adult Education

Abstract
La richiesta di work-related learning nei contesti universitari è in aumento e le motivazioni non sono legate solo ai futuri bisogni occupazionali dei laureati, benché assolutamente significativi, ma anche a un più ampio sviluppo e apertura del sistema accademico (Magnell e Geschwind, 2013) a cui viene richiesto di formare professionisti capaci di portare nei luoghi di lavoro la ricerca necessaria ai processi di innovazione. Alla dimensione lavorativa è riconosciuta la capacità di convertire una produzione scientifica di alto livello in attivatore di cambiamento. In questo quadro il presente contributo intende offrire una riflessione introduttiva sul significato che può assumere il work related learning nell'alta formazione integrato ad attività di ricerca, con particolare riferimento alla formazione dei professionisti dell'educazione degli adulti rispetto a nuove identità professionali.

1. Professioni per l'educazione degli adulti: un quadro in evoluzione

La scelta universitaria e il relativo percorso di formazione rappresentano sicuramente una componente importante nel processo di "costruzione di sé professionale" di una persona. Nella scelta si intersecano un piano razionale, fondato su informazioni rispetto al percorso e agli sbocchi occupazionali, e un piano, spesso più inconsapevole, correlato alle prefigurazioni immaginarie del lavoro e alle aspettative personali rispetto alla futura identità professionale (Erickson, 1964). Così la rappresentazione di sé nelle fasi di ingresso è ancorata a due componenti: personale e sociale. La prima, attiene a quell'insieme di caratteristiche che la persona pensa di possedere in termini di attitudini, capacità, atteggiamenti, potenzialità ed è l'esito in continua evoluzione del vissuto personale, costantemente rielaborato attraverso schemi interpretativi soggettivi. La rappresentazione sociale deriva, invece, dalla consapevolezza di appartenere a un determinato gruppo sociale dotato di diritti, doveri, risorse e di cui l'identità professionale ne è componente importante (Castelli e Venini, 1998; Mancini, 2001a; 2001b). Il lavoro, infatti, caratterizza e struttura gran parte della realtà quotidiana delle persone e costituisce una delle principali fonti dell'identità e del senso di valore personale (Bandura 1995a; 1995b; 1995c): conseguentemente, le decisioni riguardanti il percorso formativo (e quindi le scelte professionali) interagiscono in modo particolarmente significativo con la percezione della propria identità presente e futura (Varani, 2004).

La scelta di qualsiasi percorso formativo in età adulta si colloca in questa articolata dialettica che nel caso delle professioni educative e formative è ulteriormente complessificata dal fatto che l'universo di queste professioni è estremamente variegato, non immediatamente riconducibile ad un immaginario sociale consolidato.

Le professioni educative e formative *non-teaching*, "altre" da quella dell'insegnante, appaiono interessate nel corso dell'ultimo secolo da profonde trasformazioni: una nuova domanda sociale di educazione e formazione e nuove politiche pubbliche (sanitarie, del lavoro, dell'ambiente, culturali, ecc.) hanno determinato lo sviluppo di un insieme di attività finalizzate alla crescita e allo sviluppo delle capacità delle persone, non ascrivibili all'area

dell'educazione formale e al sistema scolastico. In alcuni casi tali attività hanno visto un consolidamento e una legittimazione che ha portato alla definizione di una professione caratterizzata da specifiche condotte in termini di azioni, codici e aspettative degli stakeholder sociali (ad esempio l'educatore professionale in ambito sanitario - prima, e socio-educativo - successivamente). Altre professioni educative hanno un livello di strutturazione e di sviluppo ancora iniziale, con pochi standard condivisi e spesso esercitate da professionisti accomunati dalle attività svolte, ma non dalla formazione, dallo status, dalle competenze maturate, dal tipo di rapporti di lavoro (Del Gobbo, Federighi, 2021).

Tale quadro è riscontrabile anche tra le tante professioni operanti nello *adult learning*, ad eccezione di quelle impegnate nelle articolazioni del sistema formale associate agli insegnanti di scuola o formatori nella formazione continua, che tuttavia costituiscono solo una parte limitata dell'insieme dell'*adult learning staff*. La maggioranza di questi professionisti svolge attività e funzioni inquadrate su tre macro-livelli - 1. Operativo, 2. Manageriale, 3. Strategico - e riferibili alle seguenti categorie professionali: formazione degli adulti (direzione e sviluppo di curricola e programmi formativi); gestione della formazione professionale e aziendale (e relativi programmi, curricula e attività); gestione e sviluppo delle risorse umane (HRD) con funzioni di rilevazione dei bisogni e pianificazione dei percorsi di crescita dei lavoratori; sviluppo della forza lavoro (pianificazione, ricerca, sviluppo e implementazione di politiche e attività) (Federighi, 20021a).

La situazione potrebbe tuttavia risultare profondamente modificata nei prossimi anni, con l'emergere di professioni diverse o di aree di attività ancora non inquadrabili in una precisa professione.

La situazione pandemica che ancora caratterizza questo momento storico, ha messo in evidenza, infatti, un assoluto bisogno di investimenti sulla crescita complessiva delle competenze della popolazione adulta. Come sottolineato anche da Federighi (2021b):

> *Rafforzare la qualità educativa dell'adult learning ha però davanti a sé una questione da dirimere. Durante la pandemia gran parte dei finanziamenti pubblici sono stati orientati verso misure di sostegno al reddito. L'uscita dalla pandemia dovrà coincidere con il progressivo passaggio a politiche attive che prevedano soprattutto opportunità di adult learning. Perché questo non si traduca in nuove e ulteriori forme di esclusione, sarà necessario creare una capacità istituzionale di incrementare interventi educativi che sappiano generare benessere educativo. Per questo sono necessari interventi politici che generino una nuova cultura istituzionale dell'educazione e del learning fondata sull'empowerment immediato degli adult learners.*

Tutto ciò richiederà professionalità adeguate e probabilmente in parte inedite, flessibili e capaci di riconfigurarsi rispetto a nuovi bisogni sociali e alle possibili spinte politiche. Professionalità sicuramente ancora non presenti nelle prefigurazioni degli studenti rispetto alla loro identità futura e non chiaramente presenti e definite presenti nell'immaginario sociale. È possibile che si avviino processi di professionalizzazione di alcune aree del lavoro educativo già presenti nell'ambito dell'educazione degli adulti. La "professionalizzazione" è, del resto, un processo dinamico che porta alcuni lavori a far evolvere alcune delle proprie caratteristiche cruciali nel senso di una professione. È un fenomeno da osservare, su cui coloro, che nel loro futuro lavorativo intendono presiedere specifiche attività, devono fare esperienza, ma anche essere capaci di assumere un atteggiamento di ricerca. Si aprono prospettive interessanti di "formazione al lavoro" che richiedono di coniugare ricerca e formazione; una sorta di *"research based work-related learning"* con esperienze "in, su e per" il mondo del lavoro affrontate In una postura di ricerca necessaria per interpretare il presente e prefigurare un futuro professionale.

2. Reasearch based work related learning

L'interesse dei ricercatori e del mondo dell'impresa per il *Work-Related Learning* (WRL) è sicuramente aumenta-

to dagli inizi degli anni Novanta del Novecento e la ricerca in questo settore è ormai di carattere transdisciplinare (Brennan e Little, 1996; Tynjälä, 2008; Lemanski, Mewis e Overton 2010; ETF, 2012). Alla base di questo aumento di interesse è il cambiamento, rapido e senza precedenti, della società e della vita lavorativa negli ultimi decenni. Lo sviluppo della tecnologia dell'informazione e delle comunicazioni, l'affermarsi di una economia fondata sulla conoscenza, il rafforzamento e l'espansione di processi di globalizzazione, le maggiori pressioni concorrenziali a livello nazionale e internazionale, così come i cambiamenti nelle strutture organizzative e dei compiti professionali hanno determinato la necessità di una forza lavoro sempre più competente e capace di rispondere alle esigenze di un sistema produttivo in costante trasformazione: una forza lavoro più qualificata e formata, ma anche più flessibile e adattabile al cambiamento (OECD, 2015; 2017).

Dagli anni Novanta anni il sistema universitario ha avvertito fortemente l'esigenza di trasformazione della propria offerta formativa in risposta ai profondi cambiamenti del sistema socio-economico e culturale globale (Oblinger e Rush, 1997).

Le definizioni più consolidate considerano il *Work-Related Learning* come «planned activity that uses the context of work to develop knowledge, skills and understanding useful in work...» (QCA, 2003) [convolved] «students learning about themselves and the world of work in order to empower them to enter and succeed in the world of work and their wider lives» (Moreland, 2005).

Tuttavia, se in una prima fase le università sono state incoraggiate a rispondere al cambiamento del mercato del lavoro garantendo corsi di laurea e curricula pertinenti ai bisogni più ampi dell'economia e della società, negli ultimi anni c'è stato un maggior riconoscimento della necessità di preparare meglio i laureati per l'occupazione in termini di dare loro più competenze generali ('soft') che competenze specifiche, ma anche orientamenti per aiutarli nella loro decisione di carriera e, soprattutto, nelle prime transizioni.

Parallelamente è aumentata la consapevolezza della fondamentale importanza di processi di innovazione:

> *Moreover, one of the important lessons of the past two decades has been the pivotal role of innovation in economic development. The build-up of innovation capacities has played a central role in the growth dynamics of successful developing countries. These countries have recognised that innovation is not just about high-technology products and that innovation capacity has to be built early in the development process in order to possess the learning capacities that will allow "catch up" to happen (OECD, 2012).*

Mentre le prime riforme universitarie erano, quindi, centrate su un miglioramento dal punto di vista dell'efficienza e qualità dei processi, con ricadute prevalentemente interne al sistema, le più recenti agende di riforma sono focalizzate sull'inclusione dell'innovazione in termini di legame tra formazione e innovazione, ricerca e innovazione (Kwiek e Maassen, 2012; OECD, 2012).

Cruciale è proprio l'integrazione tra educazione, ricerca e innovazione, i tre vertici del cosiddetto "triangolo della conoscenza" (Maassen e Stensaker, 2011), per le implicazioni che ne derivano in termini di occupazione, coesione sociale, crescita economica e competitività globale. È una sorta di script contenuto, fin dalla strategia di Lisbona (Larédo, 2003), nelle *buzzwords* politiche di base come *"knowledge-based economy"*, *"knowledge institution"* o *"new economy"*, pur nel loro continuo modellarsi e ridefinirsi (Maassen e Olsen, 2007). L'obiettivo si sposta dal miglioramento del sistema di offerta alla considerazione dell'impatto che deve produrre in termini di contributo alla trasformazione dei contesti: un sistema che chiede di essere sempre più aperto e, necessariamente, in comunicazione con l'esterno. È proprio il "triangolo della conoscenza" che richiede la collaborazione tra università e i diversi attori che sono al di fuori del mondo accademico, per promuovere l'innovazione e la capacità di prevedere bisogni e costruire anticipatamente le risposte anche in termini di professionalità. In tale direzione è andata aumentando necessariamente la richiesta di *work-related learning* e le motivazioni non sono legate solo

ai futuri bisogni occupazionali dei laureati, benché assolutamente significativi, ma anche a un più ampio sviluppo e apertura del sistema accademico (Magnell e Geschwind, 2013). Alla dimensione lavorativa è collegata la capacità di convertire la forza di una produzione scientifica di alto livello in una ricca generazione di innovazioni: è una sorta di estrazione del potenziale dell'università per contribuire all'innovazione del settore pubblico e privato e alla crescita economica.

A tale esigenza si collega sempre di più, in ambito europeo, al riconoscimento di una improcrastinabile "modernizzazione" del sistema (Olsen, 2007; European Commission, 2013; 2014), affinché sia possibile superare quello che è stato definito il "paradosso europeo", ovvero la considerazione che l'Europa svolge un ruolo di primo piano in termini di produzione scientifica di alto livello, ma è in ritardo la capacità di convertire questa forza in innovazioni che generino ricchezza e occupazione (Kwiek e Kurkiewicz, 2012).

Questo modello è propriamente *"work-related"* piuttosto che *"work-based"* perché il lavoro in termini di esperienza o pratica non costituiscono l'unica base per l'apprendimento (Aarto-Pesonen, Tynjälä, 2017). Invece, si dovrebbe andare verso curricula e programmi capaci di integrare strettamente l'esperienza di lavoro pratica con la conoscenza teorica e con la ricerca "in, per e sul luogo di lavoro" al fine di introdurre la ricerca nell'esperienza lavorativa, formulare ipotesi e prefigurare scenari, problemi e ipotizzare soluzioni: i mondi dell'alta formazione e del lavoro si avvicinano e l'integrazione dell'apprendimento formale e informale (legato a prefigurazioni e propensioni) diventa un prerequisito essenziale per sviluppare le competenze necessarie in risposta ai cambiamenti in atto nella vita lavorativa (Tynjälä, 2008a; 2008b).

3. Identità professionale come processo

Il *Work-Related Learning* ha molto a che vedere con i processi di costruzione dell'identità professionale. Tradizionalmente i modelli di identità professionale, all'interno di un ambito professionale, costituiscono un fattore di qualificazione per i "professionisti" in quanto alla base dell'immaginario su cui si fonda la costruzione dell'identità attraverso l'autorappresentazione comune. Costituiscono il punto di riferimento di un immaginario collettivo, ne storicizzano tipologie indicando, in questo quadro, anche le linee per la formazione in ingresso.

Per lungo tempo, un individuo è stato considerato un professionista per aver completato i livelli di formazione considerati necessari, aver acquisito le certificazioni previste, aver interiorizzato le norme della professione (Wilensky, 1964). La situazione attuale del mondo del lavoro e le ricerche ad esso correlate hanno, tuttavia, messo in evidenza quanto sia riduttivo considerare la professionalità (e la conseguente occupazione) solo come *education-based* (Ibarra, 1999).

È rilevante la complessità e la pluralità di ruoli professionali spesso coesistenti nei diversi ambiti di lavoro e molte professioni assumono una fisionomia multiforme e dinamica, nella quale coesistono ruoli professionali precedentemente considerati distinti. Lavoratori con elevati livelli di istruzione, inoltre, sono spesso impegnati in molteplici forme di lavoro, in sequenza o simultaneamente. Nel caso delle professioni educative, come accennato nei precedenti paragrafi, l'identità professionale appare oggi caratterizzata da una forte dinamicità e strettamente correlata a tre dimensioni principali:

- l'affermarsi di esigenze sociali in costante trasformazione e definizione,
- la presenza di servizi correlati ai nuovi bisogni,
- lo sviluppo del settore del privato (sia a livello di servizi socio-educativi, sia di servizi di formazione continua come ambito principale di domanda di professionalità educative e di offerta di servizi educativi e formativi.

L'ampliamento degli spazi di intervento sta determinando un conseguente mutamento delle professioni educative e sempre di più si va affermando un'idea di professionalità aperta, dinamica e in grado di rispondere alle esi-

genze dei diversi contesti, esprimendo comunque una forte componente valoriale come parte integrante della specifica competenza professionale pedagogica (Xodo, Bortolotto, 2011; Del Gobbo, Federighi, 2021)
Per gli studenti, piuttosto che guardare all'identità professionale come una meta o uno stato, l'identità deve essere acquisita come costruzione, determinata da fattori soggettivi, contestuali e influenzata dalle interazioni interpersonali, per riconoscersi il ruolo di agente nel processo di creazione della propria immagine di sé professionale. Le esperienze di *Work-Related Learning* dovrebbero contribuire proprio a questo e a fare maturare nello studente la consapevolezza del processo attraverso il quale ha maturato dei significati (Cohen-Scali, 2003; Slay, Smith, 2011) e consapevolezza critico-riflessiva delle azioni educative facilitanti ed ostacolanti che sono intervenute e che potrebbero intervenire (Pratt, K.W. Rockmann, J. B. Kaufmann , 2006;Tomer, Mishra, 2016).

4. La filiera: dalla Laurea triennale alle Lauree magistrali dell'Area della Formazione

Interrogarsi sulle professioni educative e formative implica, obbligatoriamente, far riferimento ai processi formativi dai quali tali professioni sono preparate. Non è possibile pensare, riflettere, anche progettare, nuove professioni senza comprendere a fondo quali siamo gli spazi di formazione da dedicare. In tal senso, la responsabilità delle università nella costruzione, progettazione e sviluppo di corsi di studio adeguati è sicuramente ampia e impegnativa. La ricerca, in tale direzione, ha riflettuto relativamente da pochi anni. Ai primi lavori della fine degli anni Dieci del Duemila (Orefice, 2006; Calaprice, 2011) può essere attribuita una valenza pionieristica che solamente negli anni Venti del Duemila si è consolidata, dando luogo ad una riflessione che, da una parte, investe le nuove professioni, dall'altra considera i portati che l'offerta formativa, proposta dai corsi di studio triennali e magistrali di area pedagogico-formativa, era in grado di promuovere.
Come sappiamo, il sistema AVA-ANVUR, a partire dai primi anni Venti del Duemila, ha costruito una architettura didattico-formativa all'interno della quale devono essere progettati i corsi di studio. Un punto nevralgico di tale architettura riguarda proprio il rapporto fra le professioni a cui un corso di studio deve preparare coloro che lo seguono e l'accoglienza che gli *stakehoder* predispongono per i laureati del corso di studio e che tali *stakeholder* dovrebbero aver contribuito a far nascere. Questo è il punto nevralgico sul quale si giocherà il futuro dell'università in Italia.
Sappiamo, infatti, che il sistema di qualità, precedentemente richiamato, AVA-ANVUR, ha imposto una svolta alla costruzione dell'offerta formativa universitaria, ma chiunque abbia esperienza di insegnamento accademico o di coordinamento dei corsi di studio conosce bene la difficoltà di allontanarsi da un impianto didattico basato sull'insegnamento della disciplina. Negli ultimi anni, sempre più, si è cominciato a parlare del rapporto fra formazione e mondo del lavoro, della necessità di svolgere una didattica *work-related*, di creare relazioni categoriali con le professioni da svolgere a laurea conseguita. Già venti anni fa, la ricerca educativa italiana per la scuola e nella scuola si concentrava sulle competenze, sui *curricula verticali,* sulla necessità di raccordare i passaggi scolastici. All'epoca, rimase fuori dal dibattito l'università. In realtà, anche i tentativi sviluppati con il sostegno degli istituti di ricerca educativa, gli IRRSAE regionali, non confluirono in una trasformazione culturale e la disciplina è rimasta il vettore della trasmissione didattico-educativa scolastica in Italia. L'università non si è allontanata da tale modello e oggi parliamo di *competenze trasversali* e *competenze professionali* senza una chiara idea di sviluppo di tali competenze.
Il sistema AVA-ANVUR, lavorando sulla qualità, orienta l'architettura didattica dei corsi di studio a partire proprio dalle competenze necessarie in uscita dai corsi di studio medesimi. Il Processo di Bologna (Sorbonne Joint Declaration, 1998) ha fondato il sistema dell'area comune dell'Alta Formazione e ha creato una griglia fondata sui descrittori di Dublino che rappresentano il punto di riferimento di tale architettura. Dunque, pur in presenza di chiare indicazioni di sviluppo dei corsi di studio, è necessario approfondire le modalità didattiche migliori per

lo sviluppo delle competenze, *trasversali* e *professionali*. I corsi di studio devono fornire agli studenti una offerta trasparente e devono dare gli strumenti più ampi per poter entrare nel mondo del lavoro. Un altro punto importante da prendere in considerazione riguarda la transizione al raggiungimento della laurea con progetti di orientamento al lavoro ben impostati e, soprattutto, concreti. Dunque, siamo davanti a un cambiamento sostanziale che attiene proprio al modo di fare didattica. Non si tratta solo di insegnare pensando alle competenze, è necessario organizzare l'insegnamento avvalendosi di tutti gli strumenti necessari per favorire una adeguata transizione al lavoro, attraverso il raggiungimento di learning outcomes che preludano a competenze solide, fruibili e in linea con lo sviluppo del futuro.
In tal senso, la ricerca TECO-D Pedagogia 2018-2020 (Federighi, 2018; Federighi, Del Gobbo, 2021) ha proprio messo in evidenza la necessità di individuare risultati di apprendimento coerenti con le competenze richieste dalle professioni in uscita dai corsi di studio considerati. La ricerca ha evidenziato come sia una emergenza occuparsi di stabilire tale coerenza non solo interna al corso di studio, ma anche fra corsi di studio. A tal fine la filiera dal corso di studio in Scienze dell'Educazione della Formazione al corso di studio in Scienze dell'educazione degli adulti, della formazione continua e Scienze pedagogiche ha manifestato proprio tale necessità.

5. Tirocinio, Internazionalizzazione, Transizione al lavoro

In un tempo, quale quello attuale, di fronte alla opportunità così consistente, in termini economici e così unica in termini culturali, rappresentata dalla attuazione del PNRR (Regolamento UE 2021/241), il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza approvato dal Parlamento Italiano nella primavera 2021, dobbiamo sforzarci di rendere ancor più l'università il luogo della formazione più avanzata, che prepara le future classi dirigenti del nostro paese, che offre la ricerca necessaria per guardare ai prossimi venti anni con coraggio e con certezza. Citiamo il PNRR perché il contesto nel quale, con rapidità e velocità, saremo chiamati a modificare e a modellare i processi formativi sarà tanto repentino per quanto potrà essere dirompente. All'interno dei CdS della filiera formazione, la spinta alla innovazione didattica si è avviata, adesso sarebbe necessario rinforzare e ampliare la concretezza e la consapevolezza del compito che attende l'università.
Siamo partiti dalla riflessione sul tema del *Work-Related Learning,* vogliamo sottolineare l'importanza di alcune misure come il Tirocinio e l'Internazionalizzazione. Entrambe queste dimensioni formative possono essere fortemente declinate secondo un movimento *work-related* e, di fatto, possono sostenerlo e indirizzarlo. La richiesta del PNRR all'università italiana è proprio questa: costruire processi *work related,* costruire percorsi virtuosi di inserimento delle competenze trasversali a partire dall'offerta formativa esistente. Immediatamente, possiamo presupporre che tutto ciò si declini in un cambiamento che passi anche per le didattiche. Da una parte, è necessario il rinforzo sul fronte di servizi che sostengano internamente e esternamente ai corsi di studio l'implementazione delle competenze, come capacità di comunicazione, creatività, flessibilità, lettura delle emozioni proprie e altrui, conoscenza di sé, lavoro in gruppo, *leadership;* dall'altra, è necessario proporre attività di tirocinio, sviluppo di azioni nei luoghi di lavoro, ascolto di testimonianze, in contesti internazionali oltreché nazionali. Il programma Erasmus è uno fra i molti e fra le molte attività che possono e devono essere facilitate.
Il CdS LM 57&85, Scienze dell'Educazione degli adulti, della formazione continua e Scienze Pedagogiche già da alcuni anni si impegna, attraverso programmi specifici, per la cura della transizione al lavoro dei propri studenti e laureati. In modo particolare, sono tre le azioni che desidereremmo sottolineare per il lettore: 1. la redazione della scheda SUA 2020 e 2021 seguendo il criterio della definizione di *learning outcomes*, in uscita dai vari corsi che compongono l'offerta formativa, che possano essere coniugati con i descrittori di Dublino indicati dalla progettazione di qualità (Boffo, 2021); 2. una spinta sostenuta e ampia a usufruire di programmi per seguire attività formative all'estero, in modo particolare il corso di studio offre, da ormai otto anni, settimane intensive presso

l'Università di Wuerzburg con corsi specifici sull'*Adult Learning and Education* in una Scuola invernale unica in Europa (Egetenmeyer, 2020); i programmi di internazionalizzazione sono riconosciuti in termini di CFU e si ampliano anche a ulteriori offerte con i paesi extra-EU; 3. i tirocini sono costruiti in collaborazione con il comitato di indirizzo e le aziende interessate hanno partecipato a un programma denominato "tirocini di qualità" che ha previsto tirocini prolungati nel tempo e finalizzati alla redazione della tesi di laurea sul campo. Le azioni sviluppate negli anni hanno posto il Corso di Studio in una posizione costantemente riflessiva e pervicacemente orientata all'ingresso nelle professioni dei propri laureati. Sappiamo dai dati sulla qualità del Corso che tali indirizzi stanno favorendo il gradimento dei laureati, ma soprattutto il fattore maggiormente rilevante è la trasformazione delle modalità didattiche con il miglioramento conseguente dell'offerta formativa. Per quanto attiene al primo punto ovvero alla dichiarazione esplicita di *learning outcomes* da raggiungere, questo ha comportato l'adozione della struttura di competenze elaborata con la matrice TECO-D Pedagogia (Fabbri, Torlone, 2018; Federighi, 2018) per costruire corsi che potessero sviluppare le competenze previste dalla matrice. Molto concretamente, le discipline sono state messe al servizio delle competenze per raggiungere un quadro di riferimento esaustivo rispetto a sei competenze chiave: 1. Apprendimento di modelli teorici e rielaborazione dell'identità professionale in campi che prevedano la laurea di secondo livello, da una parte, e l'assunzione di responsabilità manageriali, dall'altra; 2. Apprendimento di metodologie di ricerca finalizzate a supportare azioni educativo-formative complesse; 3. Apprendimento di strumenti per la progettazione didattico-educativo-formativa; 4. Apprendimento di dinamiche e processi comunicativo-relazionali; 5. Apprendimento di metodi didattico-educativi per contesti di formazione; 6. Apprendimento di progettazione organizzativo-manageriale. Il quadro TECO-D Pedagogia individua competenze specifiche per le figure professionali della formazione e dell'educazione di secondo livello, analizzando il lavoro in una laurea magistrale.

Per il punto relativo all'Internazionalizzazione, sappiamo quanto l'implementazione di tali strategie favorisca l'intraprendenza, la conoscenza, la creatività e, in generale, il senso dell'altro. Dobbiamo continuare ad insistere sull'importanza di recarsi all'estero per apprendere le lingue, per aprirsi al mondo, per dislocarsi, per comunicare, per relazionarsi. Infine, il punto sul tirocinio mette al centro dell'attenzione una azione formativa ancora da scoprire e da rinforzare. Il tirocinio è una finestra sul mondo del lavoro ed è parte integrante della formazione di un laureato. Il sapere pratico-riflessivo del tirocinio può spostare idee e far cambiare strada e studi. Ogni CdS dovrebbe dedicare al tirocinio energie e tempo.

Il motivo per il quale ci pare così importante insistere e incidere sull'offerta formativa universitaria per lo sviluppo futuro del Paese riguarda la convinzione ferma che uno snodo nevralgico per far crescere il nostro paese dipenda proprio dal modo con cui l'università saprà e potrà trasformarsi e modellarsi sulle esigenze della creazione di un capitale umano determinante. In tal senso, accogliere la posizione dell'incremento della costruzione di competenze voluto da ANVUR fin dal 2017, proprio con un monitoraggio dei *learning outcomes* dei corsi di studio, ha favorito proprio l'assunzione di consapevolezza relativamente al processo di insegnamento. Cosa insegnare, come insegnare, perché insegnare, soprattutto è stato approfondito il senso del rapporto fra discipline e, appunto, *learning outcomes*. Questo impegno ci ha permesso di comprendere l'evoluzione del mercato del lavoro e delle professioni che, particolarmente nel campo della formazione e della economia sociale, si sono evolute e innovate. Altrettanto, è valso per l'impegno su internazionalizzazione e tirocini. Offrire opportunità per comprendere le professioni del futuro, i processi di lavoro, gli approcci culturali differenziati per stati nazionali crea proprio i percorsi *work-related* di cui abbiamo iniziato a parlare in apertura della nostra riflessione. Non è un caso che una parte di finanziamento del PNRR confluirà proprio su *Teaching Learning Center* che dovranno mettere a sistema azioni di preparazione alla docenza universitaria e all'impegno formativo dei ricercatori. Sicuramente, stiamo parlando di assi fragili del sistema accademico italiano, trascurati più che in ogni altro segmento della

scuola pubblica. Creare modelli di *Work-Related Learning* e applicarli su larga scala è complesso se non si passa dalla condivisione di una cultura didattica e formativa innovativa.

5. Conclusioni

Al termine di queste riflessioni, possiamo indicare alcune piste di azione per le politiche formative universitarie che hanno un rilievo così nevralgico per le professioni del futuro.

In primo luogo, concludiamo con la certezza che il cambiamento e la trasformazione, ormai avviate, possano trovare il proprio corso e possano contaminare un nuovo modo di produrre conoscenza, costruire competenze e creare il ponte necessario al mondo del lavoro. Si tratta di un patto a cui l'Università italiana deve aderire se vorremo incidere sull'innovazione formativa di cui parla il PNRR. Si tratta di una sfida che può essere vinta. La formazione delle persone e la formazione di laureati che lavoreranno in altrettanti contesti formativi, rappresentano il punto nevralgico per trasformare davvero un paese e per produrre una innovazione inclusiva. Abbiamo una responsabilità importante da adulti, per gli adulti e con gli adulti (PNRR). Il ponte deve essere costruito con la forza dell'impegno culturale, di una trasformazione formativa. L'università deve formare professionisti che sappiano riconoscere, rinnovare, riprogrammare competenze in divenire, questa è la finalità di un luogo che produce conoscenza e sapere.

In secondo luogo, la ricerca in formazione, educazione, didattica è centrale per poter sviluppare programmi e progetti in ogni contesto delle più svariate professioni, questo è un altro punto di riferimento. Troppe volte, la ricerca in formazione viene sottovalutata, deve essere condotta con gli strumenti e le modalità di una ricerca scientifica pienamente riconosciuta. Gli ultimi decenni di Programmi Gruntvig, Erasmus, Erasmus+ ci hanno insegnato ad uscire dai confini nazionali per sviluppare buone pratiche comuni e comunitarie. Sono state attività e azioni fondamentali per uscire dal nostro locale e contaminarsi con l'altro/altri. L'Educazione degli Adulti e la ricerca in *Adult Learning and Education* può andare oltre e trasformarsi in ricerca orientante, in ricerca che guida i processi trasversali che riguardano i sistemi educativi, i processi aziendali, le istituzioni pubbliche e il lavoro che vi si svolge. Un compito importante che necessita di ricerca accurata, metodologicamente sostenuta.

In terzo luogo, qualsiasi trasformazione deve essere sostenuta da un portato civile. La sostenibilità, la transizione ecologica, l'innovazione sociale sono termini che manifestano l'impegno etico verso l'altro, verso l'ambiente, verso un *noi* che può mutare le condizioni di partenza per ciascuno. Pur non volendo affrontare un discorso generico, l'impegno civile al riconoscimento dell'altro passa per il riconoscimento della formazione del sé, della propria identità, della propria cultura, delle proprie radici.

Il *noi* al posto dell'*io* sarà ciò che, al fondo ci permetterà tutte le trasformazioni di cui abbiamo estrema necessità se vorremo preparare un mondo migliore.

Note

[1] Il contenuto dell'articolo è stato pensato congiuntamente, Giovanna del Gobbo ha redatto i paragrafi 1, 2, 3, Vanna Boffo i paragrafi 4, 5, e le Conclusioni. Abstract e Riferimenti bibliografici sono parti comuni.

[2] Giovanna del Gobbo è Professore Associato di Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Firenze, fa parte del Nucleo di Valutazione dell'Ateneo fiorentino.

[3] Vanna Boffo è Professore Ordinario di Educazione degli Adulti e Pedagogia del lavoro presso l'Università degli Studi di Firenze dove è Presidente del Corso di Studio Magistrale in Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione continua e Scienze pedagogiche.

Riferimenti bibliografici

- Aarto-Pesonen, L., & Tynjälä, P. (2017). Dimensions of Professional Growth in Work-Related Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education, 42*(1). Disponibile in http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n1.1 (Consultazione: Luglio 2021).
- Bandura, A. (1995a). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. In A. Bandura (Ed.), Self-efficacy in changing societies (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1995b). Self-efficacy. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Eds.), *Blackwell encyclopedia of social psychology*, (pp. 453-454). Oxford: Blackwell.
- Bandura, A. (Ed.) (1995c). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Boffo, V. (2021). *Oltre la formazione. Università e professioni educative*. In G. Del Gobbo, & P. Federighi, Professioni dell'educazione e della formazione: orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia. Professioni dell'educazione e della formazione (pp. 171-196). Firenze: Editpress.
- Brennan, J., & Little, B. (1996). *A Review of Work Based Learning in Higher Education,* Sheffield: Department for Education and Employment.
- Calaprice, S. (2011). *Alcuni problemi e percorsi*. In P. Orefice, a. Carullo, s. Calaprice, Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa. Il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo (pp. XXXVIII-XLI). Milano: Cedam.
- Castelli C., & Venini L. (1998). *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Gobbo, G., & Federighi, P. (2021). Professioni dell'educazione e della formazione: orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia. *Professioni dell'educazione e della formazione*. Firenze: Editpress.
- Egetenmeyer, R. (2020). *Comparative adult and continuing education: A guiding essay.* In S. Kröner, V. Boffo, & R. Egetenmeyer, International and Comparative Studies in Adult Education: An Introduction (pp. 17-30). Firenze: Florence University Press.
- Erikson, E. H. (1964). I*nsight and Responsibility: Lectures on the Ethical Implications of Psychoanalytic Insight*. New York: Norton.
- ETF (2012). *Union for the Mediterranean regional employability review*. Turin: ETF.
- European Commission (2013). *European Public Sector Innovation Scoreboard 2013: A Pilot Exercise*, European Commission. Disponibile in http://bookshop.europa.eu/en/european-public-sector-innovation-scoreboard-2013-pbNBAZ13001/ (Consultazione: Luglio 2021).
- European Commission (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fabbri, L., & Torlone, F. (2018). Education professionals' training in relation to learning objectives and learning outcomes. Sharing tests. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete, 18(*3), 1-6. Disponibile in https://doi.org/10.13128/formare-24680. (Consultazione: Luglio 2021).
- Federighi P. (2018). I contenuti core dell'offerta formativa dei Corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete, 18*(3), 19-36.
- Federighi, P. (2021a). *Professioni dell'educazione e della formazione: per una tassonomia descrittiva*. In P. Federighi, & G. Del Gobbo, Professioni dell'educazione e della formazione: orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia. Professioni dell'educazione e della formazione (pp. 23-48). Firenze: Editpress.

- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly, 44*, 764–791.
- Kwiek, M., & Kurkiewicz, A. (eds) (2012). *The Modernisation of Europe's Universities: A Cross-National Academic Perspective*. Frankfurt: Peter Lang.
- Kwiek, M., & Maassen P. (eds) (2012). *National Higher Education Reforms in a European Context: Comparative Reflections on Poland and Norway*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Larédo, P. (2003). University Research Activities: On-going Transformations and New Challenges. *Higher Education Management and Policy, 15*/1, 1–16.
- Lemanski, T., Mewis, R., & Overton, T. (2010). An introduction to the recent literature on approaches to work-based learning. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences, 6*, 3–9.
- Maassen, P., & Olsen, J.P. (2007). *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht: Springer.
- Maassen, P., & Stensaker, B. (2011). The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications. *High Educ 61*, 757–769. Disponibile in https://doi.org/10.1007/s10734-010-9360-4 (Consultazione: Luglio 2021).
- Magnell, M., & Geschwind, L. (2013). *Work Related Learning in Higher Education: Roles and Responsibilities. Presented at the The EAIR 35th Annual Forum 2013*, Rotterdam, the Netherlands, 28-31 August 2013. Disponibile in http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kth:diva-168278 (Consultazione: Luglio 2021).
- Mancini, T. (2001a). Appartenenze e identità etnica. In P. Bastianoni (A cura di), *Scuola e immigrazione: uno scenario comune per nuove appartenenze*. Milano: Unicopli.
- Mancini, T. (2001b). Le appartenenze etnico-culturali e l'identità. In G. Giovannini (a cura di), *Ragazzi insieme a scuola. Una ricerca sui percorsi di socializzazione di studenti stranieri e italiani nelle scuole medie di Modena*. Faenza: Homeless Book.
- Moreland, N. (2005). *Work-Related Learning in Higher Education. Learning and Employability Series 2*. York: The Higher Education Academy.
- Oblinger, D., & Rush, S. (Eds.) (1997). The *Learning Revolution*. Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.
- OECD (2012). *Innovation for Development, A Discussion of the Issues and an Overview of Work of the Oecd Directorate for Science, Technology and Industry*. Paris: OECD.
- OECD (2017). *In-Depth Analysis of the Labour Market Relevance and Outcomes of Higher Education Systems: Analytical Framework and Country Practices Report. Enhancing Higher Education System Performance*. Paris: OECD.
- Olsen, J. P. (2007). *The Institutional Dynamics of the European University*. In P. Maassen & J. P. Olsen (Eds.), University Dynamics and European Integration (pp. 25–54). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Orefice, P. (2006). *Lo sviluppo della qualità dell'offerta formativa e dei professionisti della formazione. La gestione e lo sviluppo della qualità dei corsi di studio*. In A. Alberici & P. Orefice (a cura di) Le nuove figure professionali della formazione in età adulta (pp. 85-91). Milano: Franco Angeli.
- Pratt, M. G., Rockmann, K. W., & Kaufmann, J. B. (2006). Constructing Professional Identity: The Role of Work and Identity Learning Cycles in the Customization of Identity among Medical Residents. *Academy of Management Journal, 49*(2), 235–262. Disponibile in https://doi.org/10.5465/AMJ.2006.20786060 (Consultazione: Luglio 2021).
- QCA (2003). *Work-related learning for all at key stage 4: guidance for implementing the statutory requirement from 2004*. London: Quality and Curriculum Authority

- Regolamento (UE) 2021/241 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 12 febbraio 2021 che istituisce il Dispositivo per la Ripresa e la Resilienza, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 18.2.2021.
- Sorbonne Joint Declaration (1998). *EHEA ministerial conference Sorbonne: Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. Disponibile in http://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communiques.
- Tomer, G., & Mishra, S. K. (2016). Professional identity construction among software engineering students. *Information Technology & People, Vol. 29*(1), 146 – 172. Disponibile in http://dx.doi.org/10.1108/ITP-10-2013-0181 (Consultazione: Luglio 2021).
- Tynjälä, P. (2008a). Perspectives into learning at the workplace. *Educational research review, 3*(2), 130-154.
- Tynjälä, P. (2008b). Connectivity and transformation in work-related learning - theoretical foundations. In M. L. Stenström, & P. Tynjälä (Eds.), T*owards Integration of Work and Learning. Strategies for Connectivity and Transformation,* 11-37. Springer. Disponibile in https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8962-6_2 (Consultazione: Luglio 2021).
- Varani, A. (2004). La costruzione dell'identità professionale. In A. Rezzara, S. Ulivieri Stiozzi (edd.), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane* (pp. 181-188). Milano: FrancoAngeli.
- Wilensky, H. (1964). The Professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology, 70*(2), 137-158. Disponibile in http://www.jstor.org/stable/2775206 (Consultazione: Luglio 2021)
- Xodo, C., & Bortolotto, M. (2011). *La professionalità educativa nel privato sociale*. Lecce: Pensa Multimedia.

L'educazione degli adulti in Italia: una sfida sistemica

Laura Formenti[1]

Keywords
Educazione degli adulti,
Apprendimento permanente,
Sistema, Complessità

Abstract
L'educazione degli adulti rappresenta per il Paese e per le istituzioni una sfida sistemica che chiede risposte coordinate a livello micro, meso e macro, ritrovando le connessioni profonde tra apprendimento, educazione, istruzione e formazione. La prospettiva proposta è complessa e processuale: i sistemi evolvono in base alla propria auto-organizzazione, non a soluzioni calate dall'alto. L'educazione degli adulti ha radici sociali e culturali, da recuperare nella costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente. In esse, anche l'università ha un ruolo attivo da svolgere per sostenere cambiamenti che investono il piano culturale, politico e pratico.

> *"In un mondo in movimento e percorso da influenze molteplici e improvvise, e di imprevista potenza, con una sollecitazione intensa al mutamento delle proprie abitudini, si capisce che si faccia molto maggiormente appello a un'educazione che renda l'uomo capace di resistere e di svolgere a suo pro la mutevolezza e le influenze dell'ambiente" (Capitini, 1959, p. 209).*

1. Introduzione

Le parole di Aldo Capitini ci ispirano, a più di sessant'anni dalla loro pubblicazione, a un pensiero *complesso* sull'educazione degli adulti. In un'Italia preda, allora, di autoritarismi e analfabetismo, il "Gandhi italiano" metteva in guardia i suoi contemporanei dai rischi di un pensiero pedagogico semplificato. Colpisce, nel rileggerlo, il riferimento alle contrapposizioni: sistemico *ante litteram*, Capitini rileva i movimenti spontanei che proteggono gli adulti dall'alienazione, quali l'apertura "a ciò che vive", il silenzio e la calma, l'arte, il gioco, l'immaginazione. La motivazione dell'adulto a coltivare la capacità di vivere i mutamenti del suo tempo è ciò che più profondamente caratterizza l'educazione degli adulti fin dalle sue origini.

Ma che cosa intendiamo oggi per educazione degli adulti? Come diamo senso a queste tre parole gravide di storia e di significati, in un sistema in costante cambiamento che – ancor più nell'ultimo anno – appare disorientato e disorientante per tutti, individui, servizi e istituzioni? La pista che propongo collega due autori vicini per età, sensibilità e capacità di andare oltre l'ovvio: Aldo Capitini (1899-1968) e Gregory Bateson (1904-1980). Mi farò accompagnare da loro nel riflettere sulla sfida sistemica dell'educazione degli adulti in Italia.

A livello micro, l'individuo – discente, docente, professionista, educatore, amministratore – sviluppa una coscienza di sé come *learner*, come persona in apprendimento, e riconosce il valore dell'apprendimento permanente per sé e per gli altri, integrandolo nell'azione quotidiana. Questo però non è scontato: c'è da imparare ad adattare gli apprendimenti precedenti a situazioni nuove; imparare a pensare come un adulto (Mezirow, 2016), ovvero riflettere criticamente, esigere i propri diritti, rispondendo al potere se necessario, fare scelte deliberate. Questo movimento è faticoso per chi, adulto, ha già strutturato un habitus, un'identità, dei valori, attraverso

esperienze di vita e contesti oppressivi. L'apprendimento trasformativo, dice Mezirow (2016), nasce dai dilemmi e comporta emozioni disturbanti, resistenze e perdite, non solo acquisizioni. È anche per questo che l'adulto non può essere lasciato solo ad apprendere, ma la dimensione autoriflessiva e critica deve diventare parte costitutiva di qualsiasi programma educativo.

A livello meso, l'analisi si sposta sulle dimensioni organizzative, relazionali e pratiche che costruiscono una cultura dell'apprendimento nei contesti organizzati, allestendo spazi e tempi, creando procedure, modelli di *leadership* e di *governance*. La sistemica guarda alle interazioni e ai processi, più che ai regolamenti o ai ruoli. Le diverse organizzazioni che, in un dato territorio, offrono educazione, istruzione, formazione di vario tipo, ma anche servizi, lavoro, supporto, sono chiamate oggi a lavorare in rete, come diremo. Le interazioni concrete che danno forma a queste reti sono processi da monitorare e interpretare per comprendere come orientarli alla diversità e alla collaborazione, evitando i rischi di interventi lineari, riduttivi e competitivi. È il processo che ci dice se il sistema funziona: lo studio etnografico dei processi di rete (Marchi, 2015) può suggerire come interpretarli, sostenerli ed eventualmente promuoverli.

A livello macro, infine, dovremo prendere in esame i processi sociali, politici, culturali, storici, ma anche economici ed ecologici, se vogliamo comprendere la complessità nella quale siamo immersi. Saperi tecnici, scelte politiche e culture sono strettamente intrecciati. Se osserviamo cosa avviene a livello di istituzioni, di società civile e di Paese, vediamo movimenti diversi, discorsi dominanti, scelte politiche non sempre ispirate a ciò che è utile, ma anche una lenta progressione verso un sistema integrato per l'educazione e l'apprendimento degli adulti.

2. Disequilibri e ricomposizioni: educazione, apprendimento, istruzione, formazione

«Il tempo è fuori squadra» (Bateson, 1978/1984, p. 290).

In una lettera inviata ai *regents* della California University nel 1978, Bateson denunciava i rischi della disconnessione tra educazione e apprendimento. Nello scritto, pubblicato in appendice a "Mente e natura", si sofferma sull'intreccio tra quegli apprendimenti che si manifestano come processi "spontanei" nel vivere e ubbidiscono alle leggi della natura, e quelli che avvengono sotto la pressione e i "capricci" dell'ambiente. Apprendimento ed educazione, quindi. O anche selezione naturale e pressione sociale. Il dualismo è una componente necessaria del cambiamento e, come principio generale, una lente per leggere in controluce i processi mentali, sociali, politici. L'intento di Bateson era sottolineare la necessità di una composizione sistemica tra concetti che troppo spesso vengono contrapposti (Formenti, 2017).

Di fronte a un dualismo, spesso si sceglie un polo e l'altro viene negato, ma la realtà è dialettica: non c'è vita senza morte, forma senza funzione. Rigore e immaginazione, contenuto e processo, teoria e pratica sono dimensioni profondamente embricate nel vivere e nel conoscere. Se il sistema educativo le separa, si genera l'obsolescenza, ovvero – dice Bateson - l'incapacità dei singoli, dei gruppi e delle organizzazioni di vivere nel flusso del tempo. L'incapacità di cambiare, di adattarsi, genera nel sistema profondi squilibri, disagio, malattia, morte.

«È evidente che, se una qualche parte di un sistema culturale "è in ritardo", dev'esserci qualche altra sua parte che si è evoluta "troppo in fretta"» (Bateson, 1978/1984, p. 291). Queste idee possono aiutarci nel leggere lo squilibrio tra apprendimento ed educazione, oggi evidente nella realtà italiana. L'imporsi del concetto di *lifelong learning* (Field, 2006) ha messo in ombra, nelle politiche e nella ricerca, una tradizione ricca di studi, interventi e pratiche educative. Non mi si fraintenda: l'apprendimento permanente è importante, può trasformare vite, dare accesso ad avanzamenti di carriera o nuovi lavori, offrire una seconda opportunità a chi è stato messo ai margini o ha dovuto interrompere la propria istruzione, rafforza il capitale sociale (Tuckett, 2017). Fa bene perfino alla salute fisica e mentale, innalza la speranza di vita e la capacità di guarigione. In un approccio salutogenico, dunque, coltivare

l'apprendimento come attività umana, autodiretta, motivante, spontanea, è altamente desiderabile.
La contrapposizione tra i due termini è dannosa quando l'idea di apprendimento permanente si innesta in un contesto neoliberista, dove regnano il funzionalismo e l'individualismo (Zarifis & Gravani, 2014). Il singolo viene così abbandonato alla sua capacità di automotivarsi e autofinanziarsi, alla necessità di adattarsi a un mondo sempre più competitivo e disorientante, alla privatizzazione dei servizi educativi che diventano sempre più costosi e inaccessibili proprio a coloro che più ne avrebbero bisogno. Quando al centro c'è l'apprendimento, e non l'educazione, l'impegno dello Stato viene meno e vediamo, in tutti i Paesi, un disinvestimento delle politiche pubbliche, sempre più evidente a partire dagli anni 2000 (Tuckett, 2017).
Un ulteriore disequilibrio nasce dalla disconnessione tra *educazione* e *istruzione*: dove si sottolinea il primato dei percorsi formali, scolastici, che conducono a un titolo, si tende a dimenticare che solo una minoranza di adulti partecipa a tali percorsi. In Italia, l'accesso all'istruzione per tutti non è sufficientemente promosso o facilitato, nonostante sia un principio sancito dalla legge. Inoltre, le esperienze informali sono il contesto naturale dell'apprendimento adulto; usando il termine "spontaneo", Capitini e Bateson, seppur con una diversa accezione, sottolineano che è un apprendimento che nasce dal vivere, dal fare esperienza di un contesto. La dimensione informale del quotidiano ci plasma e, come ci hanno mostrato i sociologi del curricolo (Bourdieu, Giroux) fin dagli anni Ottanta, sviluppa un "curricolo nascosto" che ci insegna chi siamo, come imparare, che cosa è utile o desiderabile per noi. Quindi l'istruzione, con i suoi curricoli scritti a tavolino, si mostra obsolescente, "fuori squadra", inadeguata a rispondere ai bisogni reali degli adulti. Dolci (1987) va oltre, dicendo che ogni forma di istruzione contiene il "virus del dominio", dell'oppressione.
Ancora una volta, non si fraintenda. L'istruzione è necessaria, un diritto, un modo per connettere i bisogni dei cittadini e della società. In Italia, fanalino di coda dell'Europa, c'è bisogno di innalzare il numero dei diplomati e dei laureati, ma questo sforzo deve armonizzarsi con l'educazione, non espungerla. La burocratizzazione, il linguaggio istituzionale, il sistema organizzativo e le strutture dell'istruzione degli adulti, troppo schiacciati sul modello scolastico, ingessano l'intervento e gli apprendimenti attesi, ne limitano la portata liberante, trasformativa.
C'è infine una disconnessione tra *educazione* e *formazione*. Oggi esiste un'offerta di esperienze di apprendimento molto ampia: corsi di formazione di tutti i tipi e per tutti i gusti, gruppi auto-organizzati, scambi di pratiche, perfino le scuole popolari stanno, da una decina d'anni, rinascendo, soprattutto nelle grandi città (12 solo a Roma), come risposta dal basso a un bisogno crescente di formazione al quale le istituzioni non sempre rispondono. Abbiamo pochi dati su queste realtà, che rappresentano un "vivaio" di azioni, idee, sperimentazioni, ma anche un'economia sommersa, gestita dal basso, autoregolantesi attraverso meccanismi di domanda-risposta tutti da decifrare. Difficile dire se, in queste proposte, ci sia equilibrio tra la dimensione formativa e quella educativa.
La formazione avviene per lo più in sordina: sul lavoro, in famiglia, dai media, nell'aggiornamento professionale, nelle comunità di pratica *online*, nella ricerca costante di corsi, tutorial, informazioni, esperienze verso le quali l'adulto è motivato ad apprendere, perché spinto da un bisogno o interesse. Coltiva le tue passioni! Siamo nel regno dell'informale e del non formale, un pilastro dell'apprendimento nella vita adulta, un campo composito, frammentato e per definizione opaco.
L'approccio sistemico ci invita a cercare le connessioni concrete - nella pratica, nell'organizzazione dei servizi, nell'esperienza vissuta dei *learner adulti* - tra parole, pratiche e contesti che appartengono a una totalità interconnessa. Così, possiamo vedere che studenti e studentesse universitari imparano anche e soprattutto informalmente, nella relazione concreta con i compagni e i docenti: si orientano, discutono, co-costruiscono saperi, si innamorano (anche delle idee), fanno gruppo. Oppure, nei CPIA, riusciamo a intuire le connessioni profonde tra le attività prettamente scolastiche e i bisogni educativi e formativi degli iscritti.

Uno dei problemi più dibattuti degli ultimi anni è come dare visibilità e riconoscibilità a tutte le competenze, comprese quelle maturate in ambiti informali e non formali. Il dibattito politico e tecnico sui processi di accompagnamento al riconoscimento, validazione e certificazione degli apprendimenti pregressi e delle competenze *comunque acquisite* è vivo fin dalla Legge 92/2012, che attribuisce all'apprendimento permanente caratteristiche ampie, nelle quali educazione, istruzione e formazione convergono.

3. La visione processuale e genealogica: breve storia dell'educazione degli adulti

Le radici dell'educazione degli adulti sono intrecciate, in tutta Europa, con la nascita delle democrazie, il riconoscimento dei diritti e la presa di coscienza dell'identità, che riguardò inizialmente la classe operaia, allargandosi poi a tutte le categorie per le quali l'educazione diventa via di riscatto sociale, piena partecipazione, liberazione (Formenti, 2021). Non è questa la sede per ricostruire la storia dell'educazione degli adulti in Italia, ma la conoscenza del passato illumina il presente e ci interroga sul significato politico dell'educazione. La perdita di senso è uno dei mali della società contemporanea; ignoranza, disinformazione e disorientamento si traducono in processi altamente disfunzionali e violenti. Trasformare una società profondamente disorientata richiede spazi, tempi e metodi per definire i bisogni e le azioni da intraprendere. L'educazione degli adulti è nata e si è sviluppata come laboratorio sociale per progettare una società nuova e giusta, al di là dei bisogni dei singoli individui.

Per le generazioni uscite dalla guerra, l'esigenza di dare a tutti e tutte la *chance* di vivere bene e di contribuire alla vita democratica era un valore. Si pensi al rapporto tra alfabetizzazione e voto: nel dopoguerra, educatrici ed educatori battevano le campagne per sensibilizzare e insegnare. Capitini (1959) fu un araldo di quella stagione, molto chiaro nel denunciare l'arretratezza del popolo, i rischi della demagogia e dell'inconsapevolezza che aveva portato al fascismo, di una religiosità bigotta e tradizionalista. Il voto era pilotato dalle "due Chiese": la Cattolica Romana e il Partito Comunista. Come garantire una vera democrazia, con queste premesse? Come mettere i cittadini in condizione di «controllare la direzione della società» (p. 207), se non investendo nell'educazione degli adulti? Capitini diede impulso ai Centri di Orientamento Sociale e Religioso, alla marcia per la pace di Assisi; nei suoi scritti, che oggi appaiono profetici, analizza i danni della gestione dall'alto e della manipolazione del consenso, critica gli eccessi dell'istituzionalizzazione e propone un'educazione aperta e volta alla libertà. Fu messo ai margini, come Danilo Dolci, Don Milani e tanti educatori che provarono a dare un volto autentico alla nostra democrazia nascente (Formenti, 2021). I poteri forti non amano l'educazione.

Gli anni Settanta segnarono un passaggio normativo importante con il riconoscimento del diritto allo studio e le "150 ore" nel contratto dei metalmeccanici del 1973. Questa norma aprì una stagione di sperimentazioni pedagogiche e creò spazi inediti per sviluppare forme di conoscenza nuove che videro il coinvolgimento non solo degli operai, ma delle donne, degli immigrati, di studenti e intellettuali impegnati. L'educazione degli adulti si intreccia, in quegli anni, con le storie dei movimenti, primo tra tutti il femminismo. Manifestazioni, assemblee e gruppi di studio diventano luoghi di apprendimento tra pari. Ma la società italiana non seppe far propria la lezione della pedagogia libertaria, dialogica, femminista. L'approccio fu ideologico, astratto e violento. L'estremismo politico e la repressione di Stato sono due facce dello stesso processo di polarizzazione. Oggi gli anni '70 sono ricordati per il terrorismo, l'anonima sequestri, l'eroina. Eppure, alcuni semi di quegli anni sono ancora visibili in una cultura della soggettività, della differenza e dei diritti, carsica ma indomita.

4. Reti territoriali per l'apprendimento permanente: un concetto sistemico

La realizzazione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente, indicate dalla Legge 92/2012 come strumento chiave di un sistema integrato, può essere letta in chiave sistemica. La dimensione territoriale chiama in causa tutte le agenzie formative, pubbliche e private, i servizi, gli amministratori locali, il terzo settore, gli im-

prenditori e anche i privati cittadini: partendo da diverse agende (non di rado in contraddizione tra loro), tutti questi "nodi" dovrebbero potersi mettere in relazione, convergere su obiettivi concreti e attivare processi/servizi educativi, sensibilizzare e promuovere una cultura dell'apprendimento che valorizzi e componga educazione, istruzione e formazione.

Creare sinergia tra realtà che appaiono separate, distanti, perfino ignare le une delle altre, è tutt'altro che facile. Richiede un cambiamento culturale che faccia leva sulla disponibilità e sulla capacità di lavorare in rete (non scontata), sulla condivisione di metodi di lavoro e modelli di *governance* che consentano la sostenibilità sociale, economica e organizzativa dei processi che si intendono attivare. Spesso le reti, in Italia, si fermano alla dimensione formale; c'è troppa attenzione per la rappresentanza, che porta a formulare partnership troppo ampie per poter funzionare in modo efficace ed efficiente; inoltre, il protezionismo dei ruoli e delle gerarchie impedisce una reale collaborazione. Chi partecipa agli incontri di rete non sempre è la persona che fa il lavoro sul campo.

Si tratta allora di costruire, passo dopo passo, una cultura sistemica diffusa che metta al centro le relazioni e non gli individui, che connetta forma e sostanza e riconosca l'embricazione, ovvero la non linearità dei processi, l'incertezza, l'impossibilità di controllare il sistema a partire da un unico punto. La diversificazione è, nelle reti, garanzia di resilienza, così come la biodiversità garantisce l'integrità degli ecosistemi. Quindi, conoscere e riconoscere la diversità sociale, culturale, produttiva, nei territori fa parte del metodo che consente alle reti di trovare risposte a problemi complessi. Una rete è un sistema di terzo ordine, un sistema di sistemi, che va compreso e interpretato nel suo funzionamento, analizzando le interazioni tra le sue diverse parti (Marchi, 2015). La collaborazione, nella rete, è mirata a un obiettivo, a un progetto che giustifica e sostiene la sinergia delle azioni sulla base di interessi comuni e competenze diverse.

La Legge 92/2012 attribuisce ai CPIA, Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, il ruolo di soggetto pubblico di riferimento per la costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente, ma la connotazione scolastica del CPIA, con l'accento sull'istruzione, e le difficoltà che incontra già nel coordinarsi con le scuole superiori per gli adulti che erogano i percorsi di secondo livello, evidenziano una fragilità di questi centri nell'interfacciarsi con la complessità dei territori.

5. Il ruolo delle università nelle reti territoriali

Nel partecipare alle reti territoriali, l'università sostiene l'interconnessione virtuosa tra percorsi formali (collegando tutta la "filiera" dell'istruzione, dai CPIA al dottorato di ricerca), oltre all'integrazione con i contesti informali e non formali. Qualche esperienza pilota in questa direzione è stata fatta, ma manca una mappatura e una messa a sistema, per diffondere le buone pratiche, arricchirle e diversificarle. Attraverso le sue tre "missioni" - ricerca, formazione e public engagement – l'università dovrebbe perseguire una politica di apprendimento permanente e partecipare alle reti territoriali, alleandosi con tutte le altre agenzie.

La ricerca sull'educazione in età adulta (Federighi, 2018) è un settore vivace e molto differenziato, ma marginalizzato nei finanziamenti e nel riconoscimento sociale, quando invece andrebbe potenziato per offrire modelli e strumenti per incrementare la qualità e quantità di esperienze significative di apprendimento. Tutte le forme della ricerca pedagogica e interdisciplinare – teorica, empirica, quantitativa, qualitativa, storica, partecipativa - sono motori di innovazione, buone pratiche formative e costruzione di conoscenza. La ricerca è componente irrinunciabile della *recovery*, alla base della resilienza trasformativa, ossia di quella capacità dei sistemi di evolvere in risposta alla crisi e non soltanto farvi fronte.

Per quanto riguarda la formazione, le università italiane ancora non si riconoscono pienamente come luoghi di educazione degli adulti. È ancora problematico per il sistema universitario vedere e trattare tutti gli studenti e studentesse come adulti, anche modificando la didattica in tale direzione. Ancor più problematico è riconoscere

la diversità della popolazione studentesca, nello specifico la massa di studenti e studentesse "non tradizionali" (Galimberti, 2018), ovvero maturi, lavoratori, rientrati in formazione, impegnati in compiti di cura, che si iscrivono ai corsi universitari con motivazioni diverse, e quindi strategie di partecipazione diverse, ma raramente intercettate nei programmi e nelle proposte. L'approccio sistemico suggerirebbe una diversificazione dell'offerta, dei metodi, dei livelli in stretta sinergia con i territori. Servono esperienze formative che combinino i saperi con le competenze specifiche, generali e trasversali. La co-progettazione di percorsi formativi (corsi di specializzazione, Master, dottorati di ricerca) con le agenzie territoriali, con la società civile, con il terzo settore è già una realtà, che può essere ulteriormente potenziata e arricchita.

Infine, va riconosciuto che le università già si interfacciano con i territori, le agenzie, le aziende attraverso il *public engagement*, che non è solo la capacità di attirare finanziamenti, generare brevetti e start-up, o divulgare le conoscenze scientifiche, ma una politica esplicita di innesto sul territorio, volta a promuovere cittadinanza consapevole e informata, sensibile ai problemi sociali e culturali, motivata ad apprendere e a partecipare, superando il senso di esclusione che molti cittadini e cittadine vivono nei confronti dell'accademia. L'innovazione tecnologica ed ecologica dovrà essere anche sociale, nel rispetto dei diritti e in particolare del diritto all'apprendimento permanente.

6. Politiche, saperi e culture dell'educazione degli adulti

La prospettiva sistemica suggerisce che il cambiamento non debba essere calato dall'alto, con l'imposizione di nuove regole, ma che segua il principio ecologico dell'auto-organizzazione. Ogni sistema – cellula, ecosistema, individuo, organizzazione, società – esercita una capacità di autocura, ricercando costantemente nuovi equilibri, se messo in condizioni di apprendere. Il lavoro da fare, quindi, risiede nell'eliminare gli ostacoli all'autonomia dei sistemi, fornendo loro le risorse per nuovi adattamenti.

A livello politico, c'è stato indubbiamente un grande sforzo legislativo: la Legge 92/2012, l'istituzione dei CPIA, il "Piano Nazionale di Garanzia delle Competenze" sono stati momenti importanti, espressione di una visione. Tuttavia, le leggi non sono sempre applicate, né conosciute dai cittadini/e. Ci sono punti deboli – ad esempio, mettere il CPIA al centro delle reti territoriali e poi non dare gli strumenti per poterlo concretizzare. L'implementazione delle leggi e l'esigibilità dei diritti vanno a rilento. Risulta difficile capire chi debba avere la titolarità dell'educazione degli adulti, sul piano politico: nella frammentarietà sopra descritta, diversi Ministeri e le Regioni gestiscono frazioni dell'insieme, contribuendo alla disconnessione. A livello territoriale, similmente, ognuno "coltiva il proprio orticello".

Come si costruisce una cultura diffusa dell'educazione degli adulti? Ogni istituzione coinvolta e gli attori che operano al suo interno andrebbero innanzitutto sensibilizzati al tema e invitati a co-costruire una prassi condivisa, che possa accogliere al suo interno un insieme di culture diversificate ma interconnesse. Riflettere sulle disconnessioni è un passaggio obbligato perché tecnica, cultura e politica riescano a unirsi. Questo risulta più semplice quando gli interessi convergono su un oggetto reale o un progetto condiviso; la cultura del fare, del co-progettare e realizzare insieme richiede modelli di *leadership e* di *governance* adeguati. Per fare rete servono alleanze, ma anche conoscenza culturale, e quindi la formazione dei decisori, per contrastare il tradizionalismo e la resistenza al cambiamento. Le reti hanno bisogno di obiettivi, azioni e metodi di lavoro. Tra le tante culture che dovremo implementare per il *recovery* c'è, dunque, quella del lavoro in rete, di cui si parla da anni ma della quale si vedono ancora troppo pochi segni.

7. Per concludere: che fare?

Ho suggerito un approccio complesso ai problemi dell'apprendimento permanente, che fa propria la lezione sto-

rica e politica dell'educazione degli adulti. L'obiettivo è far avanzare tutti - individui, comunità, istituzioni - verso un sistema integrato ma non omologato. Si tratta di mettere in sinergia competenze diverse, creare connessioni, fare rete: sono processi che avvengono nel lungo periodo, che richiedono un investimento di energie personali (micro), pratico-organizzative (meso) e politico-culturali (macro).

A livello micro, dobbiamo formare i decisori, gli educatori, i professionisti dei servizi, e non solo gli studenti adulti, alle competenze trasformative di cui parla il Learning Compass OECD (2016): capacità di ascolto, relazionalità, riflessività, creatività, solidarietà...

A livello meso, le dimensioni educative, formative, orientative vanno ricomposte nelle pratiche e nell'organizzazione dei servizi; un ambito da sviluppare è quello dei percorsi di accoglienza e messa in trasparenza degli apprendimenti pregressi, volti al riconoscimento, validazione ed eventualmente certificazione delle competenze. Tali percorsi sono momenti di grande valore educativo e formativo se accompagnati adeguatamente. Anche qui, la formazione degli operatori è essenziale; in ogni agenzia e nelle reti territoriali c'è bisogno di buone pratiche, spazi e tempi dedicati, sostenuti da una leadership chiara, aperta, democratica, affidabile.

Infine, a livello macro, vanno cambiate le narrative dominanti. La società civile e la scena pubblica sono poco consapevoli di questa materia; se ne parla solo occasionalmente, senza scalfire i modelli egemoni. Eppure, moltissimi uomini e donne scelgono – o sono spinti – a fare corsi e percorsi, informarsi, imparare. Finché la loro identità di *learner* non è socialmente riconosciuta, e celebrata, non potrà diventare una leva per la trasformazione e l'innovazione. Resta una piccola o grande esperienza, magari importante per il singolo, ma non sufficiente a generare un futuro più giusto e sensato per tutti. C'è da lavorare con i media, quindi, perché la comunicazione su questi temi sia meno banale e perché l'informazione sia rigorosa. Il cittadino medio ha imparato che la competenza non paga, che si può dire qualsiasi cosa sulla scena pubblica, senza onere di argomentazione o dimostrazione. Questo è cattiva educazione.

Nell'educazione, formazione, istruzione degli adulti, in questo momento, sono concentrate le migliori energie del Paese. Uomini e donne appassionati, motivati, non sempre adeguatamente formati: dare loro strumenti, maggiore visibilità e riconoscimento, spazi di lavoro collaborativo è una delle priorità per la messa a sistema di queste pratiche.

Capitini e Bateson erano usciti entrambi dalla Seconda Guerra mondiale profondamente provati. Il primo dalla violenza, il secondo dall'uso distorto della comunicazione. L'obiettivo dell'educazione è migliorare l'umanità, formarla alla compresenza (Capitini, 1967, pp. 43-112) e alla saggezza *sistemica* (Bateson, 1976, pp. 145-147): se c'è una speranza per il futuro, questa risiede nella consapevolezza di far parte di un sistema più grande.

Note

[1] Laura Formenti è Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Milano Bicocca.

Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Capitini, A. (1959). Problemi dell'educazione degli adulti. In *Educazione aperta*, Vol. 1, Il Ponte Editore, 2019, pp. 207-214.
- Dolci D. (1987). *La creatura e il virus del dominio*. Milano: L'Argonauta.
- Federighi, P. (a cura di) (2018). *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order* (2nd ed.). Trentham Books.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.

- Formenti, L. (2021), Educazione degli adulti in Europa e in Italia: passato, presente e futuro. *Quaderni spiegazzati*, CRR-S&S, Rete CPIA Lombardia.
- Galimberti, A. (2018). *Lifelong learning in università. Storie di studenti non tradizionali*. Milano: Unicopli.
- Marchi, M. (2015). *Etnografia di una rete complessa. Strumenti e pratiche per l'auto-organizzazione nella società civile veronese*. Tesi di Dottorato, Università di Verona.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tomarchio, M., & Ulivieri, S. (a cura di) (2015). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Tuckett, A. (2017). The rise and fall of life-wide learning for adults in England. *International Journal of Lifelong Education*, 36:1-2, 230-249.
- Zarifis, G., & Gravani M. (a cura di) (2014). Challenging the "European Area of Lifelong Learning". London: Springer.

Intergenerational Learning: un profilo di educatore emergente?

Piergiuseppe Ellerani[1], Mara de Blasi[2] e Hanna Urbanovich[3]

Keywords
IGL; Ecosistema educativo;
Adult Learning,
Apprendimento trasformativo

Abstract
La pandemia da Covid-19 sta dimostrando una certa miopia nelle politiche di agentivazione della età +65. Se da una parte si individuano le potenzialità dell'apprendimento permanente, dall'altra si fatica ad alimentare modelli di trasformazione delle pratiche in grado di divenire infrastruttura del sistema di adult education. L'ipotesi che si descrive nel contributo - nel presentare esiti di un progetto Erasmus+ "Age-Wise" - descrive il possibile spazio che l'intergenerational learning può esprimere come estensione dell'ecosistema educativo post-pandemia.

1. Introduzione: cambiare strada

L'ONU (2020) informa che, a livello mondiale, l'età media dei casi confermati di COVID-19 è di 51 anni (ONU, 2020) mentre i tassi di mortalità per gli *over 80* è stata di cinque volte maggiore. In Europa, la causa di decessi provocati dalla pandemia, riguarda il 95% degli adulti *over 60*; negli Stati Uniti l'80% dei decessi si riferisce agli adulti *over 65*. In Italia, il rapporto congiunto dell'INS e ISS sulla mortalità della popolazione residente a causa del COVID-19 (2020), registra un differenziale di 52 punti di eccesso di mortalità nel periodo pandemico – negli uomini di 70-79 anni e di 80-89 anni - rispetto allo stesso periodo della media 2015-2019. Nell'insieme i dati restituiscono l'emergere di un'età la cui fragilità è oggi più evidente. Se da una parte (WHOa, 2020) veniva previsto a conclusione nel "Decennio 2020-2030" un numero di persone nel pianeta di età pari o superiore a 60 anni superiore al 34% della popolazione complessiva, dall'altro gli interventi favorenti la protezione e il rafforzamento di una cultura e di una prassi di tipo intergenerazionale non hanno trovato una considerazione sistemica nelle *policies*. Per esempio sono note le politiche di rafforzamento dell'ospitalità nelle RSA, risultate – almeno nell'esperienza italiana – focolai di contaminazione e decessi altissimi, a fronte di esperienze e di ricerche che indicavano strade alternative e di valorizzazione dei servizi di comunità (SIGG, 2020). Il problema pandemico – amplificando i dati demografici di differenziale generazionale - pone, tra i molti, il ripensamento delle città e dei territori, intesi sempre più come *learning cities e lands* (Unesco, 2020), la cui metafora trova espressione negli ecosistemi educativi. Questa prospettiva richiama l'immagine delle reti di relazioni che tessono i luoghi abitati, dove quella della trama intergenerazionale appare emergere come co-essenziale all'idea stessa di cittadinanza. Ovvero solo ricostituendo un tessuto intramato di relazione, reciprocità, solidarietà, accoglienza e memoria si rende possibile la trasformazione di un pensiero in una ricomposizione urbana di esperienza intergenerazionale. Nella quale è possibile la reticolarità delle esperienze differenti piuttosto che la concentrazione omologante – che nel caso delle RSA, emblematicamente, ha rappresentato esempio di Vite di scarto. La ricomposizione delle *learning cities* o lands, con i servizi estesi e disseminati in luoghi urbani utili all'espressione e mantenimento della vitalità, rappresenta un'ulteriore possibilità di rendere l'invecchiamento attivo non uno slogan, bensì un'idea dell'apprendimento lungo tutto il ciclo di vita. Nel quale tutte le età vengono coinvolte, concertando anche l'apprendere ad invecchiare

in buona salute per garantire che le persone anziane possano realizzare il loro potenziale in dignità, uguaglianza e in un ambiente sano (WHOb, 2020). La pandemia COVID-19 ha evidenziato la gravità delle lacune esistenti nelle politiche, nei sistemi e nei servizi; da una parte enfatizzando la disattenzione alle policies coerenti con la ricerca sull'educazione degli adulti in generale (Federighi, 2018) e all'intergenerational learning in particolare. Dall'altra acuendo sacche di esclusione e stereotipi, il riemergere di fenomeni assopiti e nascosti come per esempio l'ageismo (Butler, 1969) paradossalmente proprio all'inizio del lancio della *Decade for Healthy Ageing 2020 – 2030* da parte della WHO (Baker & Fink, 2020).

Anche la ricerca pedagogica ed educativa aveva segnalato percorsi ed esperienze che indicavano altre strade rispetto a normalizzazione e uniformizzazione dei servizi. *Connecting Generations* (Galeotti, 2012) intendeva, coinvolgere giovani e anziani in attività di formazione incentrate sulla co-costruzione dell'esperienza, delineando le dimensioni di reciprocità nell'acquisizione di capacità e conoscenze, di condivisione di valori, di comprensione e rafforzamento del rispetto delle alterità. In una prospettiva di apprendimento permanente emerge un nuovo bisogno di competenze per gestire la continuità e i significati degli attributi. Appare perciò essenziale riflettere sul passaggio generazionale di significati, dove evidente è la necessità di una prospettiva dialogica in cui la conoscenza possa essere condivisa e posta in continuità con un futuro in costruzione (Del Gobbo, 2012).

Emerge una rappresentazione di luogo come contesto interdipendente, nel quale le differenti generazioni hanno l'opportunità di manifestare talenti, di riconoscere il proprio progetto esistenziale, nella libertà di esprimersi e comunicare, in relazione con l'alterità e il contesto. La bellezza del luogo non è solo questione estetica, ma diviene cultura della vitalità, alimenta la trasformazionalità, è alternativa alla riproduttività e all'anestetizzazione delle esperienze. Un approccio che rende il luogo-come-dialogico, ovvero contesto di *capabilities* che permette di maturare e sviluppare attraverso un meticciamento apprenditivo - tra non-formale e in-formale – un apprendimento diffuso e continuo. Se pluralizziamo il significato pedagogico del luogo, l'insieme diviene città che apprende, co-partecipando alla riduzione del ventaglio delle disuguaglianze. Una ri-generazione umana che alimenta la ri-generazione urbana e sociale, il cui esito è il risultato complessivo di comunità più coese. Hillman (2007) rappresenta in modo esemplare questa tensione alla reciprocità intergenerazionale all'apprendimento, invitando i giovani – insieme con gli anziani – "a riconoscere il valore del carattere invecchiato, e ad entrare nel labirinto dell'anima, di ciò che resta in ognuno e ognuna quando gli addii esistenziali saranno compiuti" (p.260).

2. Ri-vitalizzare l'apprendimento intergenerazionale

Walsh et al. (2016) hanno evidenziato gli ambiti dell'esclusione sociale delle persone anziane. È interessante l'analogia con il periodo pandemico, nel quale si è rilevato come tra i fattori indiretti che influiscono sul benessere, vincoli e limitazioni - applicati in maniera più rigorosa alla popolazione anziana - abbiano interagito con l'esclusione sociale già in parte in atto. Gli esiti sono stati delle nuove forme di emarginazione, la diminuzione delle funzioni di autonomia, la scarsa indipendenza, il senso di iniziativa (agency). È stato evidente come il "distanziamento fisico" abbia indebolito e impedito la partecipazione alle attività/impegni di tipo sociale e ricreativo, e di opportunità di integrazione a livello comunitario (WHOb, 2020).

Si tratta dunque di ri-vitalizzare la rete delle opportunità intergenerazionali, come prospettiva di apprendimento continuo. Interpretando l'educazione intergenerazionale nella classica definizione (Mannion, 2012), è evidente come essa possa divenire, dal punto di vista pedagogico, direzione di significato dell'ecosistema educativo. Genera risultati di apprendimento, anche se essi possono essere o meno l'obiettivo principale delle attività. L'apprendimento può quindi accadere sia quando i luoghi sono di tipo formale sia quando essi sono di tipo non-formale o informale. In questa prospettiva le dimensioni coinvolte nell'inter-*generational-learning* (IGL) si arricchiscono di una dimensione più ampia, formativa, poiché direziona verso il riconoscimento e il fare esperienza di valori fon-

damentali per la vita umana e la coesione sociale. In sintesi, le attività di IGL educano e formano alla convivenza e alla cittadinanza, esprimono forme di tutorship o di facilitazione per un "co-apprendimento".
Alcuni elementi possono concorrere alla ri-vitalizzazione delle patiche IGL, evidenziando come l'interazione sociale assuma un ruolo di intenzionalità, divenendo essa stessa un "contesto" di apprendimento osservativo e attraverso il dialogo:

a. IGL come generatività delle relazioni educative. La creazione di valore relazionale è generata dalla condivisione e dalla conoscenza delle esperienze tra passato e presente, fornendo una memoria storica e culturale. Dal punto di vista dell'apprendimento, quello intergenerazionale era (è) considerato di tipo informale (Hatton Yeo & Newman, 2008) ed è sempre più processo che avviene nei contesti territoriali. Di fatto emerge comunque un apprendimento reciproco, per effetto del quale la condivisione della conoscenza e delle esperienze, evidenziano la modernità e l'attualizzazione delle teorie dell'apprendimento socioculturale (Varisco, 2005), come modalità per la crescita culturale, sociale e umana di ogni individuo e cittadino;

b. IGL come generatività di capitale sociale relazionale. I principi della solidarietà e della reciprocità, che sviluppano il riconoscimento di ogni altro e altra persona, si formano in contesti eterogenei. L'apprendimento intergenerazionale è quindi strategia efficace per uno sviluppo profondo delle dimensioni emotive ed affettive, che permettono di sostenere le relazioni di qualità tra le generazioni ed essere compreso come dimensione globale e non solo locale. Emerge la forte correlazione tra l'educazione intergenerazionale con la formazione del capitale sociale: con Pierpaolo Donati (2003) il capitale sociale è quella forma di relazione che opera per dare valore, valorizzare i beni o servizi attraverso scambi che non sono né monetari, né politici, né clientelari, né di donazione – puro dono -, ma si esprime attraverso scambi sociali di reciprocità.

c. IGL come apprendimento trasformativo. L'apprendimento intergenerazionale si configura come uno dei metodi di apprendimento permanente che possono essere utilizzati in luoghi diversi, in differenti culture e contesti storici - scuole, famiglia, associazioni – e soprattutto come una nuova prospettiva di educazione degli adulti. Raccontare e ascoltare diviene pratica pedagogica e riflessione sull'esistenza. Potremmo affermare che la narrazione è legittimata ed è tipica dell'IGL, poiché assume tutte le persone – di ogni età - come paradigma della completezza, della compiuta accoglienza, in grado dunque di rappresentare non solo l'ideale dell'atteso, il formalistico, bensì quel farsi nella realtà complessa, nel divenire, che è pur sempre incompiuto. In questa prospettiva l'apprendimento IGL è di tipo trasformativo.

3. Elder Trainer. La qualificazione dell'educatore

Se le attività intergenerazionali assumono il senso di rafforzamento dell'ecosistema educativo e permettono di migliorare le relazioni tra generazioni, appare di interesse osservare come la ricerca sulla qualificazione di *Elder Trainer*, all'interno di luoghi di attività in prospettiva IGL, possa divenire esperienza di innovazione socio-educativa. Da una parte sapersi relazionare con un mondo di adulti - comprendendone motivazione, apprendimenti, comunicazione - offre l'opportunità di migliorare l'incontro esperienziale e di memoria; dall'altra orientare i luoghi come "centri IGL" sostiene e aumenta di significato educativo i nodi della rete sui quali una comunità può contare. Questa prospettiva è stata indagata dal progetto europeo "AGE: WISE - Across Generations at Eye Level: Ways to Integrate Seniors by Education4", del programma Erasmus+, che ha coinvolto cinque partner vocati e con esperienza nell'IGL. Tra gli obiettivi del progetto la ricerca di un profilo di educatori in IGL e l'individuazione di linee guida orientate alla definizione di percorsi formativi di educatori in IGL. Il tentativo di valorizzare un'età della vita oramai destinata ad estendersi nel tempo, è opportunità feconda per riconoscere le qualità di quel "carattere" già definito da Hillman per queste fasi di vita e nel contempo restituire ad esse protagonismo e par-

tecipazione. La ricerca di "AGE: WISE" è far acquisire alle persone 65+ alcune capacità come trainer in contesti IGL eterogenei – con frequentanti le più giovani generazioni, o/e quelle coetanee – adottando metodologie di co-costruzione per condividere saperi, capacità e valori. L'azione formativa si prefigura come meta-formazione, poiché l'intento è di permettere ai futuri *65+ trainer* di riconoscere il loro potenziale interiore, alcuni buoni funzionamenti personali, il ventaglio dei saperi interiorizzati e maturati nel tempo, promuovendo autostima e consapevolezza di essere ancora cittadini attivi per la costruzione di capitale sociale.
La ricerca partecipata in avvio di progetto, ha raccolto le buone pratiche già esistenti di percorsi formativi e di interpretazione pedagogica dei luoghi di esperienze intergenerazionali. Tra gli esiti di questa prima fase, le modalità di organizzazione e di erogazione delle attività. Nel dettaglio i Centri IGL vengono gestiti in modo significativo da organizzazioni *no-profit* di tipo privato, e in una percentuale minore da organizzazioni pubbliche.
Generalmente, la maggioranza dei Centri IGL ha la possibilità di finanziare autonomamente le attività erogate, gestite anche in spazi propri. Il contesto diviene uno dei fattori determinanti per una buona qualità delle attività di apprendimento intergenerazionale. I partecipanti dei Centri considerati sono principalmente 65+ anni a cui segue una fascia d'età compresa tra i 50 ai 65 anni e in misura più contenuta adolescenti e bambini. I dati raccolti evidenziano quanto le pratiche di insegnamento intergenerazionale, indipendentemente dai destinatari delle attività e dalla tipologia dell'attività stessa, siano solitamente erogate attraverso pratiche informali, poco strutturante, e dipendenti dalle "credenze formative" dei formatori coinvolti nel Centro.
Le interviste semi-strutturate ai formatori dei Centri – la seconda fase del progetto – ha permesso di costruire una prima comparazione delle esperienze dirette delle loro modalità di organizzazione delle esperienze di apprendimento nei confronti delle diverse generazioni. Il quadro di sintesi ha confermato la prevalenza di destrutturazione e informalità, accompagnate più dall'attenzione alla costruzione di un clima positivo relazionale. La parte strutturata dell'intervista ha indagato infatti alcune aree estratte dalle evidenze bibliografiche di ricerca - pedagogiche, metodologiche, tecnologiche, organizzative, comunicative, valutative e sociali – al fine di comprendere un primo profilo implicito dei formatori. È interessante annotare come il percepito dei 65+ trainer relativamente alla qualificazione del profilo, consideri che le attività di apprendimento intergenerazionali dovrebbero essere guidate da un educatore esperto a leggere i bisogni delle varie generazioni con cui si interfaccia, un educatore empatico, che sia in grado di promuovere collaborazione, ascolto e attivazione reciproca tra i partecipanti, comprendendo come organizzare il processo di apprendimento, saperlo rendere motivante, partecipativo e interattivo.
Il contesto nel quale progettare e organizzare le esperienze di apprendimento dovrebbe assumere i tratti dell'informalità, del luogo come laboratorio, creando un clima caldo e accogliente: gli spazi all'aperto, le biblioteche, i centri culturali sono portati ad esempio, come luoghi della comunità, che garantiscono un senso di sicurezza ma allo stesso tempo stimolano la creatività.

4. Il profilo emergente: primi passi per un curriculum formativo?

Il ventaglio di proposte formative nei Centri IGL presenta eterogeneità marcate sia tra i destinatari che tra i formatori. Appare limitato il numero di esperienze di educatori over 65 che insegnano ad altri studenti senior, al contrario sono più frequenti le esperienze educative di soggetti under 65 che insegnano a studenti *senior*.
Gli educatori che lavorano con studenti *Senior* incontrano maggiori sfide nel motivarli ad intraprendere un percorso di apprendimento, a superare gli ostacoli giornalieri nei confronti della tecnologia, ad aiutarli ad avere fiducia nel proprio potenziale e, a volte, mettere in discussione quello che si è costruito nel corso del tempo. Gli studenti over 65 hanno paura di perdere di vista ciò che si insegna, poiché hanno bisogno di maggiore tempo nella memorizzazione e ripetizione dei contenuti. Non si identificano come soggetti flessibili e questo porta loro

ad irrigidirsi davanti al confronto con nuovi metodi di insegnamento e apprendimento o pratiche trasmissive. Il timore di essere sempre un passo indietro rispetto agli altri è frequente, attribuiscono il loro essere inferiori all'incapacità di utilizzare i nuovi strumenti e, qualora ci provassero, il timore diventa quello di fallire. Per un educatore conoscere e cogliere questi aspetti, correlati a pratiche efficaci per le differenti età diviene molto importante: permettere di costruire fiducia nel proprio potenziale e comprendere di poter essere ancora una risorsa, motiva i soggetti senior ad intraprendere nuovi percorsi di apprendimento e, maggiormente, imparare per rimanere mentalmente attivi, essere aggiornati per partecipare e connettersi nella vita sociale. Gli studenti senior vogliono prendersi cura di sé, avere un hobby e recuperare le opportunità perse; hanno bisogno di sentirsi utili, attivi e parte integrante della società.

Alcune parole chiave che emergono dal lavoro di indagine sul profilo di un educatore intergenerazionale efficace sono: la partecipazione nei temi e nella scelta dei materiali di studio, la condivisione delle esperienze, la necessità di metodi per l'apprendimento, l'attivazione delle risorse per continuare il percorso formativo. Alcuni educatori con esperienza con over 65 evidenziano la necessità di saper operare per rompere pregiudizi e stereotipi legato all'età (*aging*); spesso ciò che ostacola la voglia di intraprendere un nuovo percorso, è il pregiudizio che essi stessi hanno di non potercela fare, perché troppo anziani per imparare di nuovo.

Oltre ad un lavoro prettamente didattico si richiede all'educatore una buona gestione della componente emotiva, essendo il canale attraverso il quale gli adulti esprimono i loro bisogni e timori. Gli educatori over 65, nella pratica di insegnamento, fanno maggior riferimento alle proprie esperienze di vita, consigliano come affrontare le sfide quotidiane, stabiliscono una relazione con gli adulti al fine di creare un clima di fiducia che rende più facile e possibile il processo di apprendimento. Hanno minor difficoltà ad entrare in relazione con studenti senior in quanto condividono affinità in merito alla cultura generazionale di appartenenza. I partecipanti senior preferiscono un approccio *face to face*, limitando l'uso delle tecnologie solo quando necessario.

I metodi utilizzati che si dimostrano più efficaci nel lavoro con una fascia di età adulta sono quelli legati all'esperienza laboratoriale, metodi che richiedono la partecipazione attiva e in particolar modo metodi ludici, perché attraverso il gioco e il divertimento diventa piacevole apprendere ed insegnare.

Gli educatori senior, che si interfacciano con i giovani, sono solitamente educatori che si sono occupati nella loro carriera di insegnare in contesti formali e continuano a farlo anche in contesti non formali. Questi educatori si confrontano con una generazione che è molto differente dalla loro, una generazione ipermediale che a volte diventa difficile coinvolgere. La competenza comunicativa diventa necessaria per un educatore che si interfaccia in un contesto intergenerazionale; quest'ultima deve promuovere uno scambio attivo e reciproco, deve essere ricca di simboli, in quanto questo garantirebbe una maggiore vicinanza tra due mondi che sembrano nettamente distinti e lontani.

La proposta didattica emersa dalla fase di indagine utile alla formulazione di un possibile percorso formativo, considera due aree: delle competenze digitali e delle competenze pedagogiche.

Nella prima sezione l'obiettivo diventa quello di saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione e della comunicazione per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni.

L'area delle competenze pedagogiche considera la formazione alle metodologie didattiche di tipo cooperativo e basate sull'approccio *problem based*, alla progettazione e valutazione di interventi formativi in relazione ai bisogni dei gruppi, alla comunicazione in modo efficace sia a livello interpersonale che di gruppo.

L'ipotesi progettuale dei moduli formativi prevede essa stessa un'organizzazione di meta-processo, con la proposta laboratoriale attraverso la quale il futuro educatore avrà modo di sperimentarsi in un contesto protetto.

Il fine ultimo della proposta didattica sarà formare un educatore intergenerazionale empatico, riflessivo, pronto all'ascolto e al confronto, promotore di *agency* ed *empowerment*.

5. Conclusioni

Il progetto di profilo emergente di educatore *over 65*, assume rilievo sia nella prospettiva di Agenda 2030 - nella declinazione dell'obiettivo quattro di promuovere il rispetto reciproco, insieme a una responsabilità condivisa - così come in WHO (2020a), dove la solidarietà intergenerazionale consente la coesione sociale e lo scambio interattivo tra le generazioni per sostenere la salute e il benessere di tutte le persone. L'invecchiamento sano richiede un apprendimento permanente, consentendo alle persone anziane di fare ciò che apprezzano, mantenere la capacità di prendere decisioni e preservare il proprio scopo, identità e indipendenza. Richiede alfabetizzazione, formazione professionale e partecipazione senza barriere, comprese le competenze digitali. Occorre quindi davvero cambiare il modo in cui pensiamo, sentiamo e agiamo nei confronti dell'età e dell'invecchiamento coinvolgendo le persone anziane stesse per ciascuna delle aree di azione, poiché sono agenti di cambiamento e beneficiari dei servizi. Ed è probabile che si apra una nuova stagione per l'*Adult Education*.

Note

[1] Piergiuseppe Ellerani è Professore Associato di Didattica e pedagogia speciale presso l'Università del Salento, Lecce

[2] Mara de Blasi è Progettista EDA presso EduVita, Lecce

[3] Hanna Urbanovich è International Project Manager presso EduVita, Lecce.

[4] I partner sono EduVita (IT), Bit Schulungs Center (AT), Volkshochschule im Landkreis Cham e.V. (D), Futur e Balloons Unipessoal (PT), Fundacja Autocreacja (PL).

Riferimenti bibliografici

- Baker, M., Fink, S. (2020). At the top of the covid-19 curve, how do hospitals decide who gets treatment? *New York Times*. Disponibile in: urly.it/3djr7 [30/04/2021].
- Butler, R. N. (1969). Age-ism: another form of bigotry. *Gerontologist*. Winter, 9(4): 243-246.
- Del Gobbo, G. (2012). New training needs and challenges for Adult Education in Europe. In G. Galeotti (Ed.), *Connecting Generations: intergenerational learning for a more inclusive Europe, pp.9-14*. Firenze: Via Laura Edizioni.
- Donati, P. (a cura di) (2003). *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*. Cinisello Balsamo: San Paolo Edizioni.
- Federighi, P. (a cura di) (2018). *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: FUP.
- Galeotti, G. (2012). Connecting Generations (Congenial) Learning Partnership: creating common practices and shared visions in intergenerational education. In G. Galeotti (Ed.), *Connecting Generations: intergenerational learning for a more inclusive Europe, pp.35.43*. Firenze: Via Laura Edizioni.
- Hillmann, J. (2007). *La forza del carattere*. Torino, Adelphi.
- Istat/Iss (2020). *Impatto dell'epidemia covid-19 sulla mortalità della popolazione residente*. Disponibile in: urly.it/3djr8 [30/04/2021].
- Mannion, G. (2012). Intergenerational Education: The Significance of Reciprocity and Place. *Journal of Intergenerational Relationships*, 10(4): 386-399.
- Newman, S., Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational Learning and the Contributions of Older People. *Ageing Horizons*, 8: 31-39.
- SIGG (2021). *Un anno di pandemia: cosa è cambiato nella vita degli anziani*. Disponibile in: urly.it/3cqj7 [30/04/2021].
- UN (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Disponibile in: urly.it/3djrg [30/04/2021].
- UNESCO (2020). *Learning cities*. Disponibile in: urly.it/3djrh [30/04/2021].

- Varisco, B.M. (2005). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.
- Walsh, K., Scharf, T., Keating, N. (2016). Social exclusion of older persons: a scoping review and conceptual framework. *Eur. J. Ageing*, 14 (1): 81-98.
- WHO (2020a). U.N. Decade of Healthy Ageing. Disponibile in: urly.it/3djrs [30/04/2021].
- WHO (2020b). U.N. policy brief: the impact of covid-19 on older persons. Disponibile in: urly.it/3djrt [30/04/2021].

Educare per integrare: le sfide dei rifugiati all'apprendimento permanente nei contesti di istruzione terziaria

Marianna Colosimo[1] e Alice Fortuna[2]

Keywords
Apprendimento Permanente, Valutazione, Integrazione, Credenziali Educative, Partecipazione, Adulti Rifugiati

Abstract
Partendo dalla sfida che il processo di apprendimento permanente deve sostenere per favorire l'accesso ai sistemi di istruzione ed educazione terziaria da parte dei giovani e adulti rifugiati, il presente contributo offre una panoramica delle esperienze e dei risultati conseguiti dal Centro Servizio per l'Apprendimento Permanente dell'Università degli Studi di Bari (d'ora in poi CAP), che opera dal 2015 per sostenere l'integrazione accademica delle persone con background migratorio, in risposta alla crescente domanda di valutazione delle credenziali educative formali pregresse e di riconoscimento delle competenze professionali e trasversali. Vengono descritti, pertanto, la metodologia di lavoro e gli output prodotti dalle attività svolte dal Centro Servizi di Ateneo, al fine di sostenere, in un'ottica di sistema di apprendimento permanente, il processo di integrazione culturale e la partecipazione attiva sul territorio delle persone rifugiate.

1. Apprendimento permanente e competenze degli adulti migranti

Il delicato periodo storico che stiamo vivendo, segnato dall'emergenza sanitaria Covid-19, e la crescente espansione di una società sempre più digitalizzata a livello europeo, pongono nuove sfide per l'educazione degli adulti e per i processi di apprendimento e formazione *life long learning*, in particolar modo per le persone che hanno un background migratorio non immediatamente riconosciuto dai sistemi tradizionali d'istruzione. Si stima che il contesto emergenziale attuale abbia risentito della più grande interruzione dell'istruzione nella storia, colpendo una generazione intera (Srivastava et al., 2020). Richiamando quanto affermato dall'UNESCO, oltre il 91% di studenti di tutto il mondo sta portando avanti il proprio percorso scolastico attraverso la didattica a distanza, un fenomeno che attraversa Paesi industrializzati e non, Paesi ricchi e Paesi in estrema povertà (Foradini, 2020), e che, a seguito della sospensione delle attività di scolarizzazione in presenza, è in linea con l'effetto di *learning loss* evidenziato anche da Save The Children nell'indagine condotta nel 2020 con IPSOS (Save the Children, 2020).
La crisi COVID-19 ha reso ancora più evidenti le disuguaglianze preesistenti e determinato un rischio significativo di aumento del tasso di povertà o di esclusione sociale (Commissione Europea, 2021). Il divario digitale, inoltre, ha provocato delle disparità senza precedenti, a cui è seguita una crisi dell'apprendimento, causata dalla difficoltà di molti giovani di padroneggiare le competenze di base (UNESCO, 2018; Srivastava et al., 2020).
Nello specifico, se consideriamo i bisogni educativi dei rifugiati e il loro apprendimento in età adulta, è ben nota l'importanza di accedere ad opportunità di istruzione superiore continua, che l'UNHCR (Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati) pone come obiettivo del 15% (oggi è il 3%) (UNHCR, 2020a) della popolazione rifugiata inserita nel sistema di educazione superiore entro il 2030 (UNHCR, 2019). Tale diritto è strettamente connesso alla possibilità di poter beneficiare di "opportunità di apprendimento accessibili ed efficaci e di avvalersi di adeguati supporti per il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze acquisite in ogni contesto"

(Palumbo & Proietti, 2020, p. 92).
L'attenzione verso i processi di apprendimento permanente di giovani-adulti rifugiati, parte dalla necessità di intervenire sull'aumento della domanda di riconoscimento e valutazione del "capitale culturale" e del background migratorio in loro possesso, in riferimento non solo alle credenziali educative formali possedute (ad esempio titoli di studio rilasciati nel proprio Paese di origine), ma soprattutto competenze informali e *soft skill* acquisite in diversi contesti di apprendimento. Se consideriamo che in Italia, secondo le stime dell'UNHCR, solo il 3% dei rifugiati riesce ad accedere al sistema di istruzione terziaria, a fronte di una media pari al 37% a livello globale, è importante domandarsi come sia possibile oggi semplificare, una volta giunti in Italia, l'accesso a tali percorsi, e garantire al tempo stesso l'inserimento nei sistemi di apprendimento permanente. Un diritto, quello del valore all'apprendimento permanente che, a seguito della costituzione del Repertorio Nazionale dei Titoli di istruzione e formazione istituito con il D.Lgs 13/2013 e alla definizione di un Quadro di Riferimento Unitario per la certificazione delle competenze, trova la sua concreta approvazione nel recente Decreto del 5 gennaio 2021, con cui vengono adottate le Linee guida che rendono operativo il Sistema nazionale di certificazione delle competenze.
Tali questioni pongono in risalto il valore del riconoscimento delle competenze e le sfide dell'apprendimento per il target rifugiati, ma al tempo stesso l'importanza di considerare l'educazione degli adulti come "sistema" e il bisogno di professionalizzazione da loro espresso, in continuità con quanto si propone di realizzare l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU, che si impegnano a raggiungere entro il 2030 gli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015).

2. Le università e la sfida dei rifugiati al sistema di apprendimento permanente

Negli ultimi anni il ruolo delle Università sta acquisendo sempre maggiore importanza nei sistemi di apprendimento permanente in età adulta, offrendo ad un target come quello dei rifugiati la possibilità di garantire con maggiore facilità l'accesso e la partecipazione a tali sistemi, in quanto, nell'ambito delle attività di Terza Missione e dei processi di Internazionalizzazione che le realtà accademiche propongono di attuare, possono contribuire a favorire il loro percorso di realizzazione personale/professionale e di inclusione sociale. Grazie alla Legge 92/2012 e alla costituzione di un Sistema Unitario di Apprendimento Permanente, infatti, si pone in risalto il Diritto all'Apprendimento Permanente come un Diritto alla persona, giungendo così, attraverso il D. Lgs 13/2013, a considerare l'Università come Ente Titolato per l'erogazione dei Servizi di Individuazione e Validazione delle Competenze, garantendo in tal modo la possibilità di veder riconosciuti gli apprendimenti formali e informali convalidati come crediti formativi, nel limite dei 12 Cfu previsti, secondo l'art. 14 della Legge 240/2010.
La valorizzazione delle competenze e degli apprendimenti acquisiti, dunque, è strettamente connessa all'importanza di far sì che le Università possano favorire il processo di integrazione culturale e la partecipazione dei giovani rifugiati ai percorsi di istruzione superiore (UNHCR, 2020b), come indicato nel Manifesto dell'Università Inclusiva dall'UNHCR (UNHCR, 2021). Negli ultimi anni, infatti, diverse sono state le Università Italiane che hanno mostrato attenzione verso tali questioni, aderendo all'iniziativa dell'UNHCR promossa nel 2019. Tali azioni sono state messe in atto alla luce di un profondo processo di trasformazione dell'accoglienza, che ha interessato l'Italia a partire dal 2014, a seguito dell'incremento del numero degli arrivi e delle domande di protezione internazionale, per cui oggi le Università sono chiamate ad offrire una qualificata risposta alla necessità di valorizzare il capitale culturale dei giovani e degli adulti migranti, in risposta alle sfide che l'apprendimento in età adulta pone.
Nel corso degli anni, inoltre, si sta assistendo a una crescente domanda di riconoscimento e valutazione del "capitale culturale" e del background migratorio di adulti rifugiati che, prima di lasciare il proprio Paese e giungere in Italia, hanno alle spalle molto spesso competenze ed esperienze acquisite in contesti differenti da quelli tradi-

zionali. Le credenziali educative in loro possesso, infatti, non solo soltanto formali, ma ottenute anche in contesti informali e non formali, incluse le *soft skill* o competenze trasversali, come ad esempio abilità sociali e comunicative e da attitudini e predisposizioni che necessitano sempre più di essere messe in trasparenza e validate, per rispondere alle esigenze della società e di un mercato del lavoro in continuo mutamento. Tale riflessione sottolinea "la centralità dell'istruzione e della formazione, anche ai fini di una maggiore occupabilità" (Rivolta, 2019, p. 47) o *employability,* che costituisce "un passaggio chiave di ogni adulto, per sviluppare la miglior postura verso il mondo della vita" (Boffo & Frison, 2020, p. 8).

Le Università italiane, pertanto, si avvalgono della collaborazione instaurata con il CIMEA (Centro di Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche), che dal 1984 offre loro la possibilità "di essere supportate nei processi di messa in trasparenza dei percorsi di studio di studenti provenienti da altri Paesi, anche attraverso specifiche dichiarazioni di equiparabilità del titolo di studio" (Colombo & Scardigno, 2019, p. 127). Grazie a tale collaborazione, insieme alla CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane) e al CNVQR (Coordinamento Nazionale sulla Valutazione delle Qualifiche dei Rifugiati), le Università sono chiamate ad intraprendere percorsi di accompagnamento all'inserimento formativo delle persone rifugiate, e tali riflessioni richiamano l'intento della Legge 92/2012 e il diritto al riconoscimento dell'apprendimento permanente per tutti, non solo in termini di accesso all'istruzione terziaria, ma anche di sostegno e accompagnamento alla riuscita e alla riduzione della dispersione formativa di ritorno.

3. L'apprendimento degli adulti rifugiati in azione: l'esperienza del Centro Servizio per l'apprendimento permanente dell'Università di Bari

Tra le Università italiane aderenti alla Rete informale di esperti CNVQR e al Manifesto delle Università Inclusive anche l'Università di Bari, attraverso il CAP - Centro di Servizio di Ateneo per l'apprendimento permanente, si impegna a promuovere concretamente processi di integrazione e partecipazione dei giovani e degli adulti migranti, con particolare attenzione al target rifugiati. Tra i suoi compiti di "Terza" Missione accademica il Centro si propone di attuare servizi di "riconoscimento finalizzato" e di valutazione dei titoli di studio pregressi per l'accesso delle persone rifugiate a un percorso di studio accademico, avvalendosi dell'esperienza interdisciplinare di ricercatori e docenti appartenenti all'area socio-psico-pedagogica, in un'ottica reale di integrazione tra ricerca sociale e internazionalizzazione. Ciò ha consentito, a partire dall'a.a. 2016/2017, l'immatricolazione presso l'Ateneo barese di studenti internazionali che, attraverso l'accompagnamento dello sportello, sono risultati vincitori di borsa di studio CRUI/Ministero Interno/ANDISU. Questa iniziativa ha contribuito a sviluppare un vero e proprio processo di internazionalizzazione, con l'iscrizione di un numero significativo di studenti internazionali rifugiati (ad oggi il più alto di tutti gli atenei italiani). Si tratta di studenti internazionali provenienti da Eritrea, Nigeria, Gambia, Camerun, Egitto, Iraq, Siria, Palestina, Yemen, Pakistan e Libia.

Inoltre, grazie all'iniziativa del Consiglio d'Europa dell'European Qualifications Passport for Refugees, con il coordinamento del CIMEA, nella sessione italiana di valutazione svoltasi presso l'Università di Bari, sono stati rilasciati 42 "passaporti europei" a rifugiati che disponevano di una ridotta documentazione delle proprie qualifiche formali, con l'obiettivo di offrire una chance di riconoscimento dei titoli di studio ottenuti precedentemente all'arrivo in Italia. L'EQPR, infatti, è utilizzato dal 2020 ai fini della immatricolazione ai corsi di studio del nostro Ateneo.

La metodologia complessiva di lavoro adottata dal CAP Uniba si basa su un lavoro in cui l'utente, dopo l'accesso iniziale al Servizio, può partecipare ad un percorso articolato in più fasi della durata variabile, in relazione al tipo di bisogno di integrazione accademica, e in cui viene preso in carico e supportato concretamente nella scelta più idonea da compiere, legata all'inserimento in un percorso d'istruzione terziaria, di riconoscimento delle competenze professionali pregresse o di valutazione delle proprie *soft skill*.

La procedura di lavoro parte dal primo contatto con l'utente e da una fase di accoglienza e analisi dei bisogni, in cui viene raccolta l'autorizzazione al consenso ad usufruire del servizio, insieme alle evidenze prodotte. Dopo aver analizzato la documentazione disponibile e verificato il possesso dei prerequisiti di accesso, si attiva una ricostruzione biografica delle storie di vita di ciascun beneficiario, mediante interviste semistrutturate che mirano ad analizzare il bisogno formativo espresso.

Nel corso delle attività si cerca di comprendere, nello specifico, se ciascun utente è più predisposto ad orientarsi verso l'iscrizione a un corso di studi accademico dell'Ateneo barese e/o a indirizzarsi verso un percorso di riconoscimento delle soft skill, finalizzato alla ricerca attiva del lavoro. Nel caso si propenda verso la prima scelta, l'utente viene supportato nell'avvio delle pratiche di riconoscimento dei propri titoli di studio, per giungere all'iscrizione ad uno dei corsi di laurea dell'Ateneo, mediante la valorizzazione dei percorsi di studio precedenti, l'abbreviazione di corsi, i riconoscimenti di crediti o l'equiparabilità dei titoli dichiarati.

Al termine della fase di orientamento e tutoraggio iniziale, l'utente viene indirizzato al percorso di certificazione delle competenze che si articola nella fase di ricognizione delle competenze evidenziate dal bilancio di competenze iniziale. Nel corso di tali attività, vengono proposti vari strumenti di *assessment*, che giungono alla fase finale di redazione dei profili dei beneficiari, con la restituzione di un *folder-dossier* delle competenze che definisce il profilo professionale emerso nel corso delle attività svolte.

Le procedure di orientamento e valutazione attuate nelle attività svolte dal CAP, dunque, sono finalizzate a dare importanza e a riconoscere come le diverse forme di apprendimento che ciascuna persona sviluppa nel tempo, avvengano più frequentemente di quanto si pensi, e talvolta siano difficili da comprendere, poiché non sempre si riconosce il valore e si ha la capacità o la consapevolezza di affermarle.

Concretamente, quindi, il Centro Servizi ha svolto nel corso degli anni delle esperienze di campo innovative, che hanno interpretato l'educazione degli adulti (studenti internazionali e rifugiati) come sistema policentrico e integrato, ponendo in risalto il valore delle competenze, sia hard che soft.

Un altro servizio che il CAP Uniba ha avviato a partire dal 2019 si riferisce alla possibilità di ottenere il riconoscimento di una qualifica professionale regionale, azione sperimentale svolta proprio in forma pioneristica nel 2018 a favore di due rifugiati afgani utenti del servizio, a cui è stata rilasciata la qualifica di "tecnico della mediazione interculturale".

La richiesta di riconoscimento dell'apprendimento esperienziale precedentemente acquisito, infatti, è stata un'esperienza innovativa nell'ambito dei processi di apprendimento permanente in età adulta, poiché si è trattato del primo caso in Italia di conseguimento della qualifica professionale regionale rivolto a persone rifugiate, cui si sono messe in trasparenza competenze maturate anche in contesti non formali e informali. A seguito di tale sperimentazione, nel luglio 2020 il CAP Uniba, divenuto Soggetto Titolato, ha rilasciato 28 qualifiche professionali di "assistente familiare", propedeutiche ad un esame regionale di qualifica professionale, in applicazione del nuovo modello operativo di Individuazione e Validazione delle Competenze (IVC) per la figura professionale di "Operatore/Operatrice per le Attività di Assistenza Familiare" (D.G.R. n. 632/2019) - COD. 428 del Repertorio Regionale delle figure Professionali. Tale figura ha acquisito maggiore valore solo da pochi anni, dato che la formazione iniziale nel settore si è sviluppata inizialmente senza linee guida e corsi regolamentati, per questo è importante comprendere che per valorizzare una figura come quella nell'ambito delle attività di assistenza familiare, è opportuno "introdurre una regolamentazione delle competenze richieste, evidenziandole e certificandole" (Salvati & Scardigno, 2021, p. 232).

Il processo di validazione delle competenze realizzato, pertanto, si è basato su una metodologia di lavoro in cui si è partiti dal processo di identificazione e messa in trasparenza delle competenze, per poi procedere, dopo aver esaminato il curriculum professionale e formativo del candidato, ad una valutazione delle evidenze fornite,

secondo i criteri del valore, pertinenza e validità, seguita dal rilascio dei documenti di convalida prodotti (Scardigno, 2019). A seguito della valutazione effettuata, il percorso si è concluso con la fase di certificazione delle competenze e del rilascio all'utente della qualifica professionale, in presenza della Regione Puglia e degli stessi esperti membri dello staff del CAP Uniba. Un percorso, quello di validazione e certificazione delle competenze dei rifugiati, che nel 2019 ha portato all'assegnazione del *Premio Vince 2019*, nella sessione plenaria internazionale del Concorso "Vince - Validation Award for Inclusion of New Citizens of Europe", promosso da EUCEN, Rete europea di formazione continua universitaria.

Nell'ambito dei servizi di apprendimento permanente e delle iniziative promosse per la Linea di Azione dell'Università di Bari a sostegno dei rifugiati, inoltre, il CAP Uniba opera anche a favore della messa in trasparenza e valutazione delle *soft skill* dei soggetti migranti. Si tratta di un servizio offerto agli utenti beneficiari come attività conto terzi e nell'ambito di attività realizzate per alcuni progetti nazionali e internazionali di cui il CAP è partner. Un esempio è rappresentato dal progetto DIMICOME *"Diversity Management e Integrazione: Competenze dei Migranti nel mercato del lavoro"* - FONDO ASILO MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020 - Avviso "Promozione di interventi di inclusione sociale ed economica di cittadini dei Paesi terzi sviluppati in Italia e in altri Stati membri", che, a partire dal 2019, si pone la finalità di sostenere e valorizzare il ruolo delle competenze dei giovani migranti nei processi di *diversity management*. Tali attività sono orientate verso un processo di valutazione delle competenze, con una particolare attenzione alla validazione delle *soft skill*, ovvero di tutte quelle competenze trasversali (es. capacità di comunicare, capacità di lavorare in gruppo, capacità di prendere decisioni ecc.) acquisite in contesti formativi e professionali formali e informali.

4. Ridefinire percorsi di apprendimento e di inclusione sociale

Le sfide che la nuova società della conoscenza pone si basano sull'ascolto dei bisogni emergenti e sull'attenzione costante alla domanda di acquisizione di nuove competenze, che rispondano alle esigenze d'integrazione e di partecipazione sociale. È importante, quindi, partire dal presupposto che riconoscere i processi di apprendimento permanente in tutte le forme in cui essi si esplicitano sul territorio e nelle comunità e, allo stesso tempo, valorizzarli e sostenerli, può rivelarsi determinante nel favorire una migliore coesione sociale e percorsi di cittadinanza attiva responsabile. Ciò è possibile investendo nella formazione di giovani e adulti migranti, offrendo maggiori opportunità di integrazione sociale e culturale e allo stesso tempo sviluppando maggiore autonomia, consapevolezza e responsabilità.

Le esperienze descritte e i risultati conseguiti negli ultimi anni dal CAP Uniba, in termini di valorizzazione del capitale culturale e, al contempo, di inclusione e partecipazione sociale, pongono in risalto l'importanza di concepire l'educazione degli adulti e le sfide dell'apprendimento permanente del futuro in una dimensione europea nuova e più sostenibile. A tal fine, è possibile citare l'approvazione delle *European Guidelines for validating non-formal and informal learning* del Cedefop (Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale), che hanno posto attenzione alla valorizzazione delle abilità e competenze acquisite in diversi contesti di apprendimento. A ciò ha fatto seguito il recente European inventory on validation of non-formal and informal learning, promosso dallo stesso Cedefop e curato da Ilona Murphy (2018), che descrive le interessanti iniziative adottate da alcuni Paesi del Nord-Est Europa (Austria, Belgio-Vallonia, Danimarca, Finlandia, Germania, Paesi Bassi e Svezia) nell'ambito dei processi di validazione delle competenze ed esperienze delle persone con background migratorio, alla luce dei profondi cambiamenti che caratterizzano la nostra società nei processi di istruzione e formazione professionale e della riforma del mercato del lavoro.

Tali pratiche si contraddistinguono come esempi di azioni possibili di riconoscimento delle capacità e competenze in possesso di soggetti migranti e rifugiati, acquisite attraverso forme di apprendimento differenti. Ciò si

verifica perché l'incertezza delle carriere postmoderne richiede il possesso di competenze quali indipendenza, flessibilità, spirito di adattabilità e capacità di riorientamento (Bauman, 2007). Il riferimento è al possesso di competenze trasversali, riconducibile al concetto di apprendimento informale, che va al di là dell'idea ancora diffusa di considerare qualificata una persona solo attraverso le evidenze prodotte dai suoi titoli formali, specialmente se parliamo di persone rifugiate che non hanno la possibilità di disporre con facilità di tale documentazione.
In questa prospettiva, emerge sempre più la necessità di dare valore ai processi di apprendimento permanente degli adulti, partendo per prima cosa dall'analisi dei bisogni e dall'ascolto della domanda di valutazione, come affermava Michael Patton (1986), secondo cui "per essere utili le valutazioni devono rispondere ai bisogni espressi dai vari attori e formulare le domande giuste" (Palumbo, 2001, p. 96). Tali domande acquistano particolare importanza se ricondotte al target adulti rifugiati, perché strettamente connesse alla necessità di valutazione delle credenziali educative in loro possesso, con l'impegno di "fornire opportunità di accesso alle qualifiche della formazione universitaria e professionale a coloro che, altrimenti, rimarrebbero esclusi per la carenza di qualifiche formali" (Scardigno, Manuti & Pastore, 2019, p. 37). È opportuno, dunque, continuare a proseguire in una direzione che favorisca nei rifugiati la possibilità di diventare partecipi delle decisioni riguardanti le scelte di istruzione e formazione da compiere, ed affermare al tempo stesso le proprie capacità e competenze, al fine di promuovere processi educativi inclusivi, che possano porre sempre nuove sfide all'apprendimento permanente in età adulta.

Note

[1] Dottoranda in Scienze delle Relazioni Umane, indirizzo Storia e Politiche Sociali, XXXVI ciclo, Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione - Università degli Studi di Bari "A. Moro". Contatti: marianna.colosimo@uniba.it

[2] Professoressa Associata di Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi, Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione Università degli Studi di Bari "A. Moro", Presidente del Centro Servizi per l'Apprendimento Permanente www.uniba.it/centri/cap. Contatti: fausta.scardigno@uniba.it

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2007). *Homo consumens: lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Trento: Erickson.
- Boffo, V., & Frison, D. (2020). Career development learning e strategie a supporto dell'employability all'Università. Una proposta di digital work-related learning. In V. Boffo (A cura di), *Per l'Italia oggi. Apprendimento lungo l'arco della vita, competenze, professionalità e partecipazione* (pp. 7-13). Firenze: Ruiap-Indire.
- Colombo, M., & Scardigno, A.F. (A cura di) (2019). *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria*. Milano: Vita e Pensiero.
- Commissione Europea (2021). *Proposta di Raccomandazione del Consiglio che istituisce una garanzia europea per l'infanzia*. Disponibile in https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2021/IT/COM-2021-137-F1-IT-MAIN-PART-1.PDF [04/2021]
- Foradini, F. (2020). *Covid-19 e istruzione. UNESCO: pericoli e opportunità della scuola a distanza*. Il Sole 24ore. Disponibile in https://www.ilsole24ore.com/art/unesco-pericoli-e-opportunita-scuola-distanza-ADqZEsI [04/2021]
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Disponibile in https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf [04/2021]
- Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: FrancoAngeli.
- Palumbo, M., & Proietti, E. (2020). Le Università come parte del sistema di welfare territoriale: il caso dell'apprendimento permanente e della certificazione delle competenze. *Autonomie Locali e servizi sociali*, *1*, 87-105.

- Patton, M. (1986). *Utilization-focused evaluation*. Newbury Park: CA, Sage.
- Rivolta, O. (2019). *Validare e certificare le competenze: modelli, tendenze e applicazioni pratiche*. Milano: AnciLab Editore.
- Salvati, A., & Scardigno, A.F. (2021). Recognizing professional competences of migrants: from experimentation to Third Mission services at the University of Bari "Aldo Moro". In H. Guelerce, E. Girasella, & M. Skoufi (a cura di), *Migration social entrepreneurship and social inclusion* (pp. 217-234). Napoli: Editoriale Scientifica.
- Save the Children (2020). *La scuola che verrà. Attese, incertezze e sogni all'avvio del nuovo anno scolastico*. Disponibile in https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-scuola-che-verra [04/2021]
- Scardigno, A.F. (2019). Promoting lifelong learning for migrants and refugees: certification and accreditation of skills acquired in formal and informal contexts. *Eucen Studies. Journal of ULLL*, *3*(1), 93-97.
- Scardigno, A.F., Manuti, A., & Pastore, S. (2019). *Migranti, rifugiati, università. Prove Tecniche di certificazione*. Milano: Franco Angeli.
- Srivastava, P., Cardini, A., Matovich, I., Moussy, H., Gagnon, A. A., Jenkins R., et al. (2020). *Il Covid-19 e l'emergenza globale in educazione: verso la creazione di sistemi per la ripresa e il recupero*. London: Western Libraries.
- UNESCO. (2018). *SDG 4 Data Digest 2018. Data to Nurture Learning*. Disponibile in http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-data-digest-data-nurture-learning-2018-en.pdf [04/2021]
- UNHCR. (2019). *Manifesto dell'Università Inclusiva. Favorire l'accesso dei rifugiati all'istruzione universitaria e alla ricerca, e promuovere l'integrazione sociale e la partecipazione attiva alla vita accademica*. Disponibile in https://www.unhcr.org/it/wp-content/uploads/sites/97/2020/09/Manifesto-dellUniversita-inclusiva_UNHCR.pdf [04/2021]
- UNHCR. (2020a). *Rapporto UNHCR: il coronavirus rappresenta una grave minaccia all'istruzione dei rifugiati – metà dei bambini rifugiati di tutto il mondo non frequenta la scuola*. Disponibile in https://www.unhcr.org/it/notizie-storie/comunicati-stampa/rapporto-unhcr-il-coronavirus-rappresenta-una-grave-minaccia-allistruzione-dei-rifugiati-meta-dei-bambini-rifugiati-di-tutto-il-mondo-non-frequenta-la-scuola/ [04/2021]
- UNHCR. (2020b). *UNHCR e Università Italiane insieme per l'inclusione degli studenti rifugiati*. Disponibile in https://www.unhcr.org/it/notizie-storie/comunicati-stampa/unhcr-e-universita-italiane-insieme-per-linclusione-degli-studenti-rifugiati/ [04/2021]
- UNHCR. (2021). *Le Università aderenti al Manifesto dell'Università Inclusiva*. Disponibile in https://www.unhcr.org/it/le-universita-aderenti-al-manifesto-delluniversita-inclusiva/ [04/2021]

La giustizia sociale nelle pratiche di orientamento degli adulti migranti con basse qualifiche: il progetto SoJUST

Iole Marcozzi[1]

Keywords
Lifelong guidance, Giustizia sociale, Gruppi svantaggiati, Professionalizzazione personale,EdA

Abstract
Nell'ambito dell'educazione degli adulti si registra una crescente attenzione, politica e scientifica, rivolta alla giustizia sociale come valore guida per le pratiche di orientamento. A tutti i livelli di governance viene sottolineata l'urgenza di misure efficaci per prevenire e compensare gli svantaggi dei gruppi sottorappresentati o a rischio di discriminazione, e la necessità di supportare i professionisti nel rispondere a questa sfida. Il presente contributo traccia la prospettiva di intervento del progetto europeo "Social Justice in lifelong guidance services for low-educated adult migrants" (SoJUST) finalizzato a migliorare la qualità e l'efficacia dell'orientamento rivolto ad adulti migranti con basse qualifiche attraverso l'incremento di specifiche competenze degli educatori atte a promuovere contesti e pratiche orientative ispirati (da) e diretti (verso) la giustizia sociale.

1. Introduzione

Nel quadro delle strategie europee sull'apprendimento permanente, l'adozione del paradigma della *lifelong guidance*, per garantire a tutti lungo l'arco della vita l'accesso a servizi di orientamento di qualità, segna un'evoluzione dell'orientamento da intervento circoscritto a processo educativo permanente finalizzato allo sviluppo delle capacità delle persone di (ri)progettare costantemente i propri orizzonti esistenziali, formativi e professionali. Le politiche europee annoverano tra gli obiettivi prioritari dell'educazione degli adulti lo sviluppo di sistemi efficaci di orientamento permanente e di sistemi integrati per la convalida dell'apprendimento non formale e informale (2011/C 372/01; 2008/C 319/02), ed evidenziano la necessità di "preparare gli insegnanti e i formatori allo svolgimento di tali attività ed accompagnarli in questa mansione" (2008/C 319/02, Allegato, Linea di azione 1, p. 3). Il Rapporto Eurydice sull'ampliamento dell'accesso alle opportunità di apprendimento chiarisce che i servizi di orientamento e consulenza svolgono un ruolo importante: nel sostenere l'apprendimento degli adulti, in termini di definizione di obiettivi di progressione e di validazione delle conoscenze e delle competenze pregresse; nella creazione di ambienti di apprendimento accessibili e nel responsabilizzare i cittadini nella gestione dell'apprendimento e del lavoro (CE/EACEA/Eurydice, 2015). L'orientamento è stato rilanciato come un fattore chiave per il successo dei percorsi di miglioramento delle competenze dalla Commissione Europea che, nello Staff Working Document sullo stato dell'arte rispetto all'implementazione dei suddetti percorsi (SWD(2019)89), ha sottolineato che "*lack of emphasis on outreach and guidance is a problem because they are essential to inform, advise, co-manage and design learning, and mentor learners, who are often reluctant or not motivated to successfully get through a learning pathway*" (p. 29). Raggiungere gli adulti in condizioni di svantaggio, soprattutto con background migratorio o i migranti arrivati di recente, rimane una sfida. Lo stesso Pilastro europeo dei diritti sociali rifocalizzando l'importanza di un'educazione di qualità equa ed inclusiva e delle opportunità di apprendimento per tutti (Principio 1) – richiamate anche tra gli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 (SDG 4, ONU, 2015)

– sottolinea l'urgenza di misure efficaci per prevenire e compensare gli svantaggi dei gruppi sottorappresentati o a rischio di discriminazione (Principio 3). Tuttavia, vi sono preoccupazioni sia rispetto all'accesso disomogeneo ai servizi di orientamento (Sampson, Dozier & Colvin, 2011), sia rispetto ai limiti delle pratiche di orientamento nel soddisfare le esigenze di tutti e nel sostenere la mobilità nei sistemi educativi delle persone di "popolazioni non dominanti" (McMahon, Arthur & Collins, 2008), considerando che i "servizi di orientamento sembrano destinati principalmente agli adulti con più alti livelli di qualifica" (Coccimiglio & Garista, 2019 p. 4; 2016/C 484/01). Si registra una crescente attenzione rivolta all'importanza della giustizia sociale come valore guida per le pratiche di orientamento, intesa nella triplice dimensione di 1) distribuzione equa delle opportunità, (2) azione diretta per migliorare l'oppressione e l'emarginazione all'interno della società e (3) piena inclusione e partecipazione di tutti i membri nella società in un modo che consenta loro di raggiungere il loro potenziale. Viene, però, sottolineato che l'attenzione è principalmente di natura concettuale, mentre poco si è fatto dal punto di vista di azioni ed interventi (Barham & Irving, 2011; Irving, 2010).
In linea con i framework e la ricerca europei nell'ambito dell'educazione degli adulti, il partenariato europeo del progetto SoJUST, adottando una prospettiva di intervento fondata sulla giustizia sociale, mira ad aumentare l'equità nell'accesso alle opportunità formative e a garantire servizi e supporto mirati per i discenti adulti appartenenti a gruppi svantaggiati o sottorappresentati, agendo sulla professionalizzazione degli educatori e dei consulenti dell'orientamento.

2. Il progetto SoJUST: la prospettiva fondativa

Il progetto "Social Justice in lifelong guidance services for low-educated adult migrants" (SoJUST)[2] intende migliorare la qualità e l'efficacia dell'orientamento rivolto ad adulti migranti con basse qualifiche attraverso l'incremento di specifiche competenze degli educatori, atte a promuovere contesti e pratiche orientative ispirati (da) e diretti (verso) la giustizia sociale.

Le pratiche di orientamento, al pari delle pratiche educative iscritte nel medesimo alveo, risentono dei contesti sociali e culturali nei quali si attuano e rischiano di esercitare, anch'esse, una qualche forma di violenza simbolica che classifica le persone sulla base dei loro destini sociali più probabili. In altri termini, ad ogni intervento di orientamento sono sottese specifiche concezioni della persona e delle sue prospettive di sviluppo, assunzioni sull'universalità delle culture e delle esperienze umane, idee e processi di orientamento (più o meno latenti) che valorizzano (o sviliscono) il capitale culturale e le forme di competenza (Arredondo & Perez, 2003; Arthur, 2005). I suddetti elementi dovrebbero essere considerati, riconosciuti e gestiti, soprattutto quando le pratiche di orientamento coinvolgono adulti che risentono di uno svantaggio cumulativo, legato al background migratorio e ai bassi livelli di qualificazione, e in genere anche a bassi livelli di autostima e percezione di autoefficacia, al fine di contrastare il cd. "effetto Matteo", a causa del quale una condizione già sfavorevole produce una crescita esponenziale di ulteriori svantaggi. Tale effetto, peraltro, è stato specificamente richiamato dall'ET2020 Working Group on Adult Learning (Report meeting 11-12 dicembre 2018) che indica il "Matthew effect" come uno degli aspetti prioritari da considerare nell'implementazione di attività di *guidance*. L'orientamento, dunque, se non efficacemente direzionato, rischia di configurarsi, involontariamente, come un elemento che accresce la povertà educativa, come una misura che spinge le persone, soprattutto se in condizioni di vulnerabilità, ad adattarsi alle rappresentazioni dominanti che ne dà la società, non di rado interiorizzate in termini di prospettive formative e professionali ritenute percorribili e/o di aspirazioni reputate ragionevoli, piuttosto che un dispositivo per favorire l'inclusione e l'ampliamento delle possibilità (Appadurai 2004; Conradie & Robeyns, 2013).
Muovere dalla prospettiva della giustizia sociale implica per i professionisti dell'educazione degli adulti (da qui EdA): innanzitutto, impegnarsi in una riflessione su come la propria socializzazione personale e professionale in-

fluenzi (o possa influenzare) le loro opinioni sulle aspettative di competenza delle persone appartenenti a gruppi svantaggiati, sulle prospettive di sviluppo e su come possano inavvertitamente perpetuare atteggiamenti e azioni che determinano ulteriori svantaggi per le persone appartenenti a gruppi minoritari (Hooley & Sultana, 2016); in secondo luogo, assumere una visione più ampia delle dinamiche e dei processi connessi all'orientamento di specifici target, come gli adulti migranti con basse qualifiche; e infine, ma certamente più impegnativo nella pratica quotidiana, ampliare gli obiettivi degli interventi di orientamento (Young, 1990/1996). Andersson, Fejes e Sandberg (2013) affermano che anche nella ricerca sul riconoscimento degli apprendimenti pregressi (RPL), elemento essenziale nell'orientamento, "le questioni della giustizia sociale e del cambiamento sociale sono emerse come centrali. In pratica, tuttavia, il RPL si è spostato sempre di più dal concentrarsi su aspetti come la giustizia sociale al concentrarsi sui vantaggi per la società, soprattutto nello sviluppo economico" (p. 406). Da più parti si sostiene che sia tempo di passare da un approccio di denuncia a un approccio propositivo, in cui sono articolati i principi, i processi e le pratiche per abbracciare la giustizia sociale nelle pratiche orientative per specifici gruppi target (Blustein, McWhirter & Perry, 2005).

3. Il progetto: elementi problematici da cui muove e strategia di azione

I partner del progetto SoJUST, sulla base della ricognizione della letteratura e dei documenti europei, hanno realizzato un monitoraggio dei propri sistemi di orientamento con l'obiettivo di comprendere e analizzare il livello di attuazione di pratiche improntate alla giustizia sociale nella *guidance* diretta ad adulti migranti con basse qualifiche.
Il monitoraggio è stato condotto alla luce delle Linee Guida elaborate dall'European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN, 2015). Nello specifico, i servizi e i processi di orientamento sono stati analizzati rispetto alle seguenti linee guida e ai correlati descrittori usati dall' ELGPN per tracciare le buone prassi:

1) linea guida n. 13, orientamento degli adulti:
   - essere sensibili e reattivi alla diversità dei discenti adulti;
   - supportare la formazione e la professionalizzazione del personale;
2) linea guida n. 18, orientamento per i gruppi svantaggiati, tra cui migranti:
   - dare priorità al ruolo dell'orientamento come strumento di equità sociale e inclusione sociale;
   - garantire ai professionisti dell'orientamento la formazione per consentire loro di lavorare efficacemente con questi gruppi, con un'attenzione particolare ad un approccio all'orientamento e alla consulenza culturalmente consapevole;
3) linea guida n.3, garantire la qualità dell'orientamento:
   - promuovere lo sviluppo di standard di qualità professionale condivisi che si applicano all'erogazione e ai prodotti dell'orientamento.

L' analisi ha messo in evidenza situazioni problematiche, sinteticamente riconducibili a:

1) indisponibilità di un framework concettuale condiviso centrato sull'orientamento *social justice-focused,* che determina ambiguità all'interno delle organizzazioni e tra le organizzazioni rispetto alla declinazione metodologico-operativa di interventi di orientamento in grado di garantire giustizia sociale;
2) inadeguata implementazione di azioni di aggiornamento e sviluppo professionale per il potenziamento delle competenze di giustizia sociale degli educatori e consulenti EdA;
3) pratiche di orientamento *target-oriented* con un focus sulla giustizia sociale assenti, o estemporanee e non fondate su competenze specifiche, con impatti negativi in termini di difficoltà a soddisfare i bisogni orientativi degli adulti migranti, compresa la valutazione degli apprendimenti pregressi, e limiti nell'attivazione di un'offerta formativa su misura.

Sulla base di queste acquisizioni il progetto si propone, da una parte, di estendere la comprensione della giustizia sociale nelle pratiche di orientamento attraverso la definizione di un quadro di riferimento comune e reciprocamente riconosciuto per la referenziazione delle competenze dell'educatore social *justice-focused* nell'orientamento di adulti migranti; e, conseguentemente, dall' altra parte, di accrescere le competenze degli operatori EdA al fine di implementare pratiche di orientamento mirato volto a raggiungere le persone che hanno bisogno di una motivazione speciale (come da 2016/C 484/01), quale volàno di equità e incoraggiamento alla partecipazione.

Il progetto nel perseguimento dei suoi obiettivi adotta una strategia multilivello.

La partnership sta elaborando un profilo di competenze dell'educatore EdA per l'attuazione di pratiche di orientamento fondate sulla giustizia sociale (Intellectual Output n. 1). Il profilo verrà sviluppato attraverso l'individuazione di aree di competenza; all'interno di ogni area di competenza saranno individuate le competenze corrispondenti, e declinate in termini di atteggiamenti/conoscenze/*skill*. Le aree di competenza saranno strutturate sulla base della loro ampiezza (non solo quantitativa ma qualitativa), in aderenza ai principi e ai processi della giustizia sociale, partendo, ad esempio, dalla sfera individuale (es. autoconsapevolezza di credenze/atteggiamenti impattanti su processo e risultati dell'orientamento), procedendo verso la sfera della relazione di orientamento con l'adulto migrante fino alla sfera di attivazione di interventi di orientamento e di *advocacy* a livello dell'organizzazione EdA, della comunità di pratica e di quella territoriale. La definizione di un profilo corrispondente al livello 4 dell'EQF ha l'obiettivo di fornire un frame concettuale condiviso, e trasferibile, nonostante le forti disomogeneità interne (nei Paesi) ed esterne (tra Paesi) dovute all'esistenza di diversi percorsi educativi e professionali per diventare educatori/*counselor* nel settore EdA e da notevoli dislivelli di competenze. A tal fine, nella definizione del profilo si terrà conto anche di tutte quelle variabili – legate al background formativo e professionale, come ad esempio tipologia di formazione (pedagogica o tecnica o scienze sociali/psicologia ecc.) e ruoli nell'organizzazione (educatori, social workers, ecc.) – che aiuteranno a specificare accuratamente il profilo.

Per supportare negli educatori degli adulti migranti lo sviluppo di competenze funzionali alla concretizzazione di pratiche orientative così connotate, verrà strutturato uno specifico programma di apprendimento (Intellectual Output n. 2) che sarà sperimentato nei test pilota condotti a livello transnazionale. È probabilmente opportuno sottolineare la differenza fra formazione all'orientamento multiculturale, che si concentra solo sulle competenze sociali dell'educatore, e formazione all'orientamento focalizzato sulla giustizia sociale che è, invece, incentrata sul bisogno soggettivamente definito da parte di gruppi marginalizzati. Il focus prioritario non è tanto la dimensione culturale quanto la capacità di riconoscere e superare ostacoli e tensioni legati a potere e privilegio che si verificano nel contesto della diversità sociale e che inficiano pesantemente l'efficacia del processo orientativo.

Sulla base dei test pilota, si acquisirà una base conoscitiva per la modellizzazione di pratiche agite in contesti reali e socio-culturalmente differenti che verranno sistematizzate in un Handbook (Intellectual Output n. 3). Tali modelli di pratica potranno essere replicati da una comunità professionale più ampia e, opportunamente riadattati, essere utilizzati anche per target differenti ma accomunati da situazioni di svantaggio (es. adulti detenuti ecc.).

4. Conclusioni

Il progetto è stato avviato da pochi mesi, molti passi sono ancora da fare. In questa fase stiamo realizzando una ricerca esplorativa in tutti i Paesi partner che coinvolge, oltre agli educatori e ai consulenti dell'orientamento, gli adulti migranti e i loro rappresentanti territoriali. A dispetto degli aspetti più squisitamente di metodologia della ricerca sociale ed educativa alla base dell'indagine che si sta realizzando, in questa sede ci piace sottolineare due elementi che l'hanno ispirata e la guidano: innanzitutto, l'accoglimento effettivo della sollecitazione a "coinvolgere gruppi svantaggiati e loro rappresentanti nella progettazione, pianificazione, implementazione di servizi e

prodotti di orientamento in base ai loro punti di forza e alle loro esigenze specifiche" (ELGPN, 2015 p. 53); in secondo luogo, il tentativo di operativizzare l'approccio secondo il quale l'*empowerment* delle persone attraverso l'EdA è un processo che deve essere "forgiato e realizzato" con loro, non per loro (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2017).

Note

[1] Iole Marcozzi, Sociologa, Phd in Politiche sociali e sviluppo locale; formatrice e progettista europea- ilmiolavoro srl

[2] Il Partenariato strategico KA2 per lo sviluppo dell'innovazione nell'ambito del programma Erasmus+ (settore educazione degli adulti) coinvolge nove organizzazioni, tra centri di educazione degli adulti o di orientamento, provenienti da sei Paesi europei (Italia, Svezia, Romania, Portogallo, Lituania, Turchia). La partnership è composta da: ilmiolavoro srl (IT), Lead Partner; CPIA Teramo (IT); Institutul Roman de Educatie a Adultilor-IREA (RO); Folkuniversitetet i Uppsala (SE); Lietuvos suaugusiuju svietimo asociacija-LSSA (LT); Governorship of Bursa- BURSA VALILIGI (TR); Psientífica - Associação para a promoção e desenvolvimento social (PT); Bursa Aile Calisma ve Sosyal Hizmetler Il Mudurlugu Bursa-AÇSHİM (TR); Agrupamento de Escolas Águeda Sul- Centro Qualifica-AEAS (PT). Cfr: http://sojustproject.com/

Riferimenti bibliografici

- Andersson, P., Fejes, A., & Sandberg, F. (2013). Introducing research on recognition of prior learning. International Journal of Lifelong Education, 32(4), 405-411. Disponibile in: https://core.ac.uk/download/pdf/206446498.pdf [Ultima consultazione:15/03/2021]
- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: culture and the terms of recognition. In V. Rao, & M., Walton (Eds.), Culture and public action (pp. 59-84). Stanford, California: Stanford University Press.
- Arredondo, P., & Perez, P. (2003). Expanding multicultural competence through social justice leadership. The Counseling Psychologist, 31(3), 282-289.
- Arthur, N. (2005). Building from diversity to social justice competencies in international standards for career development practitioners. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 5, 137-148.
- Barham, L., & Irving, B.A. (2011). Constructing the future: diversity, inclusion and social justice. Stourbridge UK: Institute of Career Guidance. Disponibile in: https://www.thecdi.net/write/publications/ctf_for_icg_web_site_(with_covers).pdf [Ultima consultazione: 7/04/2021]
- Blustein, D. L., McWhirter, E. H., & Perry, J. C. (2005). An emancipatory communitarian approach to vocational development theory, research, and practice. The Counseling Psychologist, 33(2), 141-179.
- Boyadjieva,P., & Ilieva-Trichkova, P. (2017). Between inclusion and fairness: social justice perspective to participation in adult education. Adult Education Quarterly, 67(2) 97-117. Disponibile in: https://ec.europa.eu/social/vocational-skills-week/sites/evsw/files/boyadjieva_ilieva-trichkova_between_inclusion_fairness_2017.pdf [Ultima consultazione: 20/04/2021]
- Coccimiglio, C., & Garista, P. (2019). Social justice, empowerment and sustainability. How guidance could enhance a critical consciousness for life-long learning. Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete, 19(2), 516-525. Disponibile in: https://doi.org/10.13128/formare-25188 [Ultima consultazione:15/03/2021]
- Commissione Europea - Staff Working Document (2019). Council recommendation on upskilling pathways: new opportunities for adults. Taking stock of implementation measures (SWD(2019)89). Disponibile in: https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/file_import/implementation-report-upskilling-pathways_en.pdf [Ultima consultazione: 7/04/2021]
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2015). Istruzione e formazione degli adulti in Europa: ampliare l'accesso alle opportunità di apprendimento. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. Di-

sponibile in: https://eurydice.indire.it/pubblicazioni/adult-education-and-training-in-europe-widening-access-to-learning-opportunities/ [Ultima consultazione: 7/04/2021]

- Conradie, I., & Robeyns, I. (2013). Aspirations and human development interventions. Journal of Human Development and Capabilities, 14(4), 559-580.
- ET 2020 Working Group on Adult Learning 2018-2020 (2018). Report of first meeting, 11/12 December 2018. European Commission. Disponibile in: https://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupMeetingDoc&docid=27147 [Ultima consultazione: 17/04/2021]
- ELGPN-European Lifelong Guidance Policy Network (2015). The Guidelines for policies and systems development for lifelong guidance: a reference framework for the EU and for the Commission. ELGPN Tools No. 6. Jyväskylä, Finland: The European Lifelong Guidance Policy Network. Disponibile in: http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance [Ultima consultazione:15/03/2021]
- European Union (2019). Achievements under the renewed European Agenda for adult Learning. Report of the ET 2020 Working Group on Adult Learning 2018-2020. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponibile in: https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=it&pubId=8260&furtherPubs=yes [Ultima consultazione: 17/04/2021]
- Hooley, T., & Sultana, R. (2016). Career guidance for social justice. Journal of the National Institute for Career Education and Counselling, 36, 2-11 Disponibile in: http://hdl.handle.net/10545/611264 / [Ultima consultazione: 7/04/2021]
- Irving, B.A. (2010). (Re)constructing career education as a socially just practice: An antipodean reflection. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 10(1), 49-63.
- McMahon, M., Arthur, N., & Collins, S. (2008). Social justice and career development: Views and experiences of Australian career development practitioners. Australian Journal of Career Development, 17(3), 15-25.
- Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea (2016). Sui percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti (2016/C 484/01). Disponibile in: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224(01)&from=EN [Ultima consultazione: 7/04/2021]
- Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri (2008). Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente. (2008/C 319/02) Disponibile in: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2008:319:FULL&from=EN [Ultima consultazione: 7/04/2021]
- Risoluzione del Consiglio dell'Unione europea (2011). Risoluzione del Consiglio su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti (2011) (2011/C 372/01). Disponibile in: https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:IT:PDF [Ultima consultazione: 7/04/2021]
- Sampson, J. P., Jr., Dozier, V. C., & Colvin, G. P. (2011). Translating career theory to practice: The risk of unintentional social injustice. Journal of Counseling & Development, 89(3), 326-337.
- Young, I.M. (1996). Le politiche della differenza. Milano: Feltrinelli (Testo originale pubblicato nel 1990).

La sfida dell'apprendimento permanente nel sistema di istruzione degli adulti. Le competenze dei docenti dei Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti (CPIA) per il riconoscimento delle competenze

Paolo Di Rienzo[1]

Keywords
CPIA, Apprendimento Permanente, Certificazione, Orientamento, Competenze dei Docenti

Abstract
Il rinnovamento degli assetti organizzativi del sistema di istruzione degli adulti in Italia si ispira, tra gli altri, al principio dell'apprendimento permanente. Nell'ambito del Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze, i CPIA sono enti titolati a svolgere la certificazione delle competenze, nelle reti territoriali di apprendimento permanente. Ciò implica un ruolo nuovo per i docenti, che devono svolgere attività di accoglienza e accompagnamento degli studenti, finalizzate al riconoscimento degli apprendimenti pregressi e funzionali alla predisposizione del patto formativo personalizzato. La ricerca che viene presentata ha adottato un impianto quali-quantitativo ed è stata finalizzata allo studio delle prassi dei docenti dei CPIA dell'Abruzzo. I risultati confermano il bisogno formativo specifico per attrezzare i docenti a svolgere le attività di accompagnamento e orientamento. Viene segnalata l'importanza di adottare, accanto a tecniche standard, strumenti qualitativi di tipo narrativo-biografico.

1. Introduzione

Il contributo intende presentare parte della ricerca realizzata a cavallo del 2019-2020, nell'ambito delle competenze attribuite al Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (CRRS&S) dell'Abruzzo, che ha coinvolto tutti i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) della Regione. Qui ci si prefigge di discutere i risultati relativi alla ricognizione e allo sviluppo delle competenze dei docenti rispetto all'attuazione della procedura di certificazione delle competenze degli studenti in entrata nei CPIA.

Come si evince dalla legge 92/2012 il nuovo sistema di istruzione degli adulti è chiamato a compiere un impegnativo salto di qualità sul terreno cruciale delle politiche per l'apprendimento permanente (*lifelong learning*), nonché su quello, altrettanto cruciale, del riconoscimento e della valorizzazione del patrimonio di risorse di cui le persone sono portatrici.

Il banco di prova per misurare questo salto di qualità è rappresentato dalla sfida della valorizzazione dell'intero patrimonio culturale e professionale di cui, appunto, ciascuna persona è portatrice; una sfida che allarga di molto l'orizzonte dell'educazione e dell'istruzione degli adulti, spingendolo a oltrepassare i confini delle tradizionali funzioni dell'alfabetizzazione e dell'istruzione in senso stretto; che non significa abbandono di questi compiti e di queste funzioni, bensì una loro trascrizione e trasposizione a un livello più alto, all'incrocio di sapere e saper fare, sapere e saper agire, sapere e saper vivere, nell'ottica dell'apprendimento durante tutto il corso della vita (Morgan-Klein, Osborne, 2007).

Ed è proprio a questa sfida che è riconducibile la cifra innovativa del nuovo sistema di istruzione degli adulti. Quella, appunto, che vincola il sistema alla valorizzazione dell'intero patrimonio culturale e di competenze della

persona. Perciò l'alfa e l'omega dell'impostazione del sistema stesso sono dati dall'assunzione della storia individuale della persona che apprende. Quella storia all'interno della quale è inscritto il patrimonio di conoscenze, comunque acquisite e di competenze, comunque maturate (Di Rienzo, 2017).
Alla luce di queste ragioni e a partire da questi valori di fondo, il nuovo sistema di istruzione degli adulti imperniato sui CPIA prevede, tra l'altro, che i percorsi di istruzione siano organizzati sotto il segno della personalizzazione (Baldacci, 2006), alla cui base è collocato il Patto formativo Individuale (PFI), definito a partire dal riconoscimento dei saperi e delle competenze di cui ciascuna persona è portatrice, così come previsto dall'art. 5 del DPR 263/2012. Il Patto rappresenta un contratto condiviso e sottoscritto dall'adulto, dalla Commissione apposita e dal dirigente del CPIA. Le leve del motore del patto formativo sono azionate dalla suddetta Commissione per la definizione del patto formativo a cui spetta il compito dell'articolazione delle tre fasi di identificazione, valutazione, attestazione. Ai CPIA e ai CRRS&S spetta il compito di promuovere interventi finalizzati a sviluppare, aggiornare e consolidare le competenze richieste ai vari livelli per sostenere il passaggio ai nuovi assetti organizzativi e didattici, in modo da consentire ai docenti dei percorsi di istruzione degli adulti, l'ideazione, la progettazione e la realizzazione di prodotti relativi ad attività di accompagnamento e orientamento per la certificazione delle competenze e la definizione del patto formativo.
Su tali basi è stato ideato e ha preso corpo il progetto di ricerca, caratterizzato da due obiettivi:

1. definire e sviluppare il ruolo e le competenze dei docenti chiamati a realizzare attività di accompagnamento e orientamento nell'ambito della procedura di riconoscimento delle competenze per la predisposizione del PFI;
2. promuovere metodi e strumenti di gestione delle competenze degli adulti che (ri)entrano in formazione, anche rispetto agli assi culturali.

Il presente contributo, per ragioni legate all'economia del discorso, fa riferimento al primo obiettivo che è stato articolato in due fasi:

- indagine empirica tramite questionario sui profili dei docenti dei CPIA dell'Abruzzo e sulle loro competenze, in materia di orientamento, accompagnamento per certificazione delle competenze;
- percorso formativo rivolto ad un gruppo di docenti per lo sviluppo di competenze di orientamento e accompagnamento, emerse alla luce della precedente indagine empirica.

2. Il disegno della ricerca

L'impianto generale della ricerca è stato prevalentemente di carattere qualitativo e orientato ai principi della ricerca-azione (Cipriani, 2000; Creswell, 2014). La metodologia si richiama alla ricerca intervento di tipo collaborativo con finalità sia di indagine esplorativa e conoscitiva che di formazione con scopi trasformativi (Formenti, 2017). In coerenza con tale impostazione, è stato adottato un approccio multi-metodo che ha fatto riferimento a strumenti di tipo quali-quantitativo L'impianto è risultato coerente con l'esigenza di far emergere i saperi e le rappresentazioni degli insegnanti, in quanto testimoni privilegiati del contesto in cui si realizza il progetto. Tale metodo ha permesso di operare in un contesto reale, permettendo di conoscere e modificare determinate condizioni considerate dalla comunità di riferimento come insoddisfacenti.
Il quadro rappresentativo dei partecipanti fa riferimento a 110 docenti dei CPIA dell'Abruzzo.
I CPIA dell'Aquila, di Pescara-Chieti e di Teramo vanno a comporre una rete con buon grado di copertura dell'offerta formativa di educazione/istruzione degli adulti sul territorio regionale. La rete copre 19 realtà (comuni o città) di grandi dimensioni, di dimensioni medie e piccole, distribuite nelle 4 province, tra sedi associate e punti di erogazione, con l'impiego di 110 docenti di cui 72 nei corsi del primo livello e 38 nei corsi per alfabetizzazione e l'apprendimento della lingua italiana (AALI). Gli assi culturali che raggruppano il maggior numero di insegnanti

sono l'asse dei linguaggi (39 docenti), l'asse scientifico tecnologico (13 docenti) e l'asse matematico (12 docenti). Nel complesso la rete dei tre CPIA serve un'utenza di 2.298 corsisti/studenti, la metà circa dei quali nel CPIA Pescara/Chieti (che conta 1.018 iscritti). Seguono il CPIA dell'Aquila con 674 iscritti ed il CPIA di Teramo con 606 iscritti (i dati si riferiscono all'anno scolastico 2018/19). La nazionalità di provenienza degli iscritti spiega in modo eclatante la numerosità dei corsi AALI: gli italiani sono una netta minoranza e la maggioranza è data da studenti provenienti dall'Africa. Questi soli dati sono sufficienti a spiegare, in parte, la problematicità e l'ardua impresa di sviluppare appropriate strategie di orientamento e di riconoscimento crediti.

3. Descrizione delle attività e analisi dei risultati

La ricerca è stata condotta sull'universo dei docenti (110), tramite un questionario on line a cui hanno riposto in 43. Il gruppo dei rispondenti è stato suddiviso in cinque fasce d'età: 7 docenti sono compresi nella fascia 32-40 anni; 11 nella fascia 41-50; 18 nella fascia 51-60 anni; 7 nella fascia 61-65. I dati relativi all'esperienza ci restituiscono l'immagine di un corpo docente per oltre la metà sostanzialmente insediato nell'educazione degli adulti (EdA).
Il riconoscimento dei crediti formativi avviene in gran parte attraverso la somministrazione di test (69% dei rispondenti) o comunque attraverso prove oggettive (9% dei rispondenti). Oltre il 60% dei rispondenti li giudicano non adeguati o non molto adeguati o da potenziare. Il quadro che emerge registra l'assenza di strumenti di tipo strettamente qualitativo.
Il riconoscimento dei crediti rapportato agli assi culturali offre un quadro prevedibile e plausibile. L'asse dei linguaggi e l'asse tecnologico sono quelli che raccolgono più risposte, l'asse matematico, essendo un linguaggio astratto, raccoglie meno risposte.
Il dato relativo alla partecipazione a corsi di aggiornamento (48,8%) è significativo e si spiega con l'intensa attività di promozione dell'aggiornamento dei docenti dei CPIA svolta dal MIUR e anche con l'alto tasso di innovatività contenuto nell'ordinamento dei CPIA medesimi, che genera un innalzamento del livello dei bisogni formativi. Rispetto alle tematiche, si riscontrano attività di aggiornamento professionale relative alle aree della didattica, della progettazione e della valutazione, con la pressoché assenza dei temi connessi alla certificazione delle competenze, quali per esempio l'accompagnamento e l'orientamento.
L'attività formativa, della durata di 16 ore, a cui hanno partecipato 23 docenti appartenenti alle diverse sedi provinciali CPIA, è stata concepita come percorso laboratoriale e ha fatto riferimento ai seguenti obiettivi:

- costruire un background comune sul tema delle competenze acquisite in ambito informale e sui metodi di emersione delle competenze;
- condividere esperienze e riflessioni sulle caratteristiche dell'accoglienza e del riconoscimento dei crediti in ambito multiculturale;
- avviare una riflessione sull'efficacia e sull'adeguatezza della prassi attualmente in uso, per far emergere le criticità e individuare delle ipotesi di modifica, anche alla luce della sperimentazione realizzata;
- conoscere le prassi di CPIA di altre regioni;
- conoscere l'utilizzo degli strumenti biografico-narrativi ai fini dell'emersione degli apprendimenti pregressi (colloquio/intervista biografica, schede di sintesi per il riconoscimento dei crediti formativi, dispositivi per la costruzione del portfolio dello studente);
- fare pratica dell'intervista biografica e della scheda di sintesi per il riconoscimento dei crediti formativi.

Il laboratorio è stato introdotto, nel primo incontro, da un approfondimento sul tema dell'apprendimento degli adulti e del valore dell'esperienza, dell'attività di riflessione e sul metodo biografico narrativo come approccio per mettere in trasparenza il bagaglio di competenze degli individui adulti (Di Rienzo, 2012).
La centralità dell'elemento esperienziale nel processo di apprendimento (Jarvis, 2004; Mortari, 2004), consi-

derata come l'inizio di ogni forma di apprendimento, è stata individuata come punto di avvio per il percorso di accoglienza di uno studente in ingresso nei percorsi di istruzione per gli adulti. Valutare l'apprendimento come un fenomeno individuale, esistenziale, esperienziale, sempre diverso da individuo a individuo, è la chiave per predisporre percorsi individuali di formazione.

Inoltre, soprattutto in contesti educativi con presenza di studenti di diverse nazionalità, l'attenzione alla storia individuale permette di riconoscere che ciascun individuo è portatore di una propria cultura che condivide nell'interazione con gli altri, interiorizzando cose nuove ed esternalizzando parte di sé. Se quindi l'apprendimento è un fenomeno individuale, che mette al centro il soggetto, e l'attribuzione di significato che il singolo assegna alla propria esperienza, l'apprendimento attraverso la narrazione autobiografica diventa strumento di riflessione e rielaborazione della propria esperienza (Bruner, 1990).

Il potenziale trasformativo delle pratiche biografiche e dei percorsi di riflessione sull'esperienza permette di far sì che l'apprendimento sia un processo consapevole, critico e riflessivo, attraverso il quale l'adulto attribuisce interpretazioni nuove e aggiornate dei significati attribuiti a esperienze o pensieri del passato, al fine di guidare il presente e orientare l'azione futura (Mezirow, 2003).

Dopo la condivisione di queste considerazioni di tipo teorico, il percorso è proseguito con una riflessione sul concetto di competenza, aprendo una prospettiva interpretativa di questo paradigma con un approccio di tipo olistico, che valorizzi tutti gli aspetti della vita delle persone e l'esperienza di cui sono portatrici, a partire dalla propria cultura di provenienza, passando per le esperienze scolastiche e professionali e le passioni personali. Per favorire la riflessione su questo tema, è stata proposta una scheda di lavoro, tratta dallo studio di Le Boterf (2010), il quale intende la competenza come la capacità di un individuo di orchestrare e di mobilitare sia le proprie risorse interne (saperi, conoscenze, capacità, schemi operativi, motivazioni, valori e interessi), sia le risorse esterne (tecnologie, organizzazione del lavoro, istituzioni, mercato del lavoro, ecc) dando luogo, così, ad una prestazione efficace ed a un agire socialmente riconosciuto.

Una fase specifica del percorso formativo è stata caratterizzata da un approfondimento sul colloquio biografico-narrativo, partendo dalle diverse finalità per le quali può essere utilizzato un approccio di tipo biografico, passando poi a una focalizzazione del suo impiego ai fini dell'emersione degli apprendimenti pregressi (Dominicé, 2000).

Infine, sono state affrontate le modalità di predisposizione di un'intervista biografica-narrativa, a partire dalla progettazione della traccia di intervista, fino ai suggerimenti sulla sua realizzazione. Ai docenti è stato dato l'incarico di realizzare un'intervista con la finalità dell'emersione degli apprendimenti pregressi per il riconoscimento dei crediti formativi, sulla base di una traccia già sperimentata in altre situazioni simili.

Il secondo incontro con i docenti ha avuto l'obiettivo di approfondire il tema della certificazione delle competenze e del riconoscimento dei crediti formativi, definendo le differenze tra le due attività, discutendo i vincoli e le prassi del riconoscimento dei crediti, le modalità di valutazione di titoli di studio completati o interrotti, nonché di esperienze realizzate in ambito non formale e informale, fornendo la possibilità di interrogarsi sulle tipologie di prove più adeguate nelle diverse casistiche. Inoltre, i docenti hanno avuto la possibilità di discutere l'esperienza della realizzazione dell'intervista, valutando le potenzialità dello strumento ai fini della predisposizione della domanda di riconoscimento dei crediti formativi (Atkinson, 2002; Di Rienzo, 2020). Per facilitare la trasposizione degli apprendimenti pregressi emersi dall'intervista a una proposta di richiesta di riconoscimento di crediti, i docenti si sono esercitati in aula con una scheda di lavoro.

Successivamente, nel terzo incontro, sono stati esaminati dei progetti pilota e/o delle prassi utilizzati da CPIA di altre Regioni in merito alla valutazione dei titoli e degli apprendimenti pregressi in fase di riconoscimento di crediti formativi, che hanno fornito spunti di riflessione e approfondimento, stimolando i docenti a proporre di istituire un gruppo di lavoro nei singoli CPIA per predisporre una prassi interna che possa guidare i docenti nel

supportare gli studenti nella fase di richiesta del riconoscimento dei crediti.
Nella fase conclusiva del percorso, alla luce dell'interesse dimostrato dai docenti relativamente alla possibilità di migliorare le modalità di conduzione della fase di accoglienza e di orientamento degli studenti, è stato presentato, ai fini di un adattamento al contesto specifico di indagine, un dispositivo di accoglienza per l'analisi e individuazione degli apprendimenti pregressi (Di Rienzo, 2020). Il dispositivo è composto da otto strumenti da sottoporre ai beneficiari che intendano realizzare il percorso di emersione delle competenze esperienziali e degli apprendimenti pregressi. Tali strumenti, attraverso l'approccio biografico narrativo, accompagnano l'individuo alla riflessione e alla emersione dei percorsi di apprendimento della propria vita (in ambito formale, non formale e informale), lavorando alla ricostruzione dell'identità personale e alla definizione di un progetto personale

4. Conclusioni

Il Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze (SNCC) istituito in Italia con la L. 92/2012, presenta un quadro regolamentato in forma compiuta con l'emanazione delle Linee Guida del 2020. In tale quadro, i CPIA sono individuati come enti titolati alla certificazione delle competenze. Tuttavia, affinché tale sistema possa dirsi effettivamente messo a sistema e reso funzionante, per fare in modo che le persone possano chiedere l'esigibilità del diritto all'apprendimento permanente, è necessario che vengano sciolti alcuni nodi cruciali, tra cui si segnala la costituzione delle reti territoriali e, in particolare, per ciò che interessa il tema qui discusso, la formazione dei professionisti chiamati a svolgere le fasi previste dalla procedura di certificazione delle competenze.
Le Linee Guida dei CPIA del 2015, per il passaggio al nuovo ordinamento del sistema italiano di istruzione degli adulti, attribuiscono all'orientamento e all'accoglienza un'importanza di prima grandezza, soprattutto in funzione del percorso che conduce al patto formativo. Più in generale l'orientamento viene inteso come un'attività longitudinale che accompagna i passaggi cruciali del percorso formativo del soggetto in apprendimento, anche oltre il Patto formativo in quanto tale. Le competenze in materia di accompagnamento e di orientamento, quindi, diventano cruciali per i docenti dei CPIA.
In questo senso, come dimostrano i risultati dell'indagine empirica, che ha coinvolto tutti i CPIA abruzzesi, è necessario sostenere e sviluppare le nuove competenze attribuite ai docenti rispetto alle attività di certificazione delle competenze.
Il corpo docente della rete dei CPIA della Regione si presenta come un corpo docente collocato nella fascia d'età 51-65 anni, in linea con la medesima fascia d'età dei docenti italiani. Va evidenziato il fatto che la metà circa del corpo docente presenta un buon radicamento (in termini di anni di esperienza) nell'EdA in generale. Alcuni di essi hanno insegnato nelle 150 ore, nei corsi serali per lavoratori, nei Centri Territoriali Permanenti e negli ultimi anni nei CPIA. Benché siano documentate, nella prassi dei docenti, attività di accoglienza e di orientamento anche fino a 40 ore, tuttavia il 62,8% dei rispondenti non ha mai partecipato alla Commissione per il patto formativo, inoltre le attività di aggiornamento professionale realizzate non vertono sul tema della certificazione delle competenze e si fa un uso molto limitato di strumenti strettamente qualitativi come quelli riconducibili agli approcci biografici e/o per competenze (Benadusi & Molina 2018; Cambi, 2002; Demetrio, 1996).
Ciò giustifica la significativa disponibilità da parte dell'81,6% a continuare ad aggiornarsi e formarsi in un'ottica di lifelong learning e di professionalizzazione crescente. In particolare, i docenti esprimono una forte domanda formativa relativa al miglioramento delle modalità di conduzione della fase di accoglienza e orientamento degli studenti, rispetto a dispositivi e strumenti di tipo biografico-narrativo.
La procedura, il dispositivo e gli strumenti, per l'analisi e per il riconoscimento degli apprendimenti pregressi, oggetto della formazione, hanno fatto registrare l'interesse dei docenti rispetto alla sua applicazione nella pratica professionale. In particolare, i docenti hanno agito pratiche qualitative attraverso la predisposizione e

l'uso di tecniche e strumenti di tipo biografico, che hanno ritenuto essere particolarmente adatti a valorizzare le competenze degli studenti, in particolare quelle tacite, acquisite nei contesti informali di apprendimento. Tale approccio, peraltro, si è ritenuto essere funzionale anche a incidere sulla motivazione e sulla progettualità degli studenti adulti.

Da questo punto di vista, il principio della certificazione delle competenze, che si pone come diritto al riconoscimento delle competenze comunque e ovunque acquisite ed è inteso dunque come fattore di potenziamento e crescita individuale, si presenta senza dubbio come misura che può incidere sul funzionamento più equo e sostenibile dei diversi sistemi (culturale, formativo, sociale, professionale ed economico). Per tali motivi esso ha una valenza trasversale rispetto ai diciassette obiettivi dell'Agenda 2030, adottata dalle Nazioni Unite, ed è al tempo stesso strutturalmente collegato all'obiettivo quattro: fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti. Tale principio è associato alla promozione della partecipazione e dell'inclusione, come indicato nell'ultimo rapporto UNESCO (2019). Un sistema compiuto di certificazione delle competenze contribuisce a sviluppare gli obiettivi strategici di un sistema integrato (Piazza, 2013) di istruzione degli adulti, quali l'arricchimento e il potenziamento personale, l'accessibilità alla formazione, il miglioramento del profilo culturale e delle competenze della popolazione adulta, l'occupabilità (Boffo & Fedeli, 2018).

Note

[1] Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale, Dipartimento Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre; Responsabile del Laboratorio di Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti (MetQualFa); Direttore del Master universitario HR-Specialist.

Riferimenti bibliografici

- Atkinson, R. (2002). L'intervista narrativa. Milano: Raffaello Cortina.
- Baldacci, M. (2006). Personalizzazione o individualizzazione? Trento: Erickson.
- Benadusi L. & Molina S. (2018). Le competenze. Una mappa per orientarsi. Bologna: il Mulino.
- Boffo, V. & Fedeli, M. (2018). Employability & competences. Innovative curricula for new professions. Firenze: Firenze University Press
- Bruner, J. (1990). Acts of Meaning. London: Harvard University Press.
- Cambi, F. (2002). L'autobiografia come metodo formativo. Bari: Laterza.
- Cipriani, R. (2000). Per una metodologia della ricerca qualitativa. In A. Alberici (Ed.), Educazione in età adulta (65-83). Roma: Armando.
- Creswell, J.W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches.
- Thousand Oaks: Sage.
- Demetrio, D. (1996). Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Rienzo, P. (2017). Il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle competenze nel sistema italiano. Focus on Lifelong Lifewide learning, 30 (13), 33-41.
- Di Rienzo, P. (2020). Making Informal Adult Learning Visible. The Recognition of the Third Sector Professionals' Key Competences. Education Sciences, 10, n. 9, pp. 1-15.
- Dominicé, P. (2000). Learning from our lives. San Francisco: Jossey-Bass.
- Formenti, L. (2017). Formazione e trasformazione. Milano: Raffaello Cortina.
- Jarvis, P. (2004). Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice. London: Routledge.
- Le Boterf, G. (2010). Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions. Paris: Eyrolles/Éditions

d'Organisation.

- Mezirow, J. (2003). Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti. Milano: Raffaello Cortina.
- Morgan-Klain, B. & Osborne, M., (2007). The concepts and Practices of Lifelong Learning. London: Routledge.
- Mortari, L. (2004). Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione. Roma: Carocci.
- Piazza, R. (2013). Learning city. Roma: Aracne.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2019). Fourth global report on adult learning and education: leave no one behind: participation, equity and inclusion. Hamburg, DE: UIL.

La formazione e l'aggiornamento professionale dei docenti: risorse strategiche per un'istruzione degli adulti di qualità

Philipp Botes[1]

Keywords
Formazione, Aggiornamento professionale, Docenti, Istruzione degli Adulti, CPIA

Abstract
I Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) rappresentano istituzioni scolastiche con specifiche caratteristiche tanto per l'impianto ordinamentale quanto per l'utenza a cui si rivolgono: fattori che incidono sull'organizzazione dell'offerta formativa, così come sulle scelte didattiche. La mancanza di una formazione iniziale specifica per i docenti che operano in tali contesti si configura come una problematica cruciale per il miglioramento del sistema, anche in una prospettiva di attrattività della professione.
Dopo aver approfondito il contesto normativo e le principali peculiarità dell'istruzione degli adulti, il contributo presenta un percorso di aggiornamento professionale realizzato nella provincia di Prato, durante l'anno scolastico 2020/2021.

1. Introduzione

Il dibattito comunitario e nazionale sulla formazione in età adulta ha progressivamente messo in campo strategie, risorse e iniziative legislative che hanno portato a riconoscere la centralità delle competenze, la necessità dell'innalzamento dei titoli di studio e dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, al fine di fronteggiare i cambiamenti che caratterizzano la modernità. Il concetto di lifelong learning, infatti, rappresenta il focus principale delle più recenti politiche di istruzione e formazione che, sin dalla fine del secolo scorso, contempla la nostra come una learning society (Alberici, 1999) pervasa da saperi, conoscenze e competenze trasversali alle dimensioni abitate dalle persone e contraddistinte da processi di cambiamento e trasformazione. Vivere nella società odierna, pertanto, impone di affrontare la complessità e le sfide in essa insite, nell'ottica sistemica di una organizzazione fatta di persone, ruoli, organismi in cui la conoscenza e l'apprendimento si configurano quali condizioni per il funzionamento del sistema stesso. In tale prospettiva, l'istruzione e la formazione rappresentano valori orientati all'autorealizzazione, alla crescita della persona, così come a quella economica e, di conseguenza, socialmente condivisi.
L'attuale momento storico, caratterizzato dall'emergenza sanitaria, mette in luce le numerose criticità che, a più livelli, pervadono ogni settore della società e che non possono non enfatizzare la rilevanza della dimensione dell'istruzione e della formazione, intesa come base imprescindibile per lo sviluppo armonico del futuro cittadino, nonché come possibilità di apprendimento continuo e riqualificazione per la persona adulta, bisognosa di solide competenze chiave per il lavoro e l'esercizio della cittadinanza globale.
In questo scenario si inserisce l'istruzione degli adulti, che prende in causa molteplici sfere, metodi, luoghi, età,

abbraccia l'autoformazione, gli ambiti del formale-non formale-informale, lo sviluppo della persona partendo dalla sua biografia, dalle sue esperienze lavorative, di studio e dalle sue necessità. All'interno di questo pluralismo di fattori è l'apprendimento, il soggetto che apprende e i suoi bisogni di orientamento, a rivestire un ruolo precipuo (Borri & Calzone, 2019).
Le politiche nazionali rivolte al mondo degli adulti, alla luce di tali evidenze, hanno favorito l'istituzione dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) che, a partire dall'anno scolastico 2014/2015, hanno sostituito l'offerta formativa proposta dai Centri territoriali permanenti (CTP) finalizzati all'acquisizione di saperi e competenze per il conseguimento di titoli di studio e all'alfabetizzazione della lingua italiana.

2. Specificità, criticità e potenzialità dei CPIA

I Centri provinciali per l'istruzione degli adulti, nati dopo un lungo processo culminato con il riordino dell'assetto ordinamentale, di cui al DPR 263/2012, si configurano quali istituzioni scolastiche autonome articolate in reti territoriali di servizio, di norma su base provinciale (comma 1, art. 1), organizzate in modo da stabilire uno stretto raccordo con le autonomie locali, il mondo del lavoro e delle professioni (comma 3, art. 1), i cui punti di erogazione sono determinati sulla scorta di criteri definiti (comma 4, art. 1) e possono ampliare la propria offerta formativa nel quadro degli accordi con gli enti locali, gli altri soggetti pubblici e privati, con particolare riferimento alle strutture formative accreditate dalle regioni (comma 5, art. 1).
Appare evidente, dunque, l'intenzione del legislatore nel tracciare un'identità dei CPIA fortemente aperta verso il territorio, in cui il concetto di rete risulta centrale, peraltro in linea con la visione autonomistica delle istituzioni scolastiche sancita dalla legge 59/1997, dal DPR 275/1999 e successivamente ripresa dalla legge 107/2015. Se da un lato tutte le istituzioni scolastiche possono promuovere accordi di rete o aderire a essi per il raggiungimento delle proprie finalità istituzionali (comma 1, art. 7 del DPR 275/1999), i CPIA trovano nella rete l'elemento centrale della propria esistenza e delle finalità a cui istituzionalmente sono chiamati.
La rete può comprendere gli istituti di secondo grado che erogano percorsi di istruzione tecnica, professionale e artistica rivolti agli adulti, ma anche tutte quelle scuole del primo ciclo presso cui i CPIA risiedono (perlopiù istituti comprensivi, in continuità con quanto avveniva con i CTP), così come le istituzioni carcerarie e la pluralità di associazioni, enti pubblici e privati che a vario titolo operano sul territorio e si occupano di educazione degli adulti, spesso congiuntamente ai CPIA, nell'ambito, ad esempio, dei progetti IeFP.
Analizzare l'istruzione degli adulti secondo tale prospettiva permettere di cogliere la complessità che la caratterizza ed enfatizzare il ruolo centrale rivestito dal territorio, non semplicemente destinatario di azioni decise altrove, ma al tempo stesso oggetto e soggetto delle azioni di governo, in cui i CPIA rappresentano attori privilegiati in grado di coinvolgere gli altri soggetti, protesi verso un miglioramento dei servizi e della società stessa.
I Centri per l'istruzione degli adulti sono caratterizzati da precisi elementi innovativi, ora divenuti specificità consolidate, quali la flessibilità, la personalizzazione e l'innovazione tecnologica.
L'elevato grado di flessibilità che contraddistingue il paradigma di riferimento dei CPIA si concretizza con la realizzazione di percorsi organizzati per gruppi di livello, superando il concetto rigido di classe, così come nella progettazione per unità di apprendimento, orientate verso i learning outcome anziché i contenuti. L'offerta formativa pone al centro il costrutto di personalizzazione, è calibrata sui bisogni dello studente, sulla sua storia, sulle competenze acquisite mediante le esperienze di studio e di lavoro pregresse, necessarie per la co-costruzione e la valorizzazione del progetto di vita. Orbene, l'adulto viene guidato in un viaggio la cui destinazione è la scoperta della conoscenza, passando altresì attraverso processi di integrazione e rielaborazione di tutti quei tasselli di apprendimento già appresi e consolidati in precedenza.
È mediante lo strumento del Patto formativo individuale che viene definito il percorso di studio personalizzato, a

partire dalle attività di accoglienza (Porcaro, Sibilio & Buonanno, 2020) e, successivamente, alla valutazione educativo-formativa dello stesso, oltrepassando il concetto di annualità per traghettare verso quello di periodo didattico. Le caratteristiche di flessibilità e personalizzazione dei CPIA sono riscontrabili altresì in una radicale innovazione per il sistema di istruzione e formazione, introdotta proprio dal DPR 263/2012, relativamente alla possibilità per il soggetto in formazione di frequentare una parte del percorso didattico in modalità a distanza, in tempi ben lontani e avulsi da qualsiasi emergenza pandemica. I CPIA, infatti, possono prevedere una quota di formazione a distanza fino al 20% del monte ore del periodo didattico; un'opportunità quanto mai inclusiva nella presa in causa dei bisogni e delle esigenze del discente adulto che, sovente, ricopre contemporaneamente molteplici status: cittadino, genitore, lavoratore e studente.

Parallelamente agli aspetti caratterizzanti tali percorsi di istruzione, è possibile enucleare le criticità messe in luce in letteratura (Bertazzoni, Passante, Valle & Tacconi, 2019; Colosio, 2015) e dalle recenti indagini condotte (Poliandri & Epifani, 2020), tra cui emergono quelle relative:

- all'*identità*. I CPIA sono realtà scolastiche spesso associate alla popolazione straniera, ma generalmente poco note, se non misconosciute, tanto dagli addetti ai lavori - docenti, personale ATA - quanto dagli enti locali, dalle agenzie formative e, più generale, dagli *stakeholder*. I Centri provinciali rappresentano ancora una miniera inesplorata nell'ambito del sistema Stato-Regioni, in grado di porsi attivamente e fattivamente verso le problematiche attinenti alla disoccupazione, alla riqualificazione, all'aggiornamento, al miglioramento delle condizioni economiche e sociali;
- ai *luoghi* abitati. Al contrario delle scuole tradizionali, l'87% dei CPIA coabita edifici scolastici già in uso da altri istituti (Poliandri & Epifani, 2020), o spazi non scolastici, con i quali spesso non condividono nemmeno una parte dell'utenza target. Il rilancio dell'istruzione e della formazione nella *learning society* dovrebbe invece valorizzare il luogo deputato per antonomasia agli adulti, necessario altresì per ampliare la costruzione di reti territoriali di servizio e, dunque, consolidare i CPIA come punti di riferimento, secondo la prospettiva europea di *scuola-civic center*, quale radicale ripensamento dell'edilizia scolastica in chiave pedagogica e del modello educativo-formativo;
- al *turn-over* dei docenti. Borri e Calzone (2019), in una ricerca condotta tra i Dirigenti scolastici, evidenziano il diffuso turn-over del personale insegnante che caratterizza i CPIA e porta con sé evidenti ripercussioni negative per quanto concerne la qualità dell'offerta formativa e dell'organizzazione didattica. Parallelamente, è ravvisabile la problematicità legata alle competenze e alla dimensione didattica dei docenti neofiti (Di Rienzo & Maurizio, 2020) o non specializzati nell'insegnamento nei contesti adulti, poiché non previsto dalla legge.

Proprio quest'ultimo aspetto relativo alla formazione specifica degli insegnanti, rappresenta una criticità sulla quale dovere e potere intervenire organicamente, attraverso misure di sistema messe a punto con il mondo accademico.

3. L'importanza della formazione dei docenti

Il docente che approda per la prima volta in un contesto per adulti molto spesso non possiede una formazione adeguata, basti pensare all'organico di scuola primaria impiegato nei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana o a quello assegnato ai contesti penitenziari. Accade dunque che i singoli istituti mettano in atto strategie di immediata realizzabilità, come, ad esempio, l'attivazione di percorsi formativi più o meno formalizzati - che assumono spesso le vesti dell'autoformazione - attraverso i quali costruire e ampliare il saper fare e il saper essere dei singoli insegnanti. Ciò nonostante, come emerge dal rapporto Invalsi (Poliandri & Epifani, 2020), sebbene la formazione delle risorse professionali rappresenti un ambito di fondamentale importanza,

su scala nazionale i progetti formativi che hanno coinvolto il minor numero di personale docente sono proprio quelli rivolti ai neo-arrivati, relativi alle peculiarità dei CPIA.
La necessità di una formazione specifica per l'istruzione degli adulti viene caldeggiata da una pluralità di attori: sia dagli insegnanti, i cui bisogni convergono nel piano annuale di formazione dei singoli istituti, sia a livello di rete su scala regionale, piuttosto che nazionale, attraverso organismi come la Rete Italiana Istruzione degli Adulti (RIDAP), alla quale attualmente aderiscono la maggior parte dei CPIA italiani, che da anni realizza attività di formazione per tutto il personale afferente alla rete.
I temi della formazione e dell'aggiornamento, oggi più che mai, rivestono un ruolo cruciale nelle politiche governative nazionali di tutti i paesi occidentali, orientate verso il rinnovamento dei sistemi di istruzione alla luce delle esigenze, delle caratteristiche, delle sfide della società, del mondo produttivo contemporaneo e, parimenti, protese all'aumento dell'attrattività e del riconoscimento della professione docente. Investire sulla scuola, frenare l'abbandono scolastico, concorrere al successo formativo promuovendo nel discente lo sviluppo delle competenze necessarie al fine di apprendere autonomamente nei diversi contesti, implica una valorizzazione della formazione degli insegnanti, i quali devono possedere specifiche competenze culturali e professionali sempre più aggiornate, nella prospettiva di un apprendimento lifelong, tipico delle learning society.
In ambito comunitario - basti pensare alle considerazioni prodotte dal Consiglio dell'Unione europea (2014; 2017; 2021), agli obiettivi di Europa 2020, all'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile - la formazione dei docenti rappresenta un elemento strategico e una priorità per lo sviluppo economico e sociale degli Stati dell'Unione, chiamati a realizzare azioni formative ed educative di alto profilo, in grado di offrire ai cittadini del domani gli strumenti fondamentali per l'esercizio della cittadinanza attiva e la partecipazione sociale.
Va annoverato altresì come tale argomento abbia rappresentato un caposaldo del più recente intervento di riforma della scuola italiana, la legge 107/2015, attraverso cui la formazione in servizio del personale degli istituti scolastici è divenuta obbligatoria, permanente e strutturale (art. 1, comma 124), configurandola come un elemento decisivo per l'accrescimento della professionalità dei lavoratori, l'efficienza e l'efficacia dell'intero sistema. Parimenti, l'aspetto della formazione riguarderà una delle azioni che il governo intende promuovere con le risorse del "Piano nazionale di ripresa e resilienza", per fronteggiare la crisi provocata dal Covid-19.

4. Insegnare nell'istruzione degli adulti: istruzioni per l'uso

Insegnare nell'istruzione degli adulti: istruzioni per l'uso è il titolo del percorso realizzato dalla Scuola polo d'Ambito 23 per la formazione di Prato, su proposta della *Commissione per la definizione del Patto formativo individuale*[2]. Durante gli incontri della Commissione svolti nell'anno scolastico 2019/2020, infatti, è emersa l'esigenza di andare incontro al fenomeno del turn-over annuale dei docenti, supportare il personale che, per la prima volta, approccia alla didattica nell'ambito dell'istruzione degli adulti e fornire una possibilità di aggiornamento professionale per chi già vi opera da tempo, andando a stimolare i processi di metariflessione e, conseguentemente, elevare qualitativamente quelli di apprendimento-insegnamento (Marzano & Calvani, 2020).
Nell'individuazione dei bisogni formativi, oltre che da un effettivo interesse verso l'argomento, si è utilizzato un approccio *bottom-up*, di particolare rilievo pedagogico per l'analisi della realtà educativa (Baldacci, 2014), che ha messo in luce l'esigenza di rispondere efficacemente e fattivamente alla criticità relativa al ricambio continuo del corpo insegnante, andando a sopperire alla mancanza di percorsi di formazione/aggiornamento specifici rivolti a questo target di professionisti.
Dopo aver delineato il contesto di riferimento e i bisogni formativi, si è proceduto con la progettazione del corso, mediante una comparazione del Rapporto di Autovalutazione (RAV) degli Istituti coinvolti[3], contestualizzandoli con le aree del Piano nazionale:

Area di processo RAV	Processi
Inclusione e differenziazione	Incentivare l'aggiornamento dei docenti relativamente alle tematiche dell'inclusione, dei BES, della personalizzazione dei percorsi di apprendimento.
Continuità e orientamento	Promuovere azioni di continuità tra i percorsi di istruzione degli adulti.
Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	Promuovere comunità di pratica protese al miglioramento della qualità dell'azione didattica; Incentivare la documentazione di buone pratiche.

Il percorso, della durata di trenta ore complessive, ha previsto quattro moduli distinti comprensivi di incontri didattici e materiale di approfondimento, ognuno dei quali ha sviluppato specifici contenuti, tra i quali è possibile annoverare:

1. la storia e la normativa relativa ai CPIA;

2. l'inclusione, i bisogni educativi speciali, l'ascolto, la relazione e l'approccio socio-emotivo;

3. la didattica nei contesti penitenziari, il Patto formativo individuale, il processo di riconoscimento dei crediti e la relativa identificazione, valutazione e attestazione;

4. la didattica dell'italiano L2, la progettazione per UdA, l'interdisciplinarità.

L'intento della formazione, alla quale hanno aderito trentasei docenti appartenenti ai diversi istituti, è stato quello di sviluppare competenze didattico-metodologiche, così come approfondire conoscenze contenutistiche sugli argomenti essenziali dell'istruzione degli adulti attraverso un approccio operativo-laboratoriale, all'interno di comunità di pratica, quali azioni di sostegno alla professionalità docente e alla riflessione condivisa.

Mediante la somministrazione ai docenti in formazione di un questionario iniziale, composto da dodici domande, sono stati indagati differenti aspetti tra cui la dimensione emotivo-affettiva vissuta all'atto della prima nomina nei corsi di istruzione per adulti. L'analisi delle risposte a questa domanda ha permesso di evidenziare quattro categorie di insegnanti:

a. chi ha mostrato un atteggiamento caratterizzato da *emozioni positive* ed entusiasmo;

b. chi ha mostrato un atteggiamento contraddistinto da *emozioni negative*, dubbi, incertezze e paura nel dover lavorare con un nuovo target (adulti) o in un altro contesto (carcere);

c. chi ha scelto con *consapevolezza* di lavorare nell'istruzione degli adulti;

d. chi ha mostrato *curiosità* rispetto all'istruzione tradizionale in termini interculturali, di utenza e ambiente scolastico.

Sono state sondate, inoltre, le motivazioni che hanno portato gli insegnanti a iscriversi a tale percorso formativo, ascrivibili:

- alla volontà di migliorare l'azione didattica in relazione allo specifico target di utenza;
- alla necessità di attivare lo scambio di conoscenze e *best practice*, ma anche di forme di riflessione continua, grazie alle quali far leva sulle competenze professionali e sulla creazione di una comunità di pratica;
- al desiderio di migliorare le proprie conoscenze, capacità e competenze personali;
- al diritto/dovere di partecipare ad azioni di formazione e aggiornamento professionale.

Tale inquadramento dei docenti in formazione ha posto le basi per osservare l'intero processo formativo, dal quale emerge come la condivisione di conoscenze e lo scambio tra pari abbiano contribuito allo sviluppo di un atteggiamento riflessivo della pratica quotidiana, all'analisi di documenti e alla loro riprogettazione, che hanno portato alla produzione di alcune schede operative di particolare rilevanza per l'azione nei conte-

sti di istruzione degli adulti, nell'intento di promuovere una formazione contrassegnata da elementi di operatività pratica. La contemporaneità educativa, infatti, oggi più che mai, abbisogna di professionisti riflessivi, in grado di coniugare la prassi con una costante riflessione durante l'azione e sull'azione (Schön, 2006).

5. Conclusioni

Se da un lato appare necessaria la valorizzazione, così come l'evoluzione dell'attuale sistema di istruzione e formazione degli adulti da parte del mondo politico, guidata da una ben determinata visione di lungo periodo, è altresì necessario per gli attori che vi operano promuovere interventi volti al miglioramento della qualità dei servizi secondo una prospettiva sistemica, riverberandosi positivamente sul successo formativo, in termini di inclusione, integrazione socio-linguistica, certificazione delle competenze, riqualificazione dei cittadini viepiù bisognosi di apprendere per tutto l'arco della vita e di porsi in maniera maggiormente resiliente alle sfide che caratterizzano la contemporaneità.

La formazione iniziale e l'aggiornamento dei docenti rappresenta un elemento imprescindibile soprattutto per coloro che operano nei CPIA, per i quali non è previsto alcun percorso specialistico universitario, al fine di formare insegnanti competenti relativamente all'utenza e alle sue specificità, che non possono in alcun modo essere accomunate a quelle tipiche dell'istruzione dell'obbligo, con un solido bagaglio culturale ed esperienziale - una cassetta degli attrezzi fatta di teorie andragogiche e metodologie - da utilizzare nei diversi contesti che la caratterizzano e, al tempo stesso, perseguire il riconoscimento identitario di questo segmento di istruzione allineandosi alla dimensione europea (Borri & Calzone, 2019; Poliandri & Epifani, 2020), nonché di ricollocare il docente in una posizione di rilievo, al rango degli altri professionisti (Minardi, 2014).

Note

[1] Philipp Botes, Dirigente Scolastico del CPIA 1 Prato e PhD in Pedagogia.

[2] Nell'ambito di un accordo di rete, tale Commissione, composta da Dirigenti e referenti degli istituti d'istruzione per adulti, si occupa di concertare, attuare, monitorare e verificare misure di sistema sulla base dei bisogni formativi del territorio.

[3] Fanno parte del sistema di istruzione degli adulti della provincia di Prato: il CPIA 1 Prato, l'istituto alberghiero "Francesco Datini", gli istituti tecnici "Paolo Dagomari" (economico e dei servizi) e "Tullio Buzzi" (tecnologico).

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (1999). Imparare sempre nella società conoscitiva. Dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso di vita. Torino: Paravia.
- Baldacci, M. (2014). La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia. Educational, Cultural and Psychological Studies Journal, 9, 387-396.
- Bertazzoni, C., Passante, E., Valle, G., & Tacconi, G. (2019). I bisogni formativi della popolazione adulta in Veneto. In G. Tacconi, & N. Morbioli (a cura di), Reinventare la scuola. La sfida dell'istruzione degli adulti in Italia (pp. 147-207). Trento: Erickson.
- Borri, M., & Calzone, S. (2019). L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori. Pisa: ETS.
- Colosio, O. (2015). Il nuovo sistema di istruzione degli adulti. Dai CTP ai CPIA. Torino: Loescher.
- Consiglio dell'Unione europea (2014). Conclusioni del Consiglio del 20 maggio 2014, su un'efficace formazione degli insegnanti, pubblicato nella Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 183/05. Disponibile in: https://eur-lex.europa.eu/

legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN [18.04.2021]

- Consiglio dell'Unione europea (2017). Conclusioni del Consiglio relative allo sviluppo della scuola e all'eccellenza nell'insegnamento, pubblicato nella Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 421/03. Disponibile in: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG1208(01)&from=GA [18.04.2021]
- Consiglio dell'Unione europea (2021). Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030), pubblicato nella Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 66/01. Disponibile in: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=IT [18.04.2021]
- Di Rienzo, P., & Maurizio, A. (2020). Un profilo di competenze per chi insegna in carcere. Epale Journal, 7-8, 34-38.
- Poliandri, D., & Epifani, G. (a cura di) (2020). Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi. Dati dal Questionario CPIA Valu.E e dal Rapporto di autovalutazione. INVALSI.
- Marzano, A., & Calvani, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. Educational, Cultural and Psychological Studies Journal, 22, 125-141.
- Minardi, S. (2014). Lo sviluppo professionale dei docenti italiani. Lingua e Nuova Didattica, 3, 6-8.
- Porcaro, E., Sibilio, R., & Buonanno, P. (2020). Il riconoscimento dei crediti per l'istruzione degli adulti. Torino: Loescher.
- Schön, D.A. (2006). Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni. Milano: Franco Angeli.

L'evoluzione dei Corsi per Adulti e la Figura di Sistema preposta alla Ricerca, alla Sperimentazione e allo Sviluppo in materia d'Istruzione degli Adulti

Giovanni Di Pinto[1]

Keywords
Ricerca, Istruzione degli adulti, Cpia, Figura di sistema

Abstract
Posto che l'oggetto della ricerca è risultato lo studio dell'organizzazione dei CPIA, si è cercato di comprendere se, alla luce del processo evolutivo che li ha resi complessi, l'introduzione di una figura competente potesse contribuire a migliorare la progettazione dell'offerta formativa e la guida delle risorse umane. L'indagine sul campo quali-quantitativa, attraverso l'utilizzo dei focus group e del questionario strutturato, ha fatto emergere l'esigenza di introdurre nell'organico dei CPIA una Figura di Sistema ad hoc che, attraverso la ricerca pedagogica, fosse in grado di sperimentare sul campo prassi didattiche innovative, diffondere le best practices all'interno dei CPIA e in ambito accademico. Una professionalità garante di una osmosi, in assenza della quale non vi può essere ricerca e, quindi, innovazione in un settore, qual è quello del lifelong learning, in costante evoluzione, chiamato a promuovere l'innalzamento dei livelli d'istruzione.

1. Introduzione

La nascita dei Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (CRRS&S) in materia di Istruzione degli Adulti (IdA) ha portato ad una evoluzione dell'identità dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) che, allo stato attuale, non svolgono più solo le attività di istruzione, ma anche quelle di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (RS&S) in ambito IdA.
In tale contesto, il CPIA, attraverso il Piano di Attività per l'Innovazione dell'Istruzione degli Adulti (PAIDEIA), è stato sollecitato a sperimentare, in coerenza con gli obiettivi europei, una serie di "misure di sistema" attraverso cui garantire il passaggio al nuovo ordinamento.

2. Il PAIDEIA come incipit dell'evoluzione dei CPIA

Prima di entrare nel merito della ricerca, è opportuno fare alcune premesse sul PAIDEIA. Il piano, un progetto nazionale promosso dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) dall'anno scolastico 2014/2015 all'anno scolastico 2016/2017, ha accompagnato il passaggio al nuovo ordinamento dell'IdA fornendo ai differenti professionisti, che a vario titolo operavano nei CPIA, un'occasione per emanciparsi e acquisire le "lenti della ricerca pedagogica" attraverso le quali indagare i fenomeni e individuare soluzioni idonee al miglioramento della qualità della didattica e, quindi, all'innalzamento dei livelli d'istruzione dell'utenza adulta.
Le attività poste in essere dai CPIA nell'ambito del suddetto piano hanno avuto il fine di:

1. definire i dispositivi necessari per la produzione del Patto Formativo Individuale (PFI);
2. progettare le misure di sistema necessarie per il raccordo tra i percorsi di primo livello e quelli di secondo livello;
3. realizzare le attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo e gli interventi di ampliamento dell'offerta formativa.

Il PAIDEIA, favorendo l'acquisizione delle competenze gestionali, organizzative e didattiche per sostenere e favorire l'applicazione dei nuovi assetti organizzativi e didattici, ha predisposto quel "contesto ideale" per promuovere in maniera sistematica attività di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (RS&S) in materia di IdA.
Dall'anno scolastico 2016/2017, il MIUR ha sostenuto l'attivazione in ciascuna regione di un CRRS&S facente capo a un CPIA, in rete con gli altri CPIA della rispettiva regione. L'esigenza di raggiungere le proprie finalità istituzionali, così come sancito dall'art. 7 del DPR 275/99, ha condotto tutti i Centri all'uopo designati a costituire, in data 30 maggio 2017, la Rete Nazionale dei CRRS&S.
Il fatto che ogni CPIA-CRRS&S debba esser coordinato da un Comitato Tecnico-Scientifico, all'interno del quale deve essere garantita anche la partecipazione di almeno una Università o un Dipartimento Universitario o un Centro di Ricerca, rappresenta uno dei principali motivi per i quali sarebbe opportuno ipotizzare l'intervento di un'inedita professionalità che si dedichi alla costruzione di costanti rapporti tra Università e CPIA.
Emblematica per gli scopi della ricerca appare la definizione del Piano Nazionale Triennale della Ricerca in materia di IdA del 5 Maggio 2018, attraverso il quale si sono previste quattro azioni strategiche:

1. potenziare gli ambiti di ricerca di cui all'articolo 6, del DPR 275/99;
2. valorizzare il CPIA come struttura di servizio;
3. favorire il raccordo tra i percorsi di istruzione di primo livello e quelli di secondo livello;
4. promuovere la costruzione e il funzionamento delle reti territoriali per l'apprendimento permanente.

La costruzione ed il funzionamento delle suddette reti chiama in causa il CPIA, che costituisce il punto di riferimento istituzionale per coordinare e realizzare azioni destinate alla popolazione adulta in grado di promuovere l'innalzamento dei livelli di istruzione e il consolidamento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, come si evince dalla "Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio" del 18 dicembre 2006.
Che le Reti territoriali per l'Apprendimento permanente siano tanto rilevanti sul versante del lifelong learning, quanto connesse con i CPIA, lo si comprende dal fatto che, per favorirne la loro implementazione, il MIUR abbia promosso il "Piano nazionale di Garanzia delle competenze della popolazione adulta".
Nel terzo dei cinque punti del suddetto piano, presentati dal Ministro dell'Istruzione al Convegno per l'apprendimento permanente nel 2018, notiamo come, nell'ambito delle azioni da mettere in campo per intervenire sul fronte delle competenze della popolazione adulta, sia previsto il potenziamento e il consolidamento dei CRRS&S attivati.
Operazione, questa, da non considerarsi scontata.

3. Il passaggio al nuovo ordinamento dei CPIA: il focus della ricerca

Nell'ambito del più ampio contesto dell'apprendimento permanente, il CPIA, istituzione scolastica autonoma e Rete Territoriale di Servizio, può contribuire alla realizzazione delle "misure prioritarie" delle politiche nazionali per l'apprendimento permanente e al conseguimento degli "obiettivi specifici" delle reti territoriali, di cui ai punti A.5 e B.4 dell'Intesa in Conferenza Unificata del 20 dicembre 2012 sull'apprendimento permanente.
La ricerca, condotta dal 2017/2018 al 2018/2019, ha analizzato i processi che hanno accompagnato il passaggio al nuovo ordinamento dei CPIA.
Si è cercato di comprendere se, in esito alla ricerca quali-quantitativa, fosse stato necessario intervenire con:

1. l'introduzione di apposite "misure di sistema" di supporto alla gestione di una organizzazione complessa come quella del CPIA;
2. l'istituzione di una "Figura di Sistema" ad hoc per il CPIA, preposta alla RS&S, competente nel ricercare una strategia d'intervento che possa portare al cambiamento della realtà sotto esame, laddove questa dovesse manifestare evidenti criticità.

Il riconoscimento dei crediti formativi, con la certificazione degli apprendimenti acquisiti, e la promozione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita, hanno reso il CPIA una palestra all'interno della quale sperimentare azioni di sistema volte a valorizzare il patrimonio culturale e professionale dell'individuo. Funzioni innovative, quelle sopra descritte, che reclamano risorse umane all'altezza del compito.

4. La ricerca-azione partecipata: un metodo funzionale agli scopi

La scelta della ricerca-azione partecipata, quale approccio metodologico consono alla duplice finalità ontogenetica e trasformativa dell'indagine realizzata, si è configurata come il risultato dell'influenza della logica operativa che ha contraddistinto il PAIDEIA.

Partendo dall'assunto che la ricerca-azione partecipata muove sempre da una situazione concreta, gli esiti della presente ricerca hanno condotto a presupporre che l'istituzione dei CPIA, in quanto inedita situazione concreta complessa, ha cagionato delle difficoltà alle professionalità che vi operano nel proprio interno. Da qui "la ricerca-azione viene così concepita come processo funzionale all'emancipazione sociale e politica dei pratici" (Carr, Kemmis, 1993; Kemmis, Mc Taggart, 1988, citato da Mortari, 2015, p. 214).

La nascita dei diciotto CRRS&S, distribuiti nel territorio italiano, quali palestre idonee alla promozione dell'istruzione, della ricerca e dell'innovazione, rappresenta un'occasione per promuovere in maniera costante la cultura della ricerca pedagogica all'interno dei CPIA che, allo stato attuale, necessitano sempre più di un confronto costruttivo con quei siti nei quali l'esperienza didattica sul campo diviene speculazione pedagogica e viceversa.

Per quanto attiene agli strumenti di rilevazione utilizzati, si ritiene opportuno premettere che la loro scelta ha cercato di ottemperare al criterio della funzionalità. Con il questionario strutturato, nel quale a ogni domanda è stata fatta corrispondere una sola variabile da analizzare, si sono potute indagare le caratteristiche dell'intervistato (età, sesso, titolo di studio, abilitazione), le esperienze professionali (istituzione scolastica di titolarità, anni di servizio, tipologia di posti sui quali era stata svolta la docenza), opinioni (sull'esistenza, sulla funzionalità, sugli ambiti d'intervento, sulle competenze necessarie e i titoli culturali che avrebbe dovuto possedere una Figura di Sistema per la RS&S). Il suddetto dispositivo quantitativo è servito a far emergere l'utilità di una ipotetica Figura di Sistema ad hoc per i CPIA, in tale particolare momento storico. Per comprendere i risultati derivanti dalla rilevazione quantitativa posta in essere, è stata effettuata un'analisi statistica dei dati attraverso il software IBM Statistical Package for Social Science.

Per quanto concerne la dimensione del campione, sono stati selezionati 294 stakeholder del territorio pugliese. Nel merito, si è scelto di coinvolgere tutti i docenti e i dirigenti dei sette CPIA della Puglia. Per effettuare il trattamento e l'analisi dei dati è stata realizzata un'analisi descrittiva univariata, allo scopo di comprendere le distribuzioni delle risposte a tutti i singoli quesiti.

In seguito, è stata effettuata un'analisi statistica bivariata, al fine di incrociare le risposte di alcuni quesiti presi a coppie. Il questionario strutturato, somministrato attraverso Google Moduli ed inviato sull'indirizzo di posta elettronica della scuola di titolarità, conteneva sia quesiti a risposta singola, che quesiti a risposta multipla.

In relazione agli strumenti qualitativi di rilevazione utilizzati, il focus group ha permesso di accrescere la conoscenza dei modelli cognitivi e comportamentali dei gruppi di attori indagati (Calaprice, 2007) su un fenomeno nuovo (quale era quello degli accordi tra i percorsi di istruzione di 1° livello e quelli di 2° livello e della progettazione comune delle due tipologie di percorsi citati) del quale si avevano poche conoscenze.

Un modus operandi che ha consentito alla ricerca di conseguire gli obiettivi programmati. Se allo stato non si può asserire che il PAIDEIA sia ben noto (poichè piano di attività circoscritto ai soli CPIA), in futuro la comunità scientifica ed educante potrà avvalersi di alcune riflessioni pedagogiche sugli esiti innovativi derivanti dalla suddetta sperimentazione nazionale e dalla propria ricerca regionale.

5. Gli esiti della ricerca

Dal report dell'indagine quali-quantitativa si è constatato che, se i Referenti del MIUR hanno una visione ottimistica in merito al regolare funzionamento dei CPIA, al contrario docenti e dirigenti lamentano alcune anomalie nel nuovo sistema dell'IdA. I risultati emersi hanno mostrato che qualcosa, nel sofisticato meccanismo dei CPIA, non ha funzionato a "regola d'arte".

La fotografia scattata ha evidenziato come, nonostante i buoni propositi iniziali del MIUR, che attraverso il PAIDEIA avrebbe voluto provocare nei soggetti partecipanti un processo di emancipazione da abiti mentali limitanti il loro campo d'azione (Mortari, 2015), la maggior parte dei professionisti, che a vario titolo operano nei CPIA, percepiscono solo un aggravio degli adempimenti formali, che non conducono al miglioramento della qualità e dell'efficacia dell'IdA.

I focus group, della durata di un'ora ciascuno, sono stati realizzati con alcune figure chiave dei sette CPIA pugliesi, utilizzando un campione di sette persone, ovvero il dirigente scolastico, i suoi due collaboratori e le quattro funzioni strumentali.

Il focus group, per la cui analisi dei materiali testuali ricavati è stata utilizzata la tecnica dell'analisi qualitativa del contenuto, ha permesso di tenere conto delle diverse prospettive dalle quali veniva considerato l'argomento affrontato. Premesso che durante la seconda edizione del PAIDEIA il gruppo di lavoro si è concentrato sulla sperimentazione di apposite "misure di sistema", finalizzate a favorire gli opportuni raccordi tra i percorsi di istruzione di primo livello e quelli di secondo livello e, quindi, sulla progettazione comune dei percorsi di primo e secondo livello, si è ritenuto pertinente focalizzare l'intervista:

a. sul ruolo che avrebbe dovuto avere la Commissione per la definizione del PFI, in quanto soggetto istituzionale preposto al riconoscimento dei crediti ed alla personalizzazione del Piano di Studio;

b. sull'accoglienza, sull'orientamento, sulla valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona, che rappresentano la cifra innovativa del nuovo sistema dell'IdA.

Dalla comparazione degli esiti dei focus group (realizzati con 49 stakeholder appartenenti ai diversi CPIA pugliesi), visibili nei punti a e b, e dei questionari strutturati (somministrati a 294 stakeholder che operavano nei sette CPIA della Puglia), osservabili nei punti c, d, e, f, g, è emerso quanto segue:

a. una impostazione approssimativa dell'operato della Commissione per la definizione del PFI, che, per il 58% degli interessati, dovrebbe possedere maggiori competenze nel settore del bilancio delle competenze e dell'orientamento dell'utenza adulta;

b. un interesse, per il 98% dei consultati, verso l'innovazione metodologica e disciplinare, quale volano per migliorare la qualità e l'efficacia dell'IdA;

c. come nei CPIA per il 63% degli intervistati, non esista una Figura intermedia fautrice dello sviluppo della ricerca didattica e della sperimentazione di prassi gestionali inedite;

d. che l'84% dei partecipanti ritiene l'istituzione di una Figura di Sistema per la RS&S nei CPIA necessaria per la loro sopravvivenza ed evoluzione;

e. quanto sia rilevante, per l'80% dei partecipanti, che la Figura sopra menzionata possegga una formazione apposita in materia di lifelong learning e, soprattutto, metodologia della ricerca socio-educativa;

f. il ruolo strategico che potrebbe ricoprire, per il 75% dei rispondenti, la Figura sopra citata nel coltivare rapporti sinergici con le Istituzioni Accademiche, con i differenti Ambiti Territoriali dell'Ufficio Scolastico Regionale di competenza e, soprattutto, con i diversi CRRS&S;

g. la funzionalità, per l'83% degli stakeholder, di una Figura di Sistema preposta alla RS&S in materia di IdA che, in quanto professionista equidistante tra due Istituzioni, potrebbe garantire quel fecondo interscambio di idee e progetti innovativi tra accademici e operatori del settore scolastico, diventando promotrice della cultura della ricerca.

6. L'identità' di una Figura di Sistema preposta alla RS&S di buone prassi in materia di IdA

La necessità di conferire una precisa identità alla Figura di Sistema preposta alla RS&S in materia di IdA, trae la sua genesi da quanto evidenziato nel paragrafo 3.1.2 delle Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei CPIA.

In tale documento, viene ribadito che appaiono prioritarie tutte le attività di RS&S finalizzate a valorizzare il ruolo del CPIA quale struttura di servizio volta a predisporre, in coerenza con gli obiettivi europei, opportune "misure di sistema" finalizzate:

1. alla lettura dei fabbisogni formativi del territorio;
2. alla costruzione di profili di adulti definiti sulla base delle necessità dei contesti sociali e di lavoro;
3. all'interpretazione dei bisogni di competenze e conoscenze della popolazione adulta;
4. all'accoglienza e all'orientamento dell'utenza di riferimento;
5. al miglioramento della qualità e dell'efficacia dell'IdA.

Inoltre, una Figura di Sistema preposta alla RS&S in materia di IdA, come si legge nel paragrafo 3.1.1 delle suddette Linee Guida, potrebbe rivestire un ruolo rilevante nel momento in cui il CPIA dovesse:

1. stipulare convenzioni con Università, Regioni ed Enti Pubblici;
2. promuovere intese contrattuali con associazioni e privati;
3. partecipare ad associazioni temporanee con agenzie pubbliche e private che realizzino collaborazioni sinergiche per l'attuazione di particolari progetti di formazione.

Ulteriori suggerimenti su altri compiti a cui tale Figura è chiamata ad adempiere provengono dalle indicazioni operative, per lo svolgimento delle attività e del monitoraggio, della seconda edizione del PAIDEIA.

Infatti, analizzando la tabella (inerente i prodotti) annessa al paragrafo 2.3 delle indicazioni sopra menzionate, non è escluso che l'esperto possa occuparsi:

1. della progettazione formativa e della ricerca valutativa (ambito 4 B.2, art. 3, co.3, lett. a) del D.D. 1250/15, n°10);
2. della formazione e dell'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico (ambito 4 B.2, art. 3, co.3, lett. b) del D.D. 1250/15, n°11);
3. dell'innovazione metodologica e disciplinare (ambito 4 B.2, art. 3, co.3, lett. c) del D.D. 1250/15, n°12);
4. della documentazione educativa e della sua diffusione all'interno della scuola (ambito 4 B.2, art. 3, co.3, lett. e) del D.D. 1250/15, n°14);
5. degli scambi di informazioni, esperienze e materiali didattici (ambito 4 B.2, art. 3, co.3, lett. f) del D.D. 1250/15, n°15);
6. dell'integrazione fra le diverse articolazioni del sistema scolastico e, d'intesa con i soggetti istituzionali competenti, fra i diversi sistemi formativi, ivi compresa la formazione professionale (ambito 4 B.2, art. 3, co.3, lett. g) del D.D. 1250/15, n°16).

Una Figura che svolga le funzioni sopra menzionate potrebbe divenire una risorsa per il CPIA perchè contribuirebbe a sostituire quell'ottica superficiale, che si riassume nel motto "abbiamo fatto sempre così, quindi continuiamo a fare così", con un'ottica autoriflessiva e autovalutativa riassunta, invece, nel motto "facciamo così, controlliamo se funziona e se non funziona cambiamo" (Trinchero, 2004, p.VI). Un'ottica più produttiva e innovativa che guarda alla ricerca-azione come un abito mentale. Il PAIDEIA e il pensiero di Trinchero fanno emergere una professionalità che, riflettendo criticamente sulla propria e altrui esperienza sul campo, sia in grado di produrre conoscenza scientifica a partire dalle evidenze empiriche.

Si tratta di delineare la fisionomia di tale Figura di Sistema, i confini entro i quali può muoversi, i suoi ambiti d'intervento e di consegnare al MIUR un "archetipo" che sia in grado di mostrare i risultati della ricerca-azione condotta sul campo.

Un incipit, che può fornirci un ausilio nel disegnare la Figura citata, lo si può rintracciare nel pensiero di Trinchero, il quale insiste sul fatto che "la professionalità del docente prevede il saper ascoltare, il saper riflettere, il saper modellizzare, ideare e valutare le proprie idee".
Lo studioso continua affermando che "il docente professionale non è un mero esecutore di direttive imposte dall'alto, ma una presenza attiva e creativa che sa "leggere" le situazioni che il mondo propone ed è in grado di offrire risposte originali, creative ma, soprattutto, adeguate, efficaci ed efficienti" (Ibid., p.VII).
Alla luce dei risultati emersi, si auspica che il MIUR prenda in considerazione l'ipotesi di istituzionalizzare tale Figura afferente al *middle management* che, pur essendo competente nel settore dell'apprendimento permanente e dell'IdA, non disdegni una formazione sulle metodologie e tecniche della ricerca nei contesti socio-educativi.
Del resto, il miglioramento della qualità e dell'efficacia dell'IdA può divenire un obiettivo raggiungibile nel momento in cui si verifica quell'auspicabile quanto indispensabile osmosi tra teoresi accademica e prassi didattica.
La Figura di Sistema a cui si è cercato di disegnare un volto potrebbe contribuire a far emergere quel dialogo tra "teoresi accademica "e "prassi scolastica", in assenza del quale potrebbe prevalere quello sterile solipsismo quotidiano.
Dialogo, la cui fecondità viene ribadita da Mortari, nel momento in cui sostiene che, per molto tempo, in Italia, sarebbe venuta a mancare quella necessaria attenzione verso la ricerca empirica, con la conseguenza che la cultura pedagogica si sarebbe ridotta, in molti casi, a discorsi teoretici chiusi in se stessi (Mortari, 2015).
Lo stesso Dewey sosteneva la necessità di una presenza continua del ricercatore nel vivo del contesto educativo perché la fonte prima di una scienza dell'educazione sta nelle menti degli educatori (Lagemann,2000, citato da Mortari, 2015, p.14).

7. Conclusioni

Se l'auspicio di promuovere una ricerca utile a illuminare l'esperienza, che riconnetta la ricerca pedagogica e la pratica educativa (Kennedy, 1997, Wagner 1997, citato da Mortari, 2015, p.16), costituisce la premessa, la naturale conseguenza potrebbe essere rappresentata dalla disamina dei risultati della presente ricerca, che dovrebbe indurre il MIUR a riflettere sulle innovative potenzialità dei CPIA che, nel loro processo evolutivo, hanno assunto le sembianze di un performante mezzo attraverso il quale promuovere la fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita (art. 4,c. 55, lett. c, L. 92/2012).
Servizi, la cui qualità può essere perfezionata mediante l'esercizio competente dell'autonomia di RS&S, conferita ai CPIA ai sensi dell'art. 6 del DPR 275/1999. Le buone prassi del PAIDEIA e la sperimentazione dei CRRS&S non rappresentano degli elementi avulsi dagli esiti dell'indagine condotta che, tuttavia, ha cercato di mostrare quanto la ricerca sia connaturata alle finalità istituzionali di tali Istituzioni Scolastiche autonome, sorte per effetto del DPR 263/2012. La complessità dei CPIA, quali siti funzionali allo sviluppo di quel "triangolo della conoscenza" (istruzione, ricerca, innovazione) più volte richiamato in sede europea, potrebbe essere governata da una figura professionale inedita, la cui istituzionalizzazione prefigurerebbe delle prospettive di carriera interessanti per la classe docente.

Note

[1] Giovanni Di Pinto, PhD in Scienze delle Relazioni Umane, Università degli Studi Aldo Moro di Bari, Docente CPIA BAT Andria. Email: giovanni.dipinto@posta.istruzione.it.

Riferimenti bibliografici

- Baggiani, S. (2006). L'istruzione e la formazione professionale. *Le principali tappe della cooperazione a livello comunitario*. Disponibile in: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuola_lavoro/sintesi_tappe_cooperazione_UE.pdf [14 Aprile, 2020].
- Calaprice, S. C. (2007). *Formazione educante tra lavoro e età adulta. La formazione dei formatori oltre le competenze*. Bari: Edizoni Giuseppe Laterza.
- Camera dei deputati e il Senato della Repubblica. (2012, 18 Luglio). LEGGE 28 giugno 2012, n. 92 Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita. Disponibile in: https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/07/03/012G0115/sg [5 Aprile, 2020].
- Direzione Generale Istruzione Elementare Direzione Generale Istruzione Secondaria I Grado. (1997, 29 Luglio). Ordinanza Ministeriale n. 455 - Educazione in età adulta - Istruzione e formazione. Disponibile in: https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/ifts/eda/om455 [5 Aprile, 2020].
- Falcone, F. (2016). *La ricerca azione nel lavoro sociale*. Disponibile in: https://scienzepolitiche.unical.it/bacheca/archivio/materiale/542/Tirocinio/AR%20Seminario%20 magistrale.pdf [5 Aprile, 2020]
- Ministero Dell'istruzione, Dell'universita' E Della Ricerca. (2015, 8 giugno). Decreto 12 marzo 2015 Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti. Disponibile in: https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg [5 Aprile, 2020].
- Mortari, L. M. (2015). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche* (4ª ed.). Roma: Carocci editore.
- Rete Nazionale CPIA – Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo. (2018, 5 Maggio). *Piano Triennale Nazionale Della Ricerca 2018–2021*. Disponibile in: www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2018/07/Rete-Nazionale_CPIA-CRRSeS_PNTR_05-05-20181-3.pdf [5 Aprile, 2020].
- Trinchero, R. T. (2004). I metodi della ricerca educativa. Roma-Bari: Giuseppe Laterza & Figli Spa.

Il valore della competenza digitale docente nell'insegnamento e apprendimento di L2/LS. Analisi e proposte didattiche

Rubén Ríos Santana[1], Matteo Mura[2]

Keywords
Competenza digitale docente,
Apprendimento esperienziale,
Prosumirtuación

Abstract
Il presente contributo si propone innanzitutto di definire in maniera chiara e contestualizzata la competenza digitale docente per poi approfondirne le caratteristiche e il valore a livello professionale e formativo in contesti di insegnamento e apprendimento di L2/LS. Successivamente si presenta una proposta funzionale allo sviluppo di competenze linguistiche, digitali e soft skills attraverso un approccio didattico in cui la competenza digitale docente ricopre un ruolo fondamentale.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, come ben sappiamo, la nostra società ha vissuto profondi cambiamenti a livello strutturale, economico e culturale, solo per citarne alcuni. Il mondo in cui viviamo è in continua evoluzione e tutti noi abbiamo la necessità di rimanere al passo, pertanto ci ritroviamo a dover cogliere i nuovi sviluppi per una crescita sia a livello individuale, sia collettivo. Questo cambiamento ha coinvolto diversi settori, tra cui quello dell'educazione e della formazione, in cui si mira oggi non solo all'acquisizione di conoscenze, bensì risulta fondamentale il parallelo sviluppo e potenziamento delle competenze. Inoltre, non si possono ignorare le gravi ripercussioni subite da questo settore a causa della pandemia da Covid-19, pertanto si ritiene fondamentale realizzare una riflessione approfondita su quali possano essere le soluzioni da trovare e le innovazioni da proporre in ambito educativo.
La tecnologia e la rivoluzione digitale hanno fornito nuovi spunti per migliorare la pratica docente e, di conseguenza, favorire l'apprendimento. Di fatto, le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) possono offrire il proprio contributo nel lungo percorso verso un'educazione universale, un insegnamento e un apprendimento di qualità, lo sviluppo professionale dei docenti e una migliore azione da parte di tutti gli organi e attori che si occupano di educazione e formazione (Talebian, Mohammadi & Rezvanfar, 2014). Tali obiettivi nascono dall'osservazione della società-rete in cui viviamo, la quale ci pone di fronte a nuove sfide continue che noi dobbiamo saper affrontare. Di conseguenza, chi lavora in quest'ambito deve innanzitutto riflettere su cosa significhi apprendere nel XXI secolo, ovvero un periodo in cui la sovrabbondanza di informazioni abbatte le barriere dell'aula e modifica il ruolo del docente. Quest'ultimo, infatti, non ha solo il compito di trasmettere le informazioni ai propri studenti – cosa che avviene talvolta quasi meccanicamente – bensì è una vera e propria guida nell'oceano di nozioni a cui gli studenti hanno accesso ogni giorno. Oltre a questo, è importante non dimenticare altri elementi essenziali nelle prospettive educative attuali e future. Si pensi, per esempio, alla crescita personale degli apprendenti, alla capacità di imparare a imparare, all'autonomia nei processi di apprendimento e allo sviluppo dello spirito critico, solo per citare alcune abilità – chiamate *soft skills* – complementari a quelle puramente linguistiche, di cui ci occupiamo noi nello specifico.

Si ritiene pertanto opportuno riflettere sull'importanza della competenza digitale docente (in seguito CDD), con un focus specifico sulla didattica di lingue straniere e seconde lingue, in quanto siamo fortemente convinti che essa sia ormai indispensabile nella quotidianità di ogni insegnante. In particolare, consideriamo fondamentale che essa si rifletta poi sull'autonomia degli studenti all'interno dei propri processi di apprendimento, anche (e soprattutto) attraverso strumenti e risorse digitali.
Argomenteremo tale analisi a partire da tre quesiti fondamentali: che cos'è la competenza digitale docente? Perché è importante sviluppare la CDD? Che approccio didattico basato sulla CDD si può proporre ai propri studenti di L2/LS?
Studieremo innanzitutto alcuni modelli di CDD esistenti in letteratura per riflettere sul valore della componente digitale nella formazione degli insegnanti. In seguito, ci focalizzeremo nel contributo che tale competenza può apportare nell'implementazione dei percorsi formativi in termini di apprendimento per i propri studenti. Infine, proporremo un modello procedurale che, in base ai dati empirici raccolti negli ultimi anni, ha garantito il potenziamento della competenza digitale docente e favorito – parallelamente – l'acquisizione di conoscenze e competenze sia digitali, sia linguistiche, sia le soft skills in diversi profili di apprendenti con cui abbiamo lavorato.

2. Che cos'è e perché è importante la competenza digitale docente (CDD)?

Una delle principali riflessioni da affrontare si sviluppa a partire dal seguente interrogativo: come possiamo definire la competenza digitale docente? Sebbene si possa ritenere semplice rispondere a questa domanda, in realtà crediamo che si debba approfondire la definizione della CDD.
Sono diversi i modelli elaborati a livello internazionale per tentare di fornire una risposta a questa domanda. Nel nostro caso, abbiamo ritenuto opportuno concentrarci sull'analisi dei quattro modelli seguenti:

- *National Educational Technology Standards for Teachers (NETS-T) (ISTE, 2008).*
- *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers (UNESCO, 2011).*
- *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu) (Redecker, 2017).*
- *Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017).*

Tra questi si possono riscontrare degli elementi comuni. Innanzitutto, quasi tutti mostrano particolare attenzione all'uso delle TIC per l'implementazione di strategie e metodologie didattiche, per stimolare la collaborazione e la partecipazione negli apprendenti e per far acquisire in questi ultimi la consapevolezza dell'importanza di tematiche come l'uso corretto e legale della rete e la sicurezza sul *web*. Inoltre, nella dettagliata analisi dei modelli realizzata da Castañeda et al. (2008), gli autori hanno individuato una dimensione più strumentale della CDD, legata all'uso delle TIC e alla soluzione di problemi tecnici in maniera autonoma. Due modelli, nello specifico il *DigCompEdu* e quello elaborato dall'INTEF, includono la ricerca e gestione dell'informazione online, mentre solo alcuni modelli prevedono l'uso delle TIC nella gestione globale in termini educativi e per la creazione di contenuti.
Ciò che emerge è quindi un focus sulla funzione strumentale della tecnologia (Castañeda et al., 2018). Tuttavia, è limitante definire la CDD come la capacità di utilizzare strumenti digitali come LIM, *tablet* e pc all'interno della classe, o – allo stesso modo – circoscrivere tale competenza allo svolgimento di lezioni monotematiche su *cyberbullismo*, sicurezza sul web e pirateria, per quanto argomenti attuali e senza dubbio importanti.
La CDD dovrebbe infatti essere intesa come un percorso di formazione continua per il docente, che gli permetta innanzitutto di percepire il valore della tecnologia nella sua vita e in quella dei suoi studenti e – di conseguenza – capire come implementarla nel suo curricolo. Tale assunto presuppone una dimensione molto più ampia e profonda del docente competente digitalmente: essere guida per i propri studenti all'interno di un periodo storico in cui gli individui non sono più attori passivi sul web, ma si stanno convertendo in *prosumer*, che trasformano

ogni attività in un atto di collaborazione e partecipazione civile (Rifkin, 2014).
Tutto ciò di cui si è parlato finora ci guida nel comprendere perché sia importante la CDD, tanto per l'insegnante stesso – apprendente per tutta la vita secondo i fondamenti del *lifelong learning* – quanto, e diremmo soprattutto, per i propri alunni. Chi si occupa di formazione, infatti, non può non tenere in considerazione la relazione tra l'apprendimento e il caos informativo, chiamato anche *infossicazione* (da *information overload*) (Cornella, 2000), a cui oggigiorno sono esposti i propri studenti. Questi ultimi, per poter gestire l'elevato numero di informazioni e – contemporaneamente – sviluppare le proprie abilità linguistiche, hanno bisogno di potenziare la propria competenza comunicativa digitale, la quale è formata da quelle abilità di cui una persona necessita per la propria crescita all'interno della società del *post-digitale* (Torres, 2011). Tali abilità si basano fondamentalmente – oltre che sulle TIC – anche sulle Tecnologie dell'Apprendimento e della Conoscenza (TAC) e sulle Tecnologie del Potenziamento e della Partecipazione (TEP) (Reig, 2012).
Al giorno d'oggi, gli apprendenti sono inoltre portati a creare, gestire e condividere Ambienti Personali di Apprendimento (PLE - *Personal Learning Environment*) e Reti Personali di Apprendimento (PLN - *Personal Learning Network*) (Adell & Castañeda, 2010). In questo contributo ci si limiterà a fornire una breve spiegazione di entrambi: per PLE si intende uno spazio di interazione e comunicazione tra individui che hanno come fine comune l'apprendimento (Attwell, 2007), mentre i PLN sono proprio degli insiemi di persone e fonti di informazione che ognuno di noi può creare, formando così delle reti personali di apprendimento.
Questi due concetti presentano una verità dell'apprendimento moderno: non si impara solo all'interno della classe. In effetti, il gran numero di informazioni a portata di mano di ogni individuo fa sì che quest'ultimo apprenda costantemente e da diverse fonti quotidianamente. In questo il mondo digitale ricopre un ruolo fondamentale, è evidente. Si pensi per esempio all'uso dei motori di ricerca o dei *social network*: perché considerarli solo degli ambienti di svago e non sfruttarne le potenzialità all'interno di un percorso di apprendimento guidato da un docente competente digitalmente? Grazie alla tecnologia, infatti, è possibile creare degli ambienti digitali (PLE) in cui ogni individuo possa sviluppare la propria competenza comunicativa, nel nostro caso in lingua straniera, grazie all'interazione con altri apprendenti (PLN). Risulta fondamentale, quindi, che i docenti siano in grado di lavorare in questi contesti, in quanto gli studenti ormai si sentono a proprio agio con gli strumenti e le risorse citate precedentemente e ci si potrebbe dedicare al potenziamento della loro competenza comunicativa in L2/LS valorizzando la loro padronanza digitale.
Un altro chiaro esempio dell'importanza della CDD si può riscontrare nei nuovi scenari che si sono creati in ambito educativo a seguito della pandemia da Covid-19. La didattica a distanza (DAD), poi diventata didattica digitale integrata (DDI), ha fatto emergere l'esigenza di un sistema formativo pronto e adeguato dal punto di vista digitale sia a livello scolastico, sia universitario, sia della formazione professionale.
Nel caso degli insegnanti, l'emergenza ha da subito evidenziato la necessità di saper usare nuovi strumenti informatici e piattaforme per le videolezioni o per la gestione dei materiali da/per gli studenti. Tuttavia, dal punto di vista della programmazione didattica, ci si è talvolta limitati a trasferire i percorsi formativi precedentemente sviluppati in presenza in nuovi contesti caratterizzati dagli schermi dei computer e dalle videocamere. Il risultato, in casi simili, non può che essere fallimentare, in quanto è molto più semplice perdere il ritmo della lezione per via di problemi tecnici e/o eventuali distrazioni da parte degli studenti e si limita notevolmente la componente relazionale (che in nessun caso può essere messa in secondo piano).
Ciò a cui si dovrebbe mirare è un insieme di metodologie e tecniche che stimolino la motivazione e l'interazione degli studenti. Il digitale ci fornisce spunti interessanti da questo punto di vista ed è proprio per questo motivo che ribadiamo l'importanza della CD per ogni docente. Nel paragrafo successivo ci si dedicherà a presentare una proposta didattica basata sulla creazione di contenuti digitali mediante progetti, la quale risulta efficace in

un contesto critico come quello in cui lavoriamo ormai quotidianamente. Se quindi da un lato siamo costretti a prendere coscienza dei limiti che si hanno con la didattica a distanza, dall'altro tutti noi docenti abbiamo il dovere di cercare delle soluzioni che garantiscano risultati di qualità a livello linguistico e in termini di sviluppo delle competenze digitali e delle *soft skill*s già citate previamente.

3. La prosumirtuación per lo sviluppo di competenze linguistiche e digitali

Come accennato nel paragrafo precedente, le nuove criticità potrebbero essere affrontate grazie a metodologie alternative. Ciò non significa che tali opportunità siano fruibili solo in un contesto di emergenza come quello in cui viviamo da più di un anno, anzi l'esatto contrario. Le difficoltà che il mondo della formazione scolastica, accademica e professionale ha affrontato e continua ad affrontare attualmente, evidenziano i limiti di una didattica tuttora prevalentemente retta su lezioni frontali e apprendenti passivi e invitano tutti noi a ricercare proposte operative che vedano lo studente al centro del proprio processo di apprendimento, che stimolino la fruizione di informazioni presenti sul web in modo critico, che valorizzino l'interazione tra studenti, tra docenti e studenti e che favoriscano la creazione di contenuti digitali inediti da parte degli apprendenti.

Negli ultimi anni, diversi approcci didattici si sono incentrati sulla relazione tra tecnologia e processi cognitivi e ci si è dedicati a studiare come queste nuove forme di apprendimento possano integrarsi nei modelli educativi più tradizionali.

Tra questi, si può sicuramente menzionare il connettivismo (Siemens, 2004). Sostenuto da Siemens e Downes, il modello si propone di spiegare la complessità dell'apprendere in un'epoca digitale in rapida evoluzione e in continuo cambiamento. L'apprendimento, secondo tale approccio, è favorito dalla creazione di connessioni all'interno di una rete (Siemens & Downes, 2008).

Altrettanto interessante risulta essere l'approccio basato sulle comunità virtuali di apprendimento (Murua, 2015), ovvero gruppi di individui come professionisti, studenti o semplicemente persone con interessi comuni che comunicano e stabiliscono in modo continuo un contatto tra loro attraverso reti di apprendimento. All'interno di tali comunità si condividono informazioni, idee, riflessioni, esperienze con l'interesse comune di curare tanto il proprio sviluppo personale, accademico e professionale, quanto quello degli altri membri.

Sul valore della componente digitale nell'apprendimento e nell'insegnamento e sui presupposti pedagogici citati precedentemente si fonda l'approccio della *prosumirtuación* (Ríos, 2017). Esso si basa sui tre verbi spagnoli *consumir, interactuar* e *producir*. Seguendo tale approccio, gli studenti realizzano progetti prevalentemente digitali in cui "consumano" informazioni, cioè fruiscono di materiali informativi online, per produrre – dopo diverse fasi di lavoro in cui si fomenta l'interazione tra pari – nuovi artefatti digitali. Nel dettaglio, i progetti di prosumirtuación si articolano nelle seguenti fasi:

1. **Presentazione dell'idea del progetto.** Durante questa prima fase si chiariscono agli studenti gli obiettivi didattici, quelli specificamente linguistici e la forma di valutazione. Risulta importante dedicare attenzione ai feedback spontanei che si ricevono dagli apprendenti, per capire se sia necessaria l'implementazione di strategie di motivazione e per far sì che si sentano partecipi delle decisioni prese dall'intero gruppo-classe.
2. **Organizzazione dell'ambiente di apprendimento**. Normalmente si propone la creazione di un gruppo in un social network o piattaforma educativa. A tal proposito, la scelta migliore è optare per quella più utilizzata da tutti gli studenti o dalla maggior parte di loro. In questo modo, si crea uno spazio di interazione attraverso il quale gli studenti possono capire i valori della cultura digitale, creare reti di apprendimento, comprendere e gestire un apprendimento collaborativo, sviluppare autonomia e spirito critico (Magro, 2015).
3. **Dibattito sui contenuti digitali da creare**. Partendo dal presupposto che l'artefatto digitale finale debba avere un reale valore informativo e fornire un servizio in L2/LS, si dialoga per decidere che tipo di contenuti

si vogliono creare: podcast, blog, video sottotitolati, voci su Wikipedia, eventi live da promuovere su Twitter o altri social network, per citare alcuni esempi. Già a partire da questa fase, gli studenti devono ricoprire un ruolo attivo, in modo che i propri interessi, attitudini e peculiarità caratteriali contribuiscano in modo rilevante alla buona riuscita del progetto.

4. Ricerca, filtraggio, gestione e condivisione di informazioni. In questa fase gli studenti si introducono nel caos informativo del web alla ricerca di contenuti utili, che vengono selezionati e filtrati criticamente da ognuno di loro, per poi essere condivisi con i propri compagni di lavoro all'interno della piattaforma scelta. Per la gestione delle informazioni raccolte, si consiglia il salvataggio *online* per avere accesso e arricchire costantemente il proprio PLE. Diigo, per esempio, è un ottimo strumento per la raccolta, gestione e condivisione di articoli e documenti digitali.

5. Stesura e correzione cooperativa dei contenuti. Una volta raccolte varie informazioni, si procede verso la stesura di un documento, normalmente in formato testo, che può corrispondere al prodotto finale desiderato oppure fungere da supporto per la sua realizzazione. Sia nel caso della redazione, sia nel caso della successiva analisi del testo, si consiglia l'utilizzo dell'applicativo Google Docs. Esso favorisce la scrittura cooperativa e permette a ogni partecipante al progetto di commentare le parti redatte dai propri compagni. Questo principio è fondamentale, in quanto guida alla riflessione metalinguistica tra pari sugli aspetti comunicativi espressi in lingua straniera mediante approccio induttivo. Ogni studente può infatti segnalare eventuali errori di contenuto, lessico, ortografia, interpunzione, grammatica e sintassi, solo per citare alcuni aspetti legati all'apprendimento di una seconda lingua o lingua straniera.

6. Intervento del docente e ampliamento delle riflessioni. Solo in questo momento si ha un vero e proprio intervento del docente, il quale aveva precedentemente ricoperto il ruolo di mediatore e di facilitatore. L'insegnante chiarisce i dubbi e risolve i dibattiti linguistici intavolati dagli studenti. Subito dopo, le spiegazioni fornite dal docente vengono riportate cooperativamente dagli studenti in un documento che normalmente viene rinominato "Riflessioni linguistiche".

7. Realizzazione del prodotto finale. A partire dal testo analizzato e corretto, si passa alla realizzazione del prodotto finale. Normalmente il documento viene caricato nel *blog* degli studenti, in modo da poter aggiungere altri contenuti multimediali come audio, video o foto.

8. Diffusione del prodotto finale. L'artefatto digitale creato viene poi condiviso da ogni studente sui propri profili social per favorirne la diffusione ed essere fruito da utenti stranieri che fanno parte della comunità digitale. Ciò significa che tale prodotto può fornire un servizio ad altri individui presenti sul web.

Come è ben visibile, sono diversi i fondamenti teorici alla base dei progetti di *prosumirtuación*: riflessione critica, competenza digitale, dimensione affettiva ed emotiva, partecipazione, cooperazione e servizio. Allo stesso modo, è evidente che progetti così articolati richiedano la guida di un docente competente digitalmente e che tale competenza non si rifletta nella semplice capacità di usare gli strumenti citati nella descrizione della proposta operativa. Al contrario, essa consiste nella presa di coscienza del valore che tali risorse possono apportare alla gestione delle informazioni da parte degli studenti, all'interazione tra pari anche al di fuori della classe e alla creazione di contenuti multimediali utili agli apprendenti in primis, ma anche alla propria comunità digitale.

Per approfondire i temi citati lungo questo intero contributo, tra giugno e luglio 2018 si è tenuto il Corso di alta formazione per docenti di lingue straniere #CFDOL (Formazione Continua On Line), organizzato dal Centro Linguistico d'Ateneo dell'Università degli Studi di Cagliari. Al corso hanno partecipato tredici tra docenti e Collaboratori Esperti Linguistici (CEL) di lingua inglese, spagnola, tedesca, cinese e russa dell'ateneo. Tutti loro hanno avuto modo di familiarizzare con l'approccio didattico della *prosumirtuación* e realizzare un artefatto digitale – nello specifico un *podcast* – seguendo le diverse fasi di lavoro cooperativo citate precedentemente. Dopo

una prima ricerca e analisi di informazioni all'interno di articoli riguardanti la didattica e le metodologie di insegnamento di L2/LS, sono stati registrati degli interventi in diverse lingue. In questo modo, tutti i docenti partecipanti hanno esplorato nuovi orizzonti metodologici utili per la propria azione formativa quotidiana e, allo stesso tempo, acquisito una maggiore consapevolezza dell'importanza del potenziamento della propria competenza digitale docente[3].

4. Conclusioni

In tale contributo si è riflettuto sulla competenza digitale docente. A partire dalla letteratura presente sull'argomento, abbiamo cercato di darne una definizione chiara e contestualizzata alla pratica quotidiana di ogni insegnante. All'interno dei vari NETS-T (ISTE, 2008), ICT *Competency Framework for Teachers* (UNESCO, 2011), *DigCompEdu* (Redecker, 2017) e *Marco Común de Competencia Digital Docente* (INTEF, 2017), abbiamo osservato una prevalente funzione strumentale della CDD e, contestualmente, abbiamo ribadito il peso che tale competenza può avere se si acquisisce la consapevolezza che i ruoli di docente e studente a cui siamo sempre stati abituati debbano essere ridefiniti.

Ci si è poi focalizzati sull'importanza della CDD sia a livello di sviluppo professionale dei docenti, sia in termini di incidenza sulla didattica proposta ai propri studenti. Analizzando infatti le necessità di questi ultimi a livello di apprendimento efficace, funzionale e durevole, e tenendo in considerazione i nuovi scenari creatisi a seguito della pandemia da Covid-19, si è ritenuto opportuno tracciare una linea ben definita sulle sfide del mondo educativo attuali e future e su quali siano gli strumenti a nostra disposizione per affrontarli.

Infine, dopo aver considerato il connettivismo (Siemens, 2004) e le comunità virtuali di apprendimento (Murua, 2015) come punti di partenza per la nostra riflessione metodologica, abbiamo proposto la *prosumirtuación* come approccio didattico, basato sulla CDD, in grado di portare a risultati di qualità in termini di sviluppo delle competenze linguistiche, digitali e complementari (*soft skills*) per i propri studenti. Si ritiene necessario sottolineare che il modello operativo da noi presentato non è l'unica via d'azione che si può intraprendere, infatti tutto dipende sempre e comunque dalla capacità creativa di studenti e docenti per trarre il maggior vantaggio da questo tipo di approccio esperienziale.

Ciò che emerge nel nostro studio è, in sintesi, che la CDD ricopre un ruolo chiave in un itinerario educativo in cui si mira allo sviluppo delle competenze linguistiche in L2/LS, di quelle digitali e contemporaneamente delle *soft skills*. Si auspica quindi che le crescenti esigenze della società moderna e le sfide poste dal momento storico attuale vengano affrontate prevedendo percorsi di formazione professionale per docenti sul tema digitale, nonché attività didattiche sempre più centrate sul ruolo attivo degli studenti, in modo tale che gli adulti del futuro siano maturi, autonomi, capaci di imparare a imparare, critici e competenti linguisticamente e digitalmente.

Note

[1] Héctor Rubén Ríos Santana, docente a contratto presso la Facoltà di Studi Umanistici e la Facoltà di Scienze Economiche, Giuridiche e Politiche dell'Università degli Studi di Cagliari. rios.hector@gmail.com

[2] Matteo Mura, docente di Traduzione ES-IT e di Teoria della Comunicazione interculturale presso la Scuola Superiore per Mediatori Linguistici "Verbum" di Cagliari. È inoltre responsabile dell'Ufficio Relazioni Internazionali all'interno dello stesso istituto. mura.matteo@hotmail.com

[3] Link al podcast: urly.it/3cn2r

Riferimenti bibliografici

- Adell, J., & Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. Roig Vila & Fiorucci M.
- Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments-the future of eLearning. Elearning papers, 2(1), 1-8.
- Castañeda, L., Esteve, F., & Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital?. Revista de Educación a Distancia (RED), (56).
- Cornella, A. (2000). Cómo sobrevivir a la infoxicación. Infonomia. com, 8.
- INTEF (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente – Septiembre 2017.
- ISTE (2008). National Educational Technology Standards for Teachers. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Magro, C. (2015). Educación conectada en tiempos de redes. Ministerio de Educación.
- Murua Anzola, I., Gallego Gil, D., & Cacheiro González, M. L. (2015). Caracterización de las cibercomunidades de aprendizaje (cCA).
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators. DigCompEdu (No. JRC107466). Joint Research Centre (Seville site).
- Rifkin, J. (2014). La sociedad de coste marginal cero. Barcelona: Paidós.
- Ríos, H. (2017). De consumidores pasivos a prosumirtuadores de contenido en la didáctica de la enseñanza-aprendizaje de lenguas: no solo podcast. Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, (56), 31-44.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. elearnspace.
- Siemens, G., & Downes, S. (2008, September 8). Connectivism and Connective Knowledge 2008 (CCK08) [Web newsletter]. Retrieved from http://connect.downes.ca /archive/08/09_08_thedaily.htm
- Talebian, S., Mohammadi, H. M., & Rezvanfar, A. (2014). Information and communication technology (ICT) in higher education: advantages, disadvantages, conveniences and limitations of applying e-learning to agricultural students in Iran. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 152, 300-305.
- Torres, L. (2011). Procesos de aprendizaje colaborativo en una Red de Entornos Personales de Aprendizaje para aprendientes de ELE (REPA). Proyecto piloto: Observación de plataformas de aprendizaje de idiomas y creación de la REPA.
- UNESCO (2011). UNESCO ICT Competency framework for teachers. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

Ri-pensare la relazione educativa: una sfida alla ri-significazione nella Scuola in carcere

Mariangela Pugliese[1]

Keywords
Carcere, Istruzione degli adulti, Relazione educativa, Competenze

Abstract
Il contributo approfondisce la questione della relazione educativa nella scuola in carcere e la necessità di un suo ripensamento, anche alla luce delle difficoltà emerse a causa della situazione pandemica. Si riscontra non soltanto l'esigenza del porre al centro della relazione educativa la persona nel suo complesso microcosmo, ma anche l'opportunità di una riflessione sulle competenze degli insegnanti chiamati ad agire come formatori ed educatori (ri-educatori) negli istituti detentivi. Proprio da questo punto di vista, di carattere fondamentalmente plurale, si evidenzia l'importanza del ripensare l'azione progettuale in una prospettiva collegiale così da consentire la messa in pratica di percorsi interdisciplinari in grado di accrescere la stessa percezione della centralità dell'allievo, aumentando, conseguentemente, la motivazione intrinseca ad apprendere.

1. La relazione educativa in carcere: una nuova prospettiva dialettica

Ogni contesto in cui prende forma il processo di insegnamento-apprendimento, sia esso di natura formale che informale, ha una caratteristica intrinsecamente relazionale. Si tratta, però, di una relazione che ha delle peculiarità molto spesso sottese perché imbrigliate in quei meccanismi che finiscono per spogliare i concetti dei significati più profondi. Lo sapeva bene, del resto, il famoso Maestro Ateniese che non casualmente si faceva promotore di una *paideia*, già all'epoca, rivoluzionaria. Infatti Socrate, lontano dal modello educativo sofistico, proponeva una *paideia* basata sulla relazione dialettica in grado di portare alla luce, mediante il dialogo, la vera essenza delle cose (Borrelli, 2013). È questo ancora oggi il significato più profondo del termine "educare" (dal latino *educĕre*, "trarre fuori, allevare"), ed è da questo "portare alla luce" che può partire ogni forma di sviluppo delle facoltà intellettuali, ma di chi? Generalmente per rispondere a quest'ultimo quesito si tende a far riferimento ai soggetti discenti, alunni, studenti, dimenticando che questi termini non sono in grado di restituire quella pregnanza di significati che si cela dietro la "persona". In effetti è la persona che "è relazione" ed è proprio la persona ad entrare nella relazione educativa come soggetto unico e autentico, perché continuamente in trasformazione e in tensione tra forme comunicative dell'intrapsichico e dell'interpsichico, come aveva intuito Socrate. La persona è, dunque, molto più del semplice animale razionale, è animale razionale dotato di linguaggio, cioè di quella naturale propensione alla comunicazione sociale, alla condivisione con l'altro da cui si possono trarre benefici ma anche ferite, *vulnera*. Pertanto, per natura, la persona è vulnerabile.

Questa premessa diviene indispensabile per una lettura critica della relazione educativa che, oggi in modo pressante, deve ridisegnare i propri confini più autentici per essere in grado di rispondere alla fluidità, transitorietà e anche incorporeità dei legami umani (Burza, 2008). Del resto nella relazione educativa entrano in gioco non una singola persona, ma più persone che dialetticamente si intrecciano e cercano di venire incontro l'una all'altra nel dialogo, cioè in quella più alta forma comunicativa e formativa. Come ricorda ancora Burza, nella relazione educativa il dialogo è necessario, perché solo mediante esso è possibile vedere nell'interlocutore un compagno

di viaggio con il quale sincronizzare il passo ed evitare la caduta verso il solipsismo. Si tratta, pertanto, del porsi positivamente verso l'*incontro dell'altro* che è un'*epifania*, cioè la manifestazione di una dimensione che richiama alla responsabilità verso l'alterità (Lévinas, 1984) e, conseguentemente, al ridisegnare i confini del proprio Io (Burza, 2008, p. 23).

2. Ripensare la Scuola in contesti detentivi: ri-pensare la docenza

Nel contesto educativo della scuola per adulti le premesse finora fatte acquisiscono maggior risalto, perché mostrano l'interdipendenza dialettica che consente di superare la logica dicotomica del soggetto formatore e del soggetto in formazione. Ancor più in contesti in cui l'adulto in formazione sia detenuto, persona che porta con sé bagagli formativi e vissuti differenti quanto complessi, non facilmente componibili e che, pertanto, necessita di relazioni in grado di ritessere legami sociali (Lizzola, 2019, p. 132).

Basti pensare, come ricorda lo stesso Lizzola (2019), che la scuola in carcere opera tra profonde discontinuità, ancor più acuite dalla situazione pandemica, che sono causa e talvolta anche conseguenza delle enormi parzialità nella frequenza e dei cali motivazionali che il docente, singolarmente, seppur con la sua buona volontà e le sue strategie didattiche, non riesce a fronteggiare pienamente. Quest'ultimo scenario viene ampiamente descritto negli studi di Decembrotto (2020) e di Mancaniello (2020), i quali, seppur con argomentazioni diverse, riportano come all'interno delle carceri l'emergenza pandemica abbia portato un doppio isolamento, causa di importanti forme di smarrimento e destabilizzazione (Decembrotto, p. 282; Mancaniello, 2020, p. 224). Soprattutto nella prima fase pandemica, quella maggiormente analizzata da Mancaniello, i detenuti sono stati spogliati del mondo di relazioni fino a provare una forma di panico per il distanziamento totale, cioè l'assenza di qualsiasi forma di comunicazione anche e soprattutto di natura affettiva (Mancaniello, 2020). Negli istituti detentivi si è tardato, infatti, a trovare una sorta di equilibrio tra il "trattamento" e la "sicurezza" il che ha portato, in alcuni casi, momenti di tensione (Mancaniello, 2020, p. 224). Tuttavia questo particolare contesto storico ha consentito l'emergere dell'arretratezza della strumentazione informatica nella realtà penitenziaria e l'accelerazione dell'adeguamento della stessa anche per consentire la comunicazione con le famiglie e il proseguimento delle attività scolastiche (Mancaniello, 2020, p. 229). Ulteriori difficoltà si sono rilevate, però, nella gestione delle stesse postazioni informatiche, il cui funzionamento è dipeso dal personale interno alla struttura, non senza problemi per quanto riguarda la dotazione organica (Decembrotto, 2020, p. 279).

Dal punto di vista didattico, questo contesto pandemico ha permesso di riconoscere l'esigenza di ripensare lo stesso ruolo del docente come facilitatore del processo di apprendimento, visto l'uso massiccio dei mediatori didattici digitali. Ancor più la scuola in carcere può essere considerata un'importante lente d'ingrandimento per analizzare i limiti dell'uso stesso della didattica a distanza. In effetti quando il mediatore "digitale" appare frastagliato e poco efficiente, lo stesso processo di insegnamento-apprendimento diventa discontinuo e il facilitatore si trova a dover ripensare il proprio agire, per meglio garantire il successo formativo (Benelli, 2012, pp. 129-130).

Prendendo in prestito un'espressione di Benelli (2020), la scuola, istituzione strategica per la formazione in contesti detentivi, appare sempre più *incarcerata* perché imbrigliata nella marginalità sociale e in una dimensione di scarto (Benelli, 2020, p. 40), finendo per essere impotente davanti a un processo confinato nel luogo dell'abiezione come quello magistralmente descritto da Julia Kristeva (1981) nel suo celebre saggio, *Poteri dell'orrore. Saggio sull'abiezione*. Quest'ultimo riferimento, lontano dall'essere eccessivo, esplicita con forza i vincoli che la scuola in carcere deve riuscire a vincere, seppur legata ad un contesto organizzativo e di controllo rigido quanto funzionale alla disciplina detentiva (Lizzola, 2019, p. 166), ancor più stretta tra le varie sospensioni dell'attività in presenza.

Ripensare la relazione educativa, pertanto, deve portare con sé un ripensamento della dialettica educativa, ca-

pace di sostenersi e anche autoalimentarsi in contesti fluidi e perfino imprevedibili. Chi si trova ad esplicitare la propria azione didattica in ambienti detentivi sa già che la creazione stessa di una relazione educativa è alquanto complessa. Spesso ci si ritrova in situazioni di discontinuità nelle presenze, ma anche in condizioni di impermeabilità psicologica, cioè nella difficoltà di stabilire una comunicazione efficace con il detenuto-alunno a causa di una sua *chiusura* verso il mondo esterno. In tali circostanze l'insegnante deve essere in grado di tessere, poco per volta, le trame necessarie per ri-costruire un tessuto emozionale empatico che faccia da base per costruire la fiducia nell'altro.

Talvolta le persone adulte nei contesti detentivi non trovano finalità altre alla frequentazione della scuola, soprattutto quando non vi è necessità di conseguire il diploma o certificazione delle competenze, se non quella dello svago fine a se stesso e del modo per ottenere misure alternative (Cesareo, 2019, p. 73). Sembra troppo benevola la ricostruzione di Benelli (2020) sulle motivazioni che portano i detenuti a frequentare la scuola, cioè il desiderio di imparare e di utilizzare al meglio il tempo della carcerazione (p. 42). È bene tener presente, infatti, che tali situazioni descritte da Benelli si presentano quando la scuola riesce nell'intento di far leva sulla motivazione intrinseca dell'alunno, cioè in quella che viene determinata da stimoli interni (valori, aspettative, interessi ecc.). Tale motivazione può essere coltivata solo se l'ambiente scolastico riesce a creare contesti in cui sia possibile sostenere, in modo personalizzato, l'apprendimento degli alunni e a condurli verso una maggiore percezione di sé come esseri capaci progressivamente di apprendere (Ricchiardi & Torre, 2014); condizione questa che la scuola in carcere non è riuscita a produrre, soprattutto nell'alternanza di scuola-in-presenza e scuola-a-distanza che ha, invece, reso ancor più difficile la costruzione di una relazione educativa autentica.

Questi elementi contribuiscono a convalidare l'idea, riscontrata in molti studi, tra cui quello della stessa Benelli (2009, p. 41), di ripensare l'intero sistema scuola in carcere in un'ottica più autonoma rispetto al sistema scuola "convenzionale". Inoltre, si ritiene necessario ripensare e riprogettare la formazione docente (Decembrotto, 2020), soprattutto in termini di abilità, atteggiamenti e capacità di sostegno empatico.

3. Ri-significare la Scuola in contesti detentivi per ri-progettare

La scuola in contesti detentivi è pensabile come spazio di ri-significazione, di ri-progettazione, luogo, inteso proprio in senso fisico, in cui possano essere ri-pensati i rapporti interpersonali mediante processi di riscoperta dell'altro. Perché questo luogo sia funzionale ed efficace è necessario progettare percorsi narrativi nuovi, dove sia possibile raccontarsi ulteriormente, ri-narrarsi (Lizzola, 2019). È evidente che per rendere possibile ciò occorre puntare su specifiche competenze del docente (Di Rienzo & Maurizio, 2020) di natura psicologica e comunicativa. Difatti, Lizzola (2019) evidenzia che tali competenze non riguardano di per sé l'ambito disciplinare, ma il saper fare delle stesse discipline, prese in un contesto unitario, veicoli attraverso cui interrogare i vissuti, presentare prospettive nuove ed inattese (p. 158). Ciò è possibile solo se gli insegnati si pensano come un gruppo unito nello scopo di progettare percorsi ri-educativi per lo sviluppo di competenze spendibili nel corso della vita, *lifelong learning* (Di Profio, 2016, p. 38).

Da questa prospettiva, ri-pensare il lavoro didattico significa considerare l'agire di professionalità chiamate a lavorare all'unisono nel progettare utilizzando metodi e metodologie didattiche capaci di privilegiare forme narrative del sé e, parimenti, in grado di far emergere la stessa utilità concreta delle competenze acquisite e da acquisire. Ciò significa che i docenti sono chiamati a progettare, sfruttando tutte le potenzialità della didattica interdisciplinare, piani annuali che rispondano alle esigenze formative degli allievi e che diano a questi ultimi una visione unitaria del sapere. Pensare una progettazione didattica di questo tipo comporta il rinnovare la stessa modalità con la quale si progetta all'interno di un contesto ben specifico, non una volta per tutte all'inizio dell'anno e per singole discipline, ma come più si conviene alla progettazione della scuola di primo ciclo: periodicamente, fissan-

do gli obiettivi a breve, a medio e lungo termine; monitorando l'andamento e apportando eventuali correttivi. Si tratta di lavorare collegialmente per rendere l'ambiente scolastico un vero e proprio laboratorio di competenze attive, in cui possano essere messe all'opera sia le competenze degli insegnanti, sia quelle degli alunni.
Lo spazio formativo, pertanto, deve diventare, in un'ottica socio-costruttivista, promotore della competenza, della libertà di espressione del sé, dell'attitudine critica e dell'esercizio del pensiero divergente. L'unica modalità per far sì che tale ambiente possa ricrearsi, soprattutto in contesti formativi in carcere, è spostare il *focus* su quelle discipline caratterizzanti i singoli corsi di studio dell'istruzione secondaria e consentire alle altre discipline di poter connettersi ad esse, proprio attraverso l'interdisciplinarità. Infatti permettere agli allievi di poter creare, dar forma, progettare e riprogettare, utilizzando l'insieme di conoscenze messe a disposizione, dona la possibilità di riscoprirsi come agenti fattuali e autentici del mondo circostante.
Ogni contesto laboratoriale che si rispetti è ambiente collaborativo e cooperativo in grado di sviluppare le abilità interpersonali: il pensarsi positivamente collocato in un contesto *insieme agli altri* e non necessariamente *isolato*; il sentirsi parte di un tutto, sempre interconnesso con l'altro; il recepire l'alterità come risorsa, perché portatrice di una diversità culturale, generazionale, di pensiero, di prospettiva arricchente. Tutte queste abilità sono fondamentali per gli allievi, in quanto consentono loro di poter ri-declinare i propri progetti di vita. Questa variazione nella progettazione didattica implica, prendendo in prestito le parole di Lizzola (2019), porsi come fine la mutazione dei "modi disadattivi di percepire il sé, gli altri, il mondo e di ristrutturare la capacità intenzionale" (p. 134).
Lasciando ora l'aspetto più teorico, consapevoli del fatto che tale trattazione è ben lungi dall'essere esaustiva, preme confrontarsi con alcuni aspetti operativi. Il primo è strettamente connesso con la stessa dimensione educativa: la scuola in carcere è pur sempre una istituzione formativa e come tale è chiamata a rispondere a un insieme di "parametri" di apprendimento fissati a livello nazionale; si tratta di obiettivi che devono essere raggiunti per certificare il conseguimento di competenze e che richiamano anche l'acquisizione di conoscenze disciplinari. Le Indicazioni ministeriali per i cicli di istruzione secondaria di secondo grado presentano delle linee da seguire a seconda della tipologia d'istituto, alcune delle quali vengono definite "imprescindibili". Tuttavia queste non devono essere considerate dei *blocchi* all'agire e alla progettazione didattica, quindi non limitano il campo dell'agire nella prospettiva finora esaminata. Lo dimostra del resto l'introduzione della disciplina trasversale di Educazione Civica che ha sicuramente posto la componente docente davanti alla necessità di progettare in sinergia. Tale *modus operandi* può essere utilizzato anche per la progettazione delle attività didattiche nella quotidianità disciplinare, anche se resta auspicabile (Decembrotto, 2020) che la scuola in carcere raggiunga un grado di autonomia tale da avere delle proprie Indicazioni e Linee guida a garanzia del successo formativo degli alunni. In effetti tale riconoscimento porterebbe con sé – come già affermato – un riesame del percorso formativo dei docenti soprattutto per quanto attiene all'area psicologica, pedagogica e di didattica speciale e inclusiva. In carcere la scuola ha effettivamente bisogno di docenti più specializzati e consapevoli del loro essere modelli relazionali e parimenti agenti di cambiamento.
Quest'ultimo punto consentirebbe, tra l'altro, di ovviare al rischio che il docente in carcere possa non aver motivazioni sufficienti ad attivare lo stesso processo di insegnamento-apprendimento, che sia portato psicologicamente a sviluppare un grado di inettitudine davanti a un'esperienza didattica del genere. Ritenere a priori che il docente sia soddisfatto di avere un'esperienza didattica forte, complessa come quella della scuola in carcere e che la percepisca come altamente formativa e dunque sia motivato, è un errore. Sono molteplici i contesti in cui i docenti non scelgono di insegnare in carcere, così come sono molti i casi in cui gli insegnanti accettano l'insegnamento in carcere convinti della riduzione dei carichi di lavoro. Gli insegnanti in carcere necessitano, invece, di una *cassetta degli attrezzi* diversa e non per questo più semplice rispetto a quella in dotazione nelle altre scuole. Comprendere ciò equivale già a porsi sulla strada della ri-significazione.

4. Per un'ottica interdisciplinare: sapersi *contaminare*

L'altro aspetto operativo a completamento della disamina fin qui proposta, dal quale non è possibile esimersi, ha un carattere prettamente esemplificativo. È preliminarmente opportuno ricordare che, confacente a quanto argomentato, non è possibile proporre una visione interdisciplinare esaustiva restando in una prospettiva singolare. Tuttavia è sempre possibile proporre spunti tematici per consentire, successivamente, di progettare "riempiendo" i vuoti contenutistici che si presentano. Proprio perché l'ottica interdisciplinare porta con sé una logica positiva di *contaminazione*, non appare improprio presentare un esempio di percorso progettuale sulle *Storie di contaminazioni*. Quest'ultima tematica si presta ad essere trattata in forma duplice: nell'accezione negativa di contagio, permettendo un'analisi del contesto attuale, sia nell'ottica sanitaria pandemica, sia in quella sociale di (presunta) minaccia per l'identità culturale, proponendo così l'esame di tematiche inerenti all'insegnamento dell'Educazione Civica; nell'accezione positiva, a partire proprio da quest'ultimo punto, il quale avvia certamente alla riflessione sull'intrecciarsi di usi e costumi in ottica multiculturale, consentendo di spostare il baricentro – come si è più volte affermato – sulle discipline caratterizzanti l'indirizzo di studi. In effetti, in considerazione dei diversi indirizzi di scuola secondaria di secondo grado, è possibile declinare la tematica in una pluralità di campi e fattori: da quello artistico a quello culinario, fino anche a quello della cura del territorio.

Si potrebbe, perciò, indurre gli alunni a pensare e progettare modalità di positivizzazione della contaminazione in un'ottica interculturale e multiculturale e, parimenti, di limitare, attraverso la dimensione della cura stessa, l'aspetto negativo derivante dalla contaminazione chimica, ambientale, sanitaria ecc. Progettare percorsi didattici interdisciplinari di questo tipo significa mettere insieme risorse teoriche diverse, analizzare buone pratiche, mettere in circolo idee sulla realizzazione di prodotti didattici coinvolgenti e motivanti attraverso l'attivazione di diversi laboratori disciplinari. È ormai l'aula stessa, infatti, a dover essere considerata un laboratorio disciplinare, secondo le cosiddette A*vanguardie educative* (Indire, 2016).

Percorsi del genere garantiscono la prosecuzione dei processi d'apprendimento anche in contesti di DDI o semplicemente di DaD, ovviando ai numerosi problemi menzionati in precedenza. In effetti proprio il fatto che il perno didattico sia posto nell'aula laboratorio consente, laddove le attività siano in presenza, di continuare senza intoppi il percorso didattico tematico, tenendo altoi l'impegno e la motivazione ad apprendere. Ciò perché ogni porzione del percorso, anche di natura meramente conoscitiva, verrebbe considerata dagli alunni fondamentale per continuare il progetto didattico. Nelle circostanze in cui le stesse attività siano svolte in modalità DaD, invece, la compresenza dei docenti disciplinari garantirebbe la continuazione del percorso, utilizzando metodologie come quella della *flipped classroom* per l'attività di carattere progettuale.

Quest'ultima possibilità chiama in causa un fattore che è stato finora posto tra le righe, ma che è bene qui palesare, cioè quello della responsabilità. Richiamare alla responsabilità verso il proprio processo di apprendimento, che in ambiente detentivo è anche ri-educazione, comporta il pensare gli alunni come soggetti attivi in tutte le fasi dell'apprendimento stesso, non solo dal punto di vista degli insegnanti, ma anche e soprattutto dal punto di vista degli allievi. In effetti è proprio l'assunzione di responsabilità a responsabilizzare, in quanto richiama la dimensione della fiducia verso di sé e verso gli altri, un invito importante a ricoprire un altro posto che non sia quello dell'abiezione, posto dal quale ri-narrarsi. È solo cogliendo e comprendendo appieno la sfida educativa e formativa soggiacente alla scuola in carcere che è possibile costruire contesti in cui la scuola sia catalizzatore di forze di ri-creazione, in grado di consentire lo sviluppo di quelle soft skill fondamentali per riformulare un progetto di vita. Da questa prospettiva la scuola in carcere diviene essa stessa "contaminante" di vita.

Note

[1] Pugliese Mariangela, docente di ruolo A019 presso il Polo Didattico Carcerario Casa Circondariale "Ugo Caridi", Liceo Artistico dell'Istituto Vittorio Emanuele II, Catanzaro; dottoressa di ricerca in Discipline Filosofiche e Storia della scienza presso l'Università di Pisa; laureata in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università della Calabria.

Riferimenti bibliografici

- Benelli, C. (2012). *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*. Napoli: Liguori.
- Benelli, C. (2020). *La scuola incarcerata. L'integrazione scolastica e sociale, 19*(2), 38-46. Disponibile in: https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-19-n-2/la-scuola-incarcerata/ [30/03/2020].
- Borrelli, M. (2013). *Il tramonto della paideia in Occidente*. Cosenza: Pellegrini Editore.
- Burza, V. (2008). Comunicazione, relazione educativa e formazione: una prospettiva pedagogica. In A. Costabile (Ed.), *La relazione educativa: prospettive interdisciplinari* (pp. 17-32). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Cesareo, A. (2019). Insegnare dentro. *La figura dell'insegnante in carcere*. Studium Educationis, Pensa Multimedia Editore srl, XX, 3, 67-75. Disponibile in: https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/3627/3340 [10/04/2021].
- Decembrotto, L. (2020). L'istruzione degli adulti in carcere durante l'emergenza Covid-19. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 278-290. Disponibile in: https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/4453/3951 [30/03/2021].
- Di Profio, L. (2016). *Il compito di rieducare. Quarant'anni di pedagogia penitenziaria*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore. Disponibile in: https://ricerca.unich.it/handle/11564/665968#.YG2C7-gzZPY [30/03/2021].
- Di Rienzo, P., & Maurizio, A. (2020). *Un profilo di competenze per chi insegna in carcere. Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 7-8, 34-38. Disponibile in: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/epale_journal_it_n_7-8_2020-d6.pdf [03/03/2021].
- Kristeva, J. (1981). *Poteri dell'orrore. Saggio sull'abiezione*. Bologna: Spirali Edizioni.
- Lévinas, E. (1984). *Etica e infinito. Il volto dell'altro come alterità etica e traccia dell'infinito*. Roma: Città Nuova.
- Indire. (2016). Aule laboratorio disciplinari. *Avanguardie educative*, 1-4. Disponibile in: https://www.indire.it/wp-content/uploads/2015/08/AE_Schede_2018.pdf [25/04/2021].
- Lizzola, I. (2019). Fare scuola, rendere giustizia. La scuola in carcere: ritrovare persone, ritessere legami. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, VI, 27, 131-176. Disponibile in: https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/261/233 [30/03/2021].
- Mancaniello, M. R. (2020). Istruzione e Formazione nelle realtà penitenziarie italiane al tempo del coronavirus: una riflessione sulla didattica a distanza. Tra limiti e opportunità. *Studi sulla Formazione*, 23, 223-234. Disponibile in: https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/download/12060/11979 [30/03/2021].
- Ricchiardi, P., & Torre, E. M. (2014). Progetti di tutoring per contrastare l'insuccesso scolastico e favorire la motivazione ad apprendere nella scuola secondaria. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(3), 285-306. Disponibile in: https://www.researchgate.net/profile/Filippo-Gomez-Paloma/publication/276499052_ICF_BES_e_didattica_per_competenze_La_ricerca_EDUFIBES/links/5559ef0808ae6fd2d82818a5/ICF-BES-e-didattica-per-competenze-La-ricerca-EDUFIBES.pdf#page=93 [30/03/2021].

Imparare dentro: un duplice sguardo sulla scuola in carcere

Annaletizia La Fortuna[1]

Keywords
Carcere, Istruzione degli adulti, Student Voice, Pedagogia critica

Abstract
Il contributo propone un'analisi della scuola in carcere da un doppio punto di vista: quello di un gruppo di esperti che a vario titolo se ne occupano e quello degli studenti detenuti. I due sguardi vengono messi a confronto per elaborare una riflessione corale, in cui si raccontano punti di forza e criticità del sistema e si suggeriscono possibili strategie di miglioramento.

1. Introduzione

La scuola in carcere si presenta come un sistema poliedrico, caratterizzato da numerose sfaccettature. Come è facile intuire, infatti, essa presenta delle peculiarità che la rendono un sistema complesso, più complesso dei mondi delle scuole "fuori" perché segnato da una caratteristica imprescindibile: la condizione di detenzione degli studenti. Tale presupposto ha impatto su tutto il sistema: ambiente, attori coinvolti, regole, *setting* educativo, aspetti relazionali, didattica.

Una riflessione accurata sulla scuola in carcere non può prescindere, dunque, dal coinvolgimento di figure professionali eterogenee, capaci di portare il proprio personale contributo alla visione d'insieme. Tale quadro, però, assume sostanza e veridicità laddove viene integrato dal punto di vista di chi vive la scuola in carcere da protagonista: lo studente detenuto.

Nel presente lavoro, dunque, vengono integrati due sguardi diversi.

Lo sguardo degli esperti emerge dalle riflessioni raccolte nel volume "Imparare dentro. La scuola in carcere" la cui redazione è stata curata dalla sottoscritta insieme ad Aldina Arizza e a Corrado Cosenza e che fa parte della collana "Quaderni spiegazzati". I "Quaderni spiegazzati" vengono redatti dal Centro di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo in collaborazione con la rete dei CPIA lombardi con lo scopo di documentare le esperienze didattiche condotte in Lombardia, dialogare con il sistema universitario e fornire uno strumento operativo a quanti operano nell'educazione degli adulti.

Il punto di vista dello studente detenuto viene invece presentato attraverso i risultati di una ricerca condotta nella II Casa di Reclusione di Milano Bollate che, seguendo l'approccio pedagogico *Student Voice*, ha reso gli studenti detenuti protagonisti di uno studio esplorativo.

2. Il punto di vista degli esperti: Imparare dentro – "Quaderni spiegazzati"

Il volume "Imparare dentro. La scuola in carcere", pubblicato a gennaio 2020 nella collana "Quaderni spiegazzati", è il prodotto di un lavoro di ricerca durato quasi due anni che ha coinvolto un gruppo di docenti operanti nelle carceri lombarde e afferenti a diversi CPIA e istituti di istruzione secondaria della Lombardia, in collaborazione con l'USR e con esponenti del mondo accademico lombardo. L'obiettivo è stato quello di esaminare la scuola in

carcere nei suoi punti di forza e nelle criticità, osservandola da vari punti di vista.
L'attività è cominciata in forma di *brainstorming* da parte del gruppo di docenti intorno al focus della scuola in carcere, per poi strutturarsi in una progressiva riorganizzazione delle idee che si è concretizzata nella forma di un quaderno di appunti.
A questi si sono aggiunti i contributi di alcuni accademici impegnati in attività di ricerca sul tema: il prof. Ivo Lizzola (Università degli studi di Bergamo), il prof. Filippo Giordano (Università Bocconi di Milano) e la professoressa Luisa Zecca (Università degli studi di Milano Bicocca). Un ulteriore punto di vista è stato offerto dalla dott.ssa Catia Taraschi, del Provveditorato per l'Amministrazione Penitenziaria della Lombardia e dal dott. Corrado Cosenza, referente regionale per l'Istruzione degli Adulti presso l'USR Lombardia. La riflessione è strutturata in cinque aree tematiche: il valore della scuola in carcere, riflessioni pedagogiche, buone pratiche didattiche, diari di scuola, normativa.
Il lavoro risulta pertanto poliedrico sia rispetto alle tematiche trattate che rispetto agli autori coinvolti i quali, con la varietà dei loro punti di vista, hanno conferito ricchezza e profondità all'analisi del tema.

3. Il punto di vista degli studenti: la ricerca sul campo

Il punto di vista degli studenti è stato raccolto attraverso una ricerca sul campo condotta dalla sottoscritta in collaborazione con la professoressa Luisa Zecca dell'Università degli studi Milano Bicocca presso la II Casa di Reclusione di Milano Bollate nell'anno scolastico 2015/2016.
La ricerca si è ispirata al movimento pedagogico *Student Voice*, nato negli anni Novanta in Paesi quali Australia, Canada, Regno Unito e Stati Uniti e promotore della partecipazione attiva degli studenti ai discorsi riguardanti l'educazione. *Student Voice* sostiene l'impossibilità di elaborare cambiamento e innovazione realmente efficaci in ambito educativo senza il coinvolgimento attivo di tutti gli *stakeholders*, tra cui gli studenti stessi. Il movimento nasce dunque in risposta alla visione classica dello studente inteso come tabula rasa, vaso da riempire, personalità da tenere sotto controllo, proponendo al contrario un'idea di studente attivo, autore e costruttore del proprio sapere e del proprio futuro da cittadino. La partecipazione dello studente viene interpretata da *Student Voice* non come semplice risorsa statistica o a scopi documentaristici, ma come forma di coinvolgimento attivo, riconoscimento e valorizzazione delle potenzialità degli studenti, legittimazione delle loro opinioni (Grion & Cook-Sather, 2013). Nel contesto della scuola in carcere questo tipo di ricerca ha rappresentato dunque una proposta di esperienza di democrazia in carcere (Zecca & La Fortuna, 2018).
La ricerca condotta è stata di tipo qualitativo, facendo ricorso allo strumento dell'intervista in profondità, improntata ad un modello conversazionale (Mortari, 2010) e strutturata in quattro ampie aree tematiche: racconto del proprio vissuto di studente, motivazioni e aspettative rispetto alla scuola in carcere, punti di forza e di debolezza rilevati in base alla propria esperienza, proposte di miglioramento.
Il campione è stato costituito da sei studenti detenuti frequentanti l'Istituto Professionale per l'Enogastronomia e l'Ospitalità Alberghiera "Paolo Frisi", dove opero come insegnante di matematica.
Il criterio è stato quello di rappresentare la massima eterogeneità rispetto ai fattori che ho ritenuto potessero influenzare la percezione della scuola in carcere: età e fine pena.

	Under 35	**35-50 anni**	**Over 50**
Fine pena breve (≤ 5 anni)	Manuel – 26 anni, fine pena 2021	Simone – 35 anni, fine pena 2017	Pietro – 51 anni, fine pena 2020
Fine pena lungo (> 5 anni)	Giovanni – 24 anni, fine pena 2024	Yuri – 39 anni, fine pena 2027	Ciro – 63 anni, fine pena 2028

Tabella 1. Gli studenti intervistati

Le interviste hanno avuto una durata di circa un'ora ciascuna e sono state trascritte e analizzate secondo un processo bottom-up, individuando in maniera ricorsiva alcune categorie tematiche e concettuali (Zecca & La Fortuna, 2018).

4. Tematiche a confronto

La principale area tematica su cui si sono soffermati sia gli esperti che gli studenti è stata quella del *valore e del significato attribuito alla scuola in carcere*.
Nel corso delle interviste sono emerse diverse interpretazioni, tra le quali spiccano molte visioni comuni.
La più diffusa risulta l'idea di scuola come strumento di acesso alla cultura, a cui gli studenti riconoscono un ruolo più ampio del semplice percorso per il conseguimento di un titolo di studio. La scuola viene interpretata come opportunità di apertura a mondi nuovi, aspetto ritenuto fondamentale in un regime di detenzione. Grazie alla scuola si scoprono pratiche nuove, talenti e passioni mai incontrate prima:

> *«Pian piano mi sto innamorando della cultura, anche perché faccio anche altre cose: scrivo, faccio poesia, faccio teatro. Comunque, qui dentro ho scoperto la cultura e non è male. A un detenuto serve più che altro per uscire dai parametri carcerari: ti metti a scrivere, a leggere e acquisisci altre notizie, altre informazioni ed è bello» (Yuri).*

Questo aspetto viene sottolineato anche dagli esperti: Cosenza (2020) rileva il potere della cultura nell'attivazione di forme di risonanza emotiva e di apprendimento utili a migliorare le condizioni di vita del detenuto. La scuola, insieme alle altre attività culturali, propone gli strumenti per un ripensamento della propria esistenza, nonché per il miglioramento della situazione contingente di detenzione.
Come osserva Lizzola (2020), la scuola offre allo studente detenuto parole, immagini, narrazioni e pensieri che possono diventare un mezzo per veicolare il dolore e la sofferenza. Può accadere anche che la scuola diventi un amplificatore di tale sofferenza, ma ad essa va riconosciuto il merito di incanalarla verso forme di espressione diverse da quelle esperite di solito nel contesto detentivo (depressione, uso di farmaci, violenza).
Lo stesso legislatore attribuisce all'istruzione in carcere un duplice ruolo: formazione professionale e formazione culturale, entrambe finalizzate al reinserimento sociale del condannato (Taraschi, 2020). Il ruolo dell'istruzione in carcere, infatti, è stato molto valorizzato con l'ordinamento penitenziario varato nel 1975 e riformato nel 2018, il quale assegna alla scuola un ruolo fondamentale per la risocializzazione e la identifica come aspetto essenziale del trattamento rieducativo.
Buona parte della riflessione degli studenti si focalizza, poi, sul rapporto con gli insegnanti, percepiti come persone provenienti dall'esterno con cui stabilire un legame costruttivo, fatto di rapporti "di amicizia", "familiari", "aperti".

> *«Con voi professori c'è un rapporto che io chiamo familiare perché c'è molto rispetto sia da una parte che dall'altra...magari ci troviamo pure a bere un caffè assieme in cucina o a mangiare qualcosina assieme. È una socialità che a noi fa bene» (Yuri).*

Come osserva Cosenza (2020), la sola presenza degli insegnanti risulta significativa per l'esperienza scolastica del detenuto, in quanto rappresenta una possibilità di accesso a nuovi mondi. L'insegnante è per gli studenti una figura "altra", diversa da quelle che popolano l'istituzione penitenziaria e per questo in grado di offrire un punto di vista nuovo. L'insegnante rappresenta anche quella persona che, attraverso il suo operato, si rapporta allo studente come persona e non come autore di reato.

Invitati a riflettere sui punti di forza e di debolezza della scuola in carcere, studenti ed esperti hanno individuato delle categorie comuni, per arrivare poi ad elaborare proposte di soluzione delle criticità.
Il primo aspetto valutato dagli studenti è stato quello della didattica, distinguendo due aree tematiche: i contenuti e le metodologie.
I contenuti trattati nel percorso di studi sono stati ritenuti dagli studenti adeguati al profilo professionale in uscita ed è stata apprezzata la trattazione di contenuti non solo professionalizzanti ma orientati all'arricchimento culturale e alla crescita umana (Zecca & La Fortuna, 2018). Tutto ciò ha rappresentato un'ulteriore conferma di una percezione della scuola più ampia, intesa come esperienza di arricchimento e di esplorazione di mondi nuovi.
Questa interpretazione è fortemente sostenuta da Lizzola (2020) che suggerisce «la necessità di riscoprire le materie come avventura dell'umano, di riprenderle nel loro statuto epistemologico, di cogliere i linguaggi come nuova esperienza di sé e del mondo» (p.32).
Le osservazioni sulle metodologie didattiche evidenziano una critica da parte degli studenti alla lezione condotta attraverso la semplice lettura del libro di testo. Gli studenti la ritengono infatti inefficace dal punto di vista del coinvolgimento ed evidenziano la necessità da parte del docente di fornire le informazioni necessarie ad una corretta interpretazione del testo, spesso mancanti a causa di carenze culturali di base:

> *"Il professore di storia viene e comincia a mettersi lì senza guardare il libro e ti racconta, ti fa capire... Ma se ti dice leggi: uno non sa cos'è il nazionalismo, il populismo...non puoi far leggere il libro così, pari pari. O io ho già una cultura e quindi lo interpreto nella maniera giusta, oppure se non so cos'è il nazionalismo o il populismo e tu non me lo spieghi, io leggo ma non ho inquadrato bene la situazione che c'era in quel periodo" (Ciro).*

Un suggerimento in tal senso viene fornito da Cosenza (2020) che propone al docente in carcere lo strumento della spiegazione individuale/in affiancamento, in cui l'insegnante chiarisce i dubbi al singolo studente, ascoltando le sue esigenze e assecondando i suoi ritmi di apprendimento. Spesso, infatti, lo studente adulto fatica ad ammettere alcune sue lacune o difficoltà, temendo il giudizio dei compagni. Questo disagio emotivo si amplifica nel contesto detentivo dove ciascuno tiene a mostrare una propria maschera improntata alla sicurezza e al controllo di sé.
La riflessione degli studenti estende poi la critica alla lezione frontale in generale, ritenuta noiosa e poco efficace. L'approccio passivo, secondo gli intervistati, andrebbe sostituito con un approccio più dialogico (Zecca & La Fortuna, 2018, pp. 452-453):

> *"A me piace il coinvolgimento dello studente, farlo parlare, chiedergli di parlare, intervenire. [...] è meglio leggere un pezzo, poi fare un dibattito su quel pezzo. Uno dice "secondo me è così", ciascuno dice la sua. Il dibattito ti prende" (Manuel).*

Lizzola (2020) riprende questa riflessione, definendo fallimentare la ripetizione e la sola trasmissione. Suggerisce pertanto di rendere la scuola un «luogo problematizzante, di prova di sé, di riconoscimento grazie all'altro e alle diversità [...]. Imparando gli uni con gli altri, in una comunità di vita e di esperienze» (p. 24).
Gli studenti riflettono infine sull'opportunità di ricorrere ad una didattica strettamente connessa alla realtà e all'esperienza, non troppo teorica e che faccia ricorso a situazioni vicine al vissuto dei detenuti:

> *«Quindi se uno dice "Come si fa a guadagnare?", la gente viene più motivata. L'ho visto, sai, anche personalmente perché intanto è più divertente e poi impari sul campo. [...] meno teorico. Questo mi è piaciuto» (Manuel).*

Questa riflessione trova sicuramente conferma nelle teorie sull'apprendimento adulto: l'adulto apprende quando ne sente il bisogno e solo se riconosce l'utilità e il senso del percorso formativo che sta vivendo (Knowles, Holton & Swanson, 2016). Lo studente adulto va inoltre riconosciuto come portatore di esperienza che, opportunamente valorizzata, può diventare punto di partenza per il percorso formativo, condotto attraverso la riflessione sulla stessa e il confronto con le esperienze altrui. Si tratta di un approccio orientato più alla contestualizzazione che alla trasmissione, alla ricerca del sapere a partire dall'esperienza (La Fortuna, 2020).
Tale approccio è sostenuto anche dalla normativa: le Linee Guida del 12/03/2015 parlano infatti di «valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale» (Cosenza, 2020, p. 57).
Le riflessioni di natura didattica hanno inevitabilmente portato gli studenti a valutare in forma critica le caratteristiche dell'insegnante in carcere, in base all'esperienza vissuta.
Risulta molto apprezzata la tendenza degli insegnanti ad adeguarsi al ritmo degli studenti, spiegando più volte i concetti non chiari e monitorando costantemente l'apprendimento: «I professori sono abbastanza bravi, cioè...ti aiutano abbastanza perché in base alla tua esperienza loro si adeguano. Si adeguano loro a noi e non noi a loro» (Pietro). Emerge, tuttavia, una richiesta di maggiore rigidità da parte degli insegnanti, intesa come abitudine a pretendere qualcosa di più dagli studenti (Zecca & La Fortuna, p. 449). L'insegnante dovrebbe pretendere di più, proprio perché la scuola in carcere dovrebbe essere come quella "fuori": un sistema che pretende.

> *«Cioè è bello venire a scuola...Però la scuola dovrebbe...anche voi professori dovreste essere un po' più esigenti così da capire cosa mi hai dato. Se io copio come fai a capire cosa mi è rimasto nella testa? Fuori tu pretendi che uno sappia altrimenti gli dai un brutto voto. In questo ambiente, secondo me ci vorrebbe un po' più di rigidità» (Ciro).*

L'insegnante si trova dunque a far fronte ad una continua e faticosa ricerca di equilibrio, oscillando tra una postura attenta alle esigenze del singolo studente detenuto e la tutela del proprio ruolo istituzionale, che non va mai perso per non generare disorientamento (Cosenza, 2020).
Per riuscire a lavorare in una situazione così complessa, all'insegnante in carcere sono richieste competenze di varia natura: culturali e psico-pedagogiche, tecnico-professionali, metodologico-didattiche e di ricerca, relazionali (Benelli, 2012).
Va da sé che tali competenze siano acquisibili solo attraverso una formazione mirata, che accompagni e orienti l'insegnante carcerario nel suo lavoro quotidiano. Interessante, a tal fine, è stata l'attività di raccolta e analisi dei bisogni formativi dei docenti carcerari condotta da un gruppo di ricercatrici dell'Università degli Studi di Milano Bicocca. Attraverso due *focus group* a cui hanno partecipato insegnanti operanti in alcuni istituti di pena della Lombardia, sono stati rilevati molteplici aspetti su cui riflettere per costruire percorsi di formazione, racchiudibili in due macro-aree: orientamento e affiancamento dello studente detenuto nel suo percorso di studi, acquisizione di competenze didattiche mirate alla realizzazione di interventi flessibili e personalizzati (De Michele, Giroldi, La Fortuna & Zecca, 2020). Dallo studio è nata la progettazione e realizzazione del corso di Alta Formazione "Insegnare in carcere" erogato presso l'Università Milano Bicocca in due successive edizioni (anno accademico 2019/2020 e anno accademico 2020/2021).

Tra le criticità segnalate dagli studenti e condivise dagli esperti emergono importanti questioni di natura organizzativa.
Primo fra tutti viene sottolineato il tema della discontinuità dei percorsi formativi, a causa di trasferimenti e cambi di regime detentivo (Zecca & La Fortuna, 2018, p. 451). Gli studenti intervistati avevano tutti esperienze in almeno

due scuole carcerarie diverse. Molti di loro, infatti, si sono ritrovati più volte a interrompere l'anno scolastico, per poi ricominciare dallo stesso successivamente. Emblematica è l'esperienza di Manuel che ha dovuto frequentare la terza media ben tre volte prima di prendere la licenza, in quanto puntualmente trasferito in altri istituti in corso d'anno:

> *«Ho fatto tre anni le medie perché sono stato interrotto dai processi, infatti ho fatto 6 mesi – 6 mesi – 6mesi...poi quando sono partito e tornato, la seconda volta che mi sono iscritto c'erano tre ragazzi. Gli altri l'avevano presa già. Siamo rimasti tre scemi. Abbiamo ricominciato a studiare di nuovo» (Manuel).*

Spesso il trasferimento avviene in istituti nei quali non esiste lo stesso ordine di scuola e questo determina l'interruzione del percorso. Il problema della discontinuità si verifica anche in caso di cambio di regime detentivo.
Al tema della discontinuità il legislatore ha dato risposte attraverso norme, regolamenti e protocolli (il DPR 263/2012, le Linee guida sull'IdA del 2015, i Decreti legislativi di dicembre 2018 sull'ordinamento penitenziario, il Regolamento penitenziario del 2000, i Protocolli d'Intesa MIUR-MG). Esistono inoltre strumenti utili alla ricostruzione della carriera scolastica del detenuto e alla certificazione delle competenze acquisite, in grado di accompagnarlo nei suoi trasferimenti (Patto Formativo Individuale, Sistema di riconoscimento dei crediti) (Cosenza, 2020, p. 65). Conoscere e utilizzare queste risorse in maniera congiunta (scuola e carcere) permetterebbe di garantire allo studente detenuto un percorso formativo il più possibile continuo e privo di scossoni.
L'altro punto di importante criticità, a parere degli studenti, è la conciliazione tra studio e lavoro. L'esigenza di lavorare spesso mal si concilia con gli orari della scuola, inducendo lo studente ad effettuare una scelta tra le due opportunità. Ovviamente le esigenze di natura economica spesso portano a preferire il lavoro alla scuola (Zecca & La Fortuna, 2018). Diviene dunque necessaria un'opera di confronto e collaborazione tra le due amministrazioni (scuola e carcere) finalizzata ad elaborare misure organizzative tali da rendere compatibili le esigenze di entrambe le istituzioni.
Esistono suggerimenti di buone pratiche in tal senso. Si pensi ad esempio al progetto pilota realizzato nel carcere di Bergamo per la realizzazione di un corso per il conseguimento della patente europea ECDL. Il progetto è stato improntato sulla flessibilità in termini di:
Fascia oraria: il corso è stato erogato in orario pomeridiano/serale (16.15-18.15) per evitare la consueta sovrapposizione con attività non derogabili
Calendario: le lezioni hanno coperto un periodo di tempo compreso tra febbraio e fine luglio, "riempiendo" così una parte del periodo estivo notoriamente caratterizzato dalla completa assenza di attività
Strumenti: la necessità di disporre della rete per il test finale (somministrato direttamente dall'ente) è stata affrontata predisponendo un server all'esterno in grado di comunicare con dei pc programmati allo scopo nelle date concordate. Da questi ultimi i dati sono stati trasmessi alle postazioni d'esame tramite una rete intranet non comunicante con l'esterno (Agostinelli, 2020).
Ciò dimostra come un'attenta progettazione congiunta da parte delle due istituzioni possa portare alla risoluzione di problematiche organizzative legate a fattori di tempo, spazio e strumenti.

5. Conclusioni

L'analisi della scuola da un doppio punto di vista presenta una profondità inedita, in quanto le tematiche e gli aspetti peculiari del contesto sono individuati in maniera circostanziata e precisa ed esaminati da vari punti di vista. Un approccio metodologico che metta in connessione gli esperti con gli utenti del servizio, in ottica *Student Voice*, risulta quindi efficace sia nell'individuazione delle criticità che nell'elaborazione di possibili soluzioni.

Tale metodologia ha inoltre il pregio di accompagnare lo studente detenuto in un'esperienza di educazione problematizzante, nel senso attribuito dal pedagogista brasiliano Paulo Freire. Abbandonando l'idea di educazione come semplice trasmissione di nozioni, Freire ci propone un modello di educazione fondata sul dialogo, sulla problematizzazione della realtà, sull'acquisizione della consapevolezza di poter cambiare il mondo. L'uomo viene allontanato così dal fatalismo, dal pessimismo, dalla sensazione di impotenza di fronte al proprio destino. Per questo il suo capolavoro, *La pedagogia degli oppressi* (1968/1972), rappresenta un messaggio di speranza, che diventa ancora più significativo se riferito ad uno studente detenuto.

Note

[1] Docente di matematica e coordinatrice didattica della sezione carceraria dell'IIS Frisi presso la II Casa di Reclusione di Milano Bollate. Collabora con l'Università degli studi di Milano Bicocca nel comitato scientifico del corso di Alta Formazione "Insegnare in carcere" (Direzione: prof.ssa Luisa Zecca) annaletizia.lafortuna@gmail.com

Riferimenti bibliografici

- Agostinelli, M. (2020). Scuola in carcere e flessibilità: tra utopia e realtà. In A. Arizza, C. Cosenza, & A. La Fortuna (Eds.), *Imparare dentro: La scuola in carcere. Quaderni CR-S&S Rete CPIA Lombardia* (pp. 114-118). Oggiono-Lecco: Cattaneo Paolo Grafiche.
- Arizza, A., Cosenza, C., & La Fortuna, A., (2020) (Eds.). *Imparare dentro: La scuola in carcere. Quaderni CR-S&S Rete CPIA Lombardia*. Oggiono-Lecco: Cattaneo Paolo Grafiche.
- Benelli, C. (2012). Coltivare percorsi formativi: La sfida dell'emancipazione in carcere. Napoli: Liguori Editore.
- Cosenza, C. (2020). La scuola nelle carceri lombarde. In A. Arizza, C. Cosenza, & A. La Fortuna (Eds.), *Imparare dentro: La scuola in carcere. Quaderni CR-S&S Rete CPIA Lombardia* (pp. 49-65). Oggiono-Lecco: Cattaneo Paolo Grafiche.
- De Michele, C., Giroldi, F., La Fortuna, A., & Zecca, L. (2020). Insegnare in carcere: appunti per la formazione dei docenti. In A. Arizza, C. Cosenza, & A. La Fortuna (Eds.), *Imparare dentro: La scuola in carcere. Quaderni CR-S&S Rete CPIA Lombardia* (pp. 79-94). Oggiono-Lecco: Cattaneo Paolo Grafiche.
- Freire, P. (1972). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori. (Ed. orig. 1968).
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (2013) (eds.). *Student Voice: Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R., (2016). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. Milano: Franco Angeli.
- La Fortuna, A. (2020). Un maestro in carcere. In A. Arizza, C. Cosenza, & A. La Fortuna (Eds.), *Imparare dentro: La scuola in carcere. Quaderni CR-S&S Rete CPIA Lombardia* (pp. 95-105). Oggiono-Lecco: Cattaneo Paolo Grafiche.
- Lizzola, I. (2020). Il respiro della scuola. La vita nelle aule della scuola in carcere. In A. Arizza, C. Cosenza, & A. La Fortuna (Eds.), *Imparare dentro: La scuola in carcere. Quaderni CR-S&S Rete CPIA Lombardia* (pp. 23-37). Oggiono-Lecco: Cattaneo Paolo Grafiche.
- Mortari, L. (2010) (ed.). *Dire la pratica: La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- Taraschi, C. (2020). L'istruzione nella riforma dell'ordinamento penitenziario con particolare riferimento ai "soggetti deboli". In A. Arizza, C. Cosenza, & A. La Fortuna (Eds.), *Imparare dentro: La scuola in carcere. Quaderni CR-S&S Rete CPIA Lombardia* (pp. 67-76). Oggiono-Lecco: Cattaneo Paolo Grafiche.
- Zecca, L., & La Fortuna, A. (2018). Ripensare la scuola in carcere: un'esperienza di Student Voice. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*. 8(2) 2018, pp. 438-456.

Sviluppare competenze imprenditive per il presente e il futuro dei giovani adulti attraverso l'entrepreneurship education: buone pratiche a confronto[1]

Letizia Gamberi[2], Debora Daddi[3], Estrella Luna[4]

Keywords
Entrepreneurship,
Entrepreneurship education,
Buone pratiche

Abstract
L'articolo affronta il tema dell'entrepreneurship education, che negli ultimi anni ha iniziato a ricoprire sempre più un ruolo di fondamentale importanza nel dibattito pedagogico-educativo a livello internazionale (Commissione Europea, 2016; Lackéus, 2015) e italiano (Morselli, 2016). Le due buone pratiche, presentate in chiave comparativa, hanno come finalità quella di riflettere sul costrutto di entrepreneurship nella sua dimensione di sviluppo personale e di acquisizione di competenze per la vita (Boffo, 2018a).

1. Introduzione

Il momento storico attuale pone interrogativi importanti per il futuro dell'educazione e della formazione. Quali sfide sarà chiamato ad affrontare l'apprendimento in età adulta? Quali saranno le tendenze dell'educazione formale, non formale e informale?

I costrutti di *entrepreneurship* ed *entrepreneurship education* stanno ricoprendo, a livello internazionale, un ruolo sempre più rilevante in risposta a tali quesiti. Infatti, sviluppare competenze mirate all'innovazione e alla creazione di valore diventa sempre più importante per stare al passo in un mondo in rapida evoluzione e in continua trasformazione.

La definizione adottata a livello europeo dei costrutti menzionati si basa sul lavoro di ricerca della Danish Foundation for Entrepreneurship che definisce l'*entrepreneurship education* come: «Content, methods and activities supporting the creation of knowledge, competencies and experiences that make it possible for students to initiate and participate in entrepreneurial value creating processes» (Moberg et al., 2012, p.14). Questa definizione si basa sulla concezione di *entrepreneurship* definita dai medesimi autori: «Entrepreneurship is when you act upon opportunities and ideas and transform them into value for others. The value that is created can be financial, cultural, or social» (p.14).

La Commissione Europea dal 2006 ha incluso l'*entrepreneurship* tra le competenze chiave per il *lifelong learning*. A partire da questa data l'*entrepreneurship education* è stata considerata strategica per lo sviluppo del potenziale dei cittadini europei che oltre a generare idee e a tradurle in opportunità, «sviluppano una nuova consapevolezza di sé stessi e sperimentano nuove modalità di interpretare e di interagire con il mondo (De Marco, 2020, p. 144)».

Numerosissime sono state le azioni e comunicazioni della Commissione a riguardo fino alla più recente *Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience* (2020). Tra di esse merita una particolare menzione il modello *EntreComp* (Bacigalupo et al., 2016) per la definizione di un framework europeo condiviso, in cui gli attori coinvolti nei percorsi di *entrepreneurship education* possano riconoscersi attraverso un linguaggio comune.

Lo sguardo educativo su questi temi consente di mettere in luce il loro ruolo primario nella promozione di una cultura proattiva, che renda i giovani adulti cittadini capaci di agire e trasformare idee in opportunità, in valore

condiviso e tenere il futuro nelle proprie mani (McCallum et al, 2018).
L'*entrepreneurship education* è dunque un tema che interroga le teorie pedagogiche da nuove prospettive e che si fonda sul *learning by doing* (Dewey, 1899) e l'*experiential learning* (Kolb, 1984).
Gli approcci formativi (Lackéus, 2015, p. 10) entro cui l'*entrepreneurship education* è solitamente classificata sono il teaching about, approccio teorico finalizzato all'acquisizione di conoscenze per una comprensione generale del fenomeno; il *teaching for*, orientato all'acquisizione di conoscenze e competenze in ottica occupazionale e il *teaching through*, basato su un approccio esperienziale e *embedded*. Quest'ultimo, in particolare, è alla base delle due buone pratiche presentate, in quanto come fine ultimo si pone l'acquisizione di competenze.
Il contributo presenta, dunque, due programmi di *entrepreneurship education*, descrivendone il contesto, gli obiettivi, i *learning outcomes* e il *target*. Le due buone pratiche sono poi analizzate, in chiave comparativa, fornendo un'analisi delle similarità e le differenze tra esse.

2. Il servizio Skills Map del Career Service dell'Università di Firenze

Il Career Service dell'Università di Firenze rappresenta un centro di fondamentale importanza per la costruzione di *employability* di studenti, laureati, dottorandi e dottori di ricerca dell'Ateneo fiorentino.
L'attuale struttura, frutto di numerosi anni di ricerca interdisciplinare (Boffo, 2018) sul costrutto di employability (Yorke & Knight, 2006) e sui modelli di *Career Servic*e a livello internazionale, si divide in quattro linee di azione: Career Education, Formazione al lavoro, Incontri con le imprese e Sviluppo dell'intraprendenza.
Skills Map si colloca tra i servizi della prima linea dedicata alla *Career Education*. Tale linea si pone l'obiettivo di accompagnare lo sviluppo di consapevolezza nella costruzione del progetto di carriera di ogni studente, laureando e laureato, potenziando le competenze trasversali attraverso workshop, laboratori e seminari.
Il servizio ha preso avvio nell'ottobre 2018, come risultato di un percorso di ricerca sui modelli di progettazione di carriera delle università irlandesi e statunitensi degli ultimi anni (Terzaroli, 2019), e, da allora, sono state realizzate un totale di 36 edizioni a cui hanno preso parte 1.137 studenti.
A partire da aprile 2020, conseguentemente all'emergenza sanitaria, il servizio è stato ri-progettato e trasferito interamente online con il supporto della piattaforma *Meet* e dello strumento *Jamboard* di *GSuite*. Si sono così svolte 12 edizioni online, che hanno coinvolto 300 partecipanti.
Skills Map si configura come un *workshop* della durata di otto ore, condotto da due facilitatrici, che si pone l'obiettivo di supportare gli studenti nell'acquisizione di consapevolezza sui propri futuri percorsi professionali in maniera imprenditiva.
Il servizio vuole accompagnare la riflessione in termini di proposta di valore (Moberg et al, 2014), che gli studenti possono offrire all'interno del mondo del lavoro, e di proposta formativa per riflettere sui bisogni, desideri e obiettivi personali e professionali (Burnett & Evans 2016), lavorando su competenze trasversali quali l'intraprendenza, la comunicazione e la proattività.
Lo strumento di cui si avvale il workshop è il *Personal Business Model Canvas* (Clark, Osterwalder & Pigneur, 2012), che rappresenta una traslazione dall'originario modello del *Business Model Canvas* (Osterwalder & Clark, 2010), utilizzato in ambito economico. Tale strumento consente di spiegare, attraverso uno schema composto da nove blocchi, il valore che ogni studente può offrire al mercato del lavoro (value proposition personale). Quest'ultimo, contrassegnato da grandi trasformazioni, spinge le persone a rivedere i propri progetti di carriera continuamente. Dunque, identificare e analizzare il modo in cui ogni studente opera e il bagaglio di conoscenze e competenze che possiede, diventa fondamentale per sapersi adeguare ai numerosi cambiamenti.
Il *Personal Business Model Canvas* (Clark, Osterwalder & Pigneur, 2012) pone al centro la persona a 360 gradi, a partire da una riflessione in merito alla propria sfera personale (interessi, capacità e personalità) fino ad un'analisi

di ciò che il soggetto possiede in termini di conoscenze, esperienze, contatti personali e professionali, e risorse tangibili e intangibili.
Il workshop prende avvio con un'analisi dei bisogni, che intende esplicitare le aspettative dei partecipanti. Le parole chiave maggiormente utilizzate dagli studenti sono consapevolezza, concretezza, chiarezza, approfondimento. Queste parole esprimono le difficoltà degli studenti relativamente alla conoscenza degli sbocchi occupazionali possibili e al bisogno di mappare concretamente il mercato del lavoro a cui si dovranno rivolgere. Dunque, la necessità di sviluppare maggiore autoconsapevolezza e autoefficacia nei confronti dei progetti professionali futuri.
A seguito di un'introduzione sulle trasformazioni del mercato del lavoro e sull'illustrazione dei metodi e degli strumenti di riferimento (Clark, Osterwalder & Pigneur, 2012; Burnett & Evans, 2016), la struttura formativa si articola in sessioni di 30 minuti seguendo uno schema che si ripete di volta in volta: domanda stimolo; esercizio; lavoro individuale; condivisione e discussione in plenaria (Terzaroli, 2019). Gli esercizi sono finalizzati a fare emergere i punti chiave da inserire all'interno dei rispettivi blocchi del *canvas*.
Il percorso suggerito dagli esercizi proposti si suddivide in due parti sostanziali. La prima parte prevede una riflessione sulla dimensione personale andando ad esplorare le proprie priorità, la rete di persone (network) su cui poter far riferimento e le competenze acquisite, grazie ad una mappatura delle esperienze maturate in contesti formali, non formali e informali. La domanda guida è "Da dove parto?" (Burnett & Evans, 2016), per questo motivo la prima parte insiste sullo sviluppo di consapevolezza circa le proprie esperienze e gli apprendimenti acquisiti da esse, che potranno poi essere messi in luce in fase di ricerca attiva del lavoro all'interno del proprio CV, lettera di presentazione e in sede di colloquio di selezione.
La seconda parte focalizza l'attenzione sul mondo del lavoro e, più nello specifico, sui reali contesti organizzativi in cui gli studenti possono inserirsi con il loro *background* formativo. La domanda guida è "Per chi creo valore?". Al fine di dare una risposta significativa, gli esercizi propongono un lavoro di segmentazione dei gruppi *target* che costituiscono i potenziali contesti per la ricerca di lavoro. La segmentazione rappresenta una prima mappa con cui potersi orientare nel proprio mercato del lavoro di riferimento, che viene arricchita grazie agli stimoli di ulteriori esercizi, con la descrizione delle attività che vengono svolte per ciascun gruppo target e con una «analisi di fattibilità del *matching* tra la capacità del soggetto e la domande del mondo del lavoro» (Terzaroli, 2019).
Nella parte conclusiva del *workshop* sono proposti alcuni esercizi di sintesi per definire la proposta di valore di ogni studente, che esplicita i progetti di carriera desiderati. Quest'ultima viene trascritta e formulata all'interno dell'*elevator pitch*, una breve presentazione personale in cui poter mettere in luce i propri obiettivi e gli aspetti personali di unicità e che costituisce il risultato finale del *workshop*.
Il servizio qui presentato, dunque, si inserisce tra le esperienze di *entrepreneurship education* in Alta Formazione. Tale servizio promuove l'acquisizione di molte delle competenze imprenditive che rientrano nel modello *EntreComp* (Bacigalupo et al., 2016), grazie all'adozione dell'approccio del *teaching through entrepreneurship* (Lackéus, 2015). In particolare, le attività formative insistono principalmente sull'acquisizione di competenze quali l'autoconsapevolezza e l'autoefficacia, il lavorare con gli altri, la visione, la creatività (essere curiosi e aperti e sviluppare idee), il riconoscere le opportunità, l'imparare dall'esperienza, la pianificazione e gestione e il prendere l'iniziativa.

3. Yo-Co Lead Program

Il programma *Yo-Co Lead* (Programa Jo.Co in spagnolo) è un programma educativo e di *mentoring* non formale per i giovani provenienti dall'America Latina e dall'Europa per divenire consapevoli e resilienti nella loro vita personale e professionale.
Il programma è stato ideato dall'Accademia di AMARNA Vida5, situata in Portogallo, in collaborazione con l'ONG Seres6 del Guatemala. Entrambe le organizzazioni hanno lavorato a livello internazionale all'interno di progetti

focalizzati sul sostegno dei giovani nei sistemi di educazione non formale. «Education should be seen not as confined to formal schooling but as taking place through a variety of learning non-formal education, informal education and the transmission of local and indigenous knowledge and values» (UNESCO, 2009, p. 108).
Sviluppare la competenza di leadership porta con sé l'obiettivo di coinvolgere e formare giovani latinoamericani ed europei consapevoli e in grado di affrontare le difficili sfide che investono le comunità vulnerabili; fornendo uno spazio e una piattaforma in cui i giovani leader possano accrescere i loro punti di forza, costruire relazioni chiave e sviluppare conoscenze, abilità e risorse per l'apprendimento e l'azione rigenerativa.
Le metodologie utilizzate si basano sull'apprendimento attivo (Bonwell & Eison, 1991), sul *learning by doing* (Dewey, 1951) e sui fondamenti del *learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be* (UNESCO, 2006).
Tali metodologie si focalizzano su un coinvolgimento critico, creativo e responsabile all'interno della società, per lavorare alla costruzione di un percorso personale e collettivo in modo consapevole e resiliente creando valore per i giovani, per le loro città e per i membri della loro comunità; secondo il principio del *learning by creating value* (Lackéus, 2015, p. 11).
La durata del programma *Yo-Co Lead*, condotto e facilitato in lingua spagnola, è di 45 ore e si estende su 10 mesi, a cui si aggiunge un mese in contesti specifici senza accesso a Internet. I partecipanti sono divisi in gruppi composti da 20 giovani ciascuno, soprattutto provenienti da contesti rurali e autoctoni, e di età compresa tra i 15 e i 30 anni. Il programma è strutturato in modo da fornire interazioni in presenza e a distanza, sfruttando la tecnologia come un'opportunità.
Durante il programma vengono sviluppate abilità emotive, sociali e professionali, comprese nel modello *EntreComp* (Bacigalupo et al., 2016) come l'apprendimento attraverso l'esperienza, il lavoro con gli altri, la pianificazione e la gestione, la creatività, la visione, il pensiero etico e sostenibile, la motivazione e la perseveranza, l'autoconsapevolezza e l'autoefficacia.
Il programma *Yo-Co Lead* supporta lo sviluppo di ogni giovane leader rispondendo ai suoi bisogni, affiancando a formatori di diverse aree un coach professionista, che ricopre il ruolo di mentore. Inoltre, fornisce ai partecipanti risorse, competenze e una comunità di giovani con cui poter interagire per approfondire la conoscenza dei contesti e come poter diventare leader e imprenditori consapevoli e sostenibili con una prospettiva globale. Il programma *Yo-Co Lead* è implementato in quattro fasi. La prima fase ha una durata di dieci ore e assume il titolo "Online training and building trust". All'interno di questa fase, specialisti e formatori lavorano su temi quali la vocazione, le aspirazioni, l'orientamento e lo sviluppo professionale, l'autoefficacia, la resilienza, la consapevolezza sociale e la gestione dei conflitti, l'intelligenza emotiva, la conoscenza di sé e l'autostima e, infine, il dialogo interculturale.
La seconda fase, della durata di sei ore, è denominata "Mentoring". Durante questa fase, ogni partecipante lavora in coppia con il proprio coach e viene orientato sul proprio progetto personale o collettivo. Il lavoro di coppia viene svolto a distanza, sfruttando tecnologie quali *WhatsApp o Zoom*.
La terza fase ha una durata di otto ore dedicate alla creazione di progetti collaborativi. I partecipanti sono coinvolti in una serie di sessioni finalizzate a favorire la contaminazione e la cooperazione per creare soluzioni a problemi individuati dai giovani e che tengano in considerazione elementi di innovazione per costruire comunità più sostenibili. Tutto ciò include la riflessione su temi quali la creatività e l'innovazione; il *problem solving*; la creazione di progetti di vita; e la costruzione di comunità sostenibili.
La quarta, e ultima, fase è dedicata all'implementazione di un *Bootcamp* della durata di 21 ore. I partecipanti, provenienti dai paesi europei e latinoamericani, hanno l'opportunità di partecipare in presenza al *Bootcamp*, che ha luogo in Guatemala. L'obiettivo di questa fase è creare una rete di leader consapevoli e interconnessi attraverso

l'educazione allo sviluppo sostenibile. A questo si sommano ulteriori obiettivi quali la promozione dell'apprendimento imprenditivo e l'acquisizione di competenze nell'ambito del *financing and management* e nell'ambito del *media and information literacy*.
A seguito della partecipazione alle quattro fasi, i giovani partecipanti proseguono il lavoro sulle opportunità di sviluppo personale e professionale per accrescere le conoscenze, le competenze e i sistemi di supporto di cui hanno bisogno per svilupparsi come leader e per dare un contributo significativo alle loro comunità.

4. Buone pratiche a confronto: comparazione e interpretazione

Il presente paragrafo si pone l'obiettivo di approfondire, avvalendosi del metodo comparativo, l'implementazione di programmi di *entrepreneurship education* mettendo a confronto due esempi di buone pratiche portate avanti nell'ambito della *Higher and Adult Education* in Italia e in Portogallo.
A livello metodologico, la comparazione ha preso avvio dall'individuazione di nove categorie comuni per entrambi i programmi, ovvero il contesto nel quale si svolge l'attività formativa, come essa si struttura e a chi si rivolge, quali sono i professionisti coinvolti nel percorso, quali sono le metodologie utilizzate e gli strumenti a loro supporto, quali sono le macro-tematiche a cui ricondurre i costrutti trattati, e, infine, quali sono gli obiettivi formativi e professionali attesi al termine dell'attività formativa, nonché le competenze apprese.
Una volta individuate tali categorie, si è passati all'analisi delle similarità e delle differenze tra i due programmi al fine di sottolineare la valenza formativa ed educativa di cui essi si fanno portatori e individuare possibili integrazioni e sviluppi.
Di seguito vengono proposte alcune riflessioni che meritano particolare attenzione.
La prima differenza messa in luce dalla comparazione e visibile nella Tabella 1, riguarda i diversi contesti in cui i due programmi si sviluppano. Infatti, le università, così come i luoghi dell'educazione non formali e informali, rappresentano il punto di connessione tra formazione e società e in questo contesto l'*entrepreneurship education* costituisce proprio la sfida a cui sono chiamati a rispondere. In questa sede è importante sottolineare come la connessione tra i giovani e gli *stakeholders* locali (e non) sia essenziale così come supportarla attraverso metodologie attive.
Un punto di contatto importante risiede proprio nel tentativo qui proposto di comprendere le diverse forme in cui l'*entrepreneurship* si esprime. Infatti, quando si parla di *entrepreneurship education* si fa riferimento ad un *mindset* aperto, allo sviluppo di elevate attitudini all'innovazione e alla creatività, ma anche alla capacità dell'individuo di rispondere in maniera attiva agli emergenti bisogni di carattere sia personale, sia professionale, sia della società in cui vive. L'obiettivo principale di entrambi i programmi, seppur con approcci diversi, si esplicita nel mettere in grado i giovani adulti di individuare il proprio valore e acquisire le competenze imprenditive necessarie per sviluppare e padroneggiare il proprio sé professionale (Schön, 1987). In tal senso, i *learning outcomes* principali fanno riferimento al possesso di una spiccata padronanza degli strumenti proposti al fine di costruire un bagaglio di conoscenze, abilità e competenze per fronteggiare le richieste del mercato del lavoro e della realtà locale.
In conclusione, quindi, è possibile affermare che il punto di forza del *workshop Skills Map* è rappresentato sicuramente dall'ampiezza di prospettive offerte dall'utilizzo del *Personal Business Model Canvas*, grazie al quale i partecipanti sono chiamati a prendere in mano le redini del proprio passato, presente e futuro professionale. Dall'altro lato, il punto di forza del programma *Yo-Co Lead* è quello di permettere un collegamento più diretto con le sfide della comunità che diventano così una preziosa opportunità di crescita per i partecipanti.
In linea con il *framework* teorico qui proposto (Commissione Europea, 2020; Bacigalupo et al., 2016), acquisiscono particolare rilevanza, in un'ottica di sviluppo di intraprendenza, competenze quali proattività, comunicazione efficace, pensiero critico, creatività, leadership e autoefficacia.

L'analisi comparativa ha messo in luce come tali programmi svolgono un ruolo importante nel percorso di transizione dei giovani adulti verso il mondo del lavoro, in connessione con gli *stakeholders* locali. L'università e i contesti di educazione non formale svolgono un'azione di accompagnamento e di sostegno costante nella creazione di una *cultura del lavoro* (Boffo, 2019), che vede coinvolte istituzioni, organizzazioni e società al fine di fornire ai propri studenti, e alle persone che vivono nella comunità, nuovi strumenti per rileggere le proprie competenze e nuove opportunità di crescita personale e professionale.

Comparazione tra buone pratiche di Educazione all'imprenditorialità in Italia e Portogallo.		
Categorie	*"Skills Map"* *(Italia)*	*"Yo-Co Lead"* *(Portogallo – in collaborazione con il Guatemala)*
Contesto della formazione	Formale – Percorso offerto all'interno del Career Service dell'Ateneo fiorentino.	Non formale – Percorso sviluppato in collaborazione tra l'Accademia di Amarna (Portogallo) e l'ONG SERES (Guatemala)
Target	Studenti, laureandi, laureati e dottorandi dell'Università degli Studi di Firenze	Giovani adulti dai 15 ai 30 anni.
Professionisti coinvolti	Due facilitatrici laureate in Educazione degli Adulti e Formazione Continua.	Coach professionista con funzione di mentor e professionisti della comunità
Struttura dell'attività	Workshop di 8 ore in una sola giornata	Corso di 45 ore suddiviso in 4 fasi disteso in un tempo che va da 1 a 10 mesi. L'attività e le tempistiche sono adattabili al programma e alle necessità dei partecipanti.
Metodologia e strumenti	Apprendimento attivo ed esperienziale (utilizzo del Personal Business Model Canvas)	Apprendimento attivo ed esperienziale (implementazione di un Bootcamp).
Tematiche	Vocazione; Orientamento e sviluppo professionale; Strumenti per la ricerca attiva del lavoro (Curriculum Vitae, Lettera di presentazione, LinkedIn etc.); Le trasformazioni del mercato del lavoro e le competenze trasversali.	Vocazione; Orientamento professionale; Sviluppo sostenibile locale; Innovazione e Leadership.
Obiettivi	Sostenere i giovani studenti e laureati nell'acquisizione di consapevolezza circa i propri percorsi e obiettivi personali e professionali. Stimolare una riflessione sul proprio valore e sul proprio potenziale, attraverso un lavoro sulle competenze trasversali possedute e maggiormente richieste dal mercato del lavoro.	Sostenere i giovani nella presa di consapevolezza della loro vita professionale e personale al fine di costruire un set di conoscenze e abilità per affrontare le sfide delle comunità locali.
Risultati di apprendimento	Conoscere e saper utilizzare il Personal Business Model Canvas; Saper riflettere sul proprio percorso di vita professionale; Essere consapevole del valore da poter offrire nel mercato del lavoro; Saper identificare i propri punti di forza e le proprie aree di miglioramento; Saper individuare il target di riferimento; Saper comunicare in modo sintetico ed efficace il proprio valore*	Conoscere le sfide offerte dalle realtà locali al fine di costruire comunità più sostenibili; Generare idee innovative in risposta ai bisogni della comunità; Saper individuare le fasi della progettazione; Costruire una rete di professionisti; Individuare il proprio sviluppo professionale.
Competenze sviluppate	Proattività, comunicazione, intraprendenza, autoconsapevolezza, autoefficacia, pensiero critico.	Proattività, autoefficacia, autoconsapevolezza, resilienza, lavoro in gruppo, gestione dei conflitti, leadership, creatività, pensiero critico.

**Risultati di apprendimento verificati dal questionario finale di valutazione dell'attività*

Tab. 1 – Giustapposizione tra le buone pratiche di entrepreneurship education (elaborazione a cura degli autori)

5. Conclusioni

Al termine di questa panoramica comparativa, alcune riflessioni a livello educativo e formativo risultano necessarie. Dal confronto delle buone pratiche emerge l'importanza di sostenere i giovani adulti nell'acquisizione di competenze imprenditive fondamentali per il passaggio alla vita adulta e per fronteggiare le profonde trasformazioni attuali, derivanti anche dalla situazione pandemica, e future. I contesti educativi formali e non formali concorrono in egual misura al raggiungimento di tali obiettivi. Sostenere l'acquisizione di consapevolezza sui propri bisogni e le proprie competenze, connettere maggiormente l'educazione al mondo del lavoro e coinvolgere *stakeholders* sul territorio sono solo alcune delle tracce su cui i programmi di e*ntrepreneurship education* dovranno orientare sempre più la loro attenzione. Infatti, il fine ultimo deve rimanere la formazione dei giovani adulti per la loro professione e la loro vita. L'educazione, dunque, è chiamata ad occuparsi di questi temi per poter fornire la propria prospettiva, volta a favorire una cultura dell'innovazione che vada nella direzione di formare all'apprendere nuovi modi di creare valore per sé, per gli altri e per il mondo.

Note

[1] L'articolo, pur essendo il risultato di un lavoro congiunto, è così suddiviso: Letizia Gamberi ha redatto l'abstract, l'introduzione e il 1° paragrafo, Debora Daddi ha redatto il 1° e il 3° paragrafo, Estrella Luna ha redatto il 2° paragrafo e le conclusioni. I riferimenti bibliografici sono stati redatti in comune.

[2] Letizia Gamberi, dottoranda di ricerca, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia, Università degli Studi di Firenze. Email: letizia.gamberi@unifi.it

[3] Debora Daddi, dottoranda di ricerca, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia, Università degli Studi di Firenze. Email: debora.daddi@unifi.it

[4] Estrella Luna, Dottore di ricerca in Educazione con specializzazione in Tecnologia dell'Informazione e della Comunicazione nell'Educazione, Università di Lisbona. Email: estrella.luna.m@gmail.com

[5] AMARNA Vida Linkedin https://www.linkedin.com/company/amarnavida [04/2021].

[6] NGO Seres https://www.seres.org/ [04/2021].

Riferimenti bibliografici

- Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y., Van den Brande G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Publications Office of the European Union: Luxembourg.
- Boffo V. (2018a). Per iniziare a parlare di intraprendenza. *Epale Journal*, 4, pp. 6-10.
- Boffo V. (ed.). (2018b). *Giovani adulti tra transizioni e alta formazione. Strategie per l'employability. Dal Placement al Career Service*. Pisa: Pacini.
- Boffo V. (2019) *Introduzione* in Nistri, E., Santioli, M. (2019). *Relazione Finale Job Placement 2019. Unità di Processo, Orientamento e Job Placemen*t. Università degli Studi di Firenze.
- Bonwell C., & Eison J. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. AEHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: Jossey-Bass.
- Burnett B., Evans D. (2016). *Designing Your Life. How to Build a Well-Lived, Joyful Life*. New York: Alfred A. Knopf.
- Clark T., Osterwalder A., Pigneur Y. (2012). *Business Model You. A One-Page Method for Reinventing Your Career*. New Jersey: Wiley.
- De Marco, E. (2020). Digital storytelling e competenze imprenditoriali: analisi di buone pratiche di formazione all'imprenditorialità. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 5, pp. 141-155

- Dewey J. (1951). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- European Commission (2006). *European competencies for lifelong learning*. Publications Office of the European Union, Lussemburgo.
- European Commission (2020). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Commitee of the Regions, European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*
- Lackéus M. (2015). Entrepreneurship in Education – What, Why, When, How, OECD Publishing: Paris.
- McCallum E., Weicht R., McMullan L., Price A., *EntreComp into Action: Get Inspired, make it happen. A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo, 2018
- Moberg K., Stenberg E. & Vestergaard L. (2014). Impact of entrepreneurship education in Denmark, Odense: The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Enterprise.
- Morselli D. (2016). La pedagogia dell'imprenditività nell'educazione secondaria. *Formazione & Insegnamento*, XIV (2), pp. 173-185.
- Osterwalder A., Clark T. (2010). *Business Model Generation. A Handbook for Visionaries, Game Changers, and Challengers*. New Jersey: Wiley.
- Schön D. (1987). Educating the reflective practitioner, Jossey-Bass, San Francisco.
- Terzaroli C. (2019). Design Thinking e Personal Business Model Canvas per la costruzione imprenditiva di carriera: il servizio Skills Map del Career Service dell'Università di Firenze. *EDUCATIONAL REFLECTIVE PRACTICES 2*/2019, pp. 177-209.
- UNESCO. (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education. Paris. UNESCO Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education.*
- UNESCO. (2009). *World Report: Investing in cultural diversity and intercultural dialogue*. France: UNESCO.
- United Nations. (2020). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Disponibile in: https://sdgs.un.org/2030agenda [04/2021].
- Yorke M., Knight P.T. (2006). *Embedding Employability into the Curriculum*. York, England: The Higher Education Academy.

Per un welfare delle aspirazioni: il progetto HOOD Homeless's Open Dialogue

Natascia Curto[1] Silvia Stefani[2]

Keywords
Homelessness, Coprogettazione capacitante,Capacity to aspire, Pratiche dialogiche, Disabilità

Abstract
A settembre 2020 ha preso avvio il progetto Erasmus+ "HOOD-Homeless's Open Dialogue" rivolto a operatori del sociale e a persone senza dimora. Rifacendosi alla riflessione sulla "capacity to aspire", l'articolo discuterà i presupposti di fattibilità del progetto, che mira ad adattare al lavoro con le persone homeless l'approccio della coprogettazione capacitante.

1. Introduzione

A settembre 2020 ha preso avvio il progetto Erasmus+ triennale "HOOD-Homeless's Open Dialogue", che mira a sperimentare una metodologia innovativa di accompagnamento delle persone senza dimora[3]. L'*homelessness* è un fenomeno di crescente pregnanza in Europa: FEANTSA - *European Federation of National Organisations working with the Homeless* nel 2019 stimava che fossero almeno 700.000 le persone che vivevano per strada o in accoglienze emergenziali nell'Unione europea, numero che è cresciuto del 70% nell'arco di dieci anni e che potrebbe drasticamente aumentare in ragione della pandemia (FEANTSA & Abbé Pierre, 2021). I cinque Paesi partner di HOOD sono interessati a diverso titolo dal fenomeno, anche in ragione delle differenti dimensioni e caratteristiche sociopolitiche degli Stati e, non da ultimo, delle criticità inerenti alla misurazione del fenomeno, che non possono essere approfondite in questa sede. Secondo i dati condivisi da FEANTSA[4], nel 2015 in Italia la popolazione in condizione di *homelessness* comprendeva 50.724 persone e in Spagna, nel 2019, tra le 23.000 e le 35.000 persone. In Grecia mancano rilevazioni nazionali ufficiali, ma nella sola Attica, nel 2015, erano 17.720 le persone che vivevano per strada e 500.000 quelle che soffrivano di insicurezza abitativa. La ricerca svolta per la realizzazione della strategia nazionale di contrasto all'*homelessness* in Portogallo ha rilevato nel 2018 più di 6.000 persone senza dimora, numero che si avvicina a quello danese, che stima intorno a 6.400 le persone in condizioni di *homelessness* nel 2019.

A fronte di questo scenario, obiettivo di HOOD è mettere a punto gli adattamenti necessari per utilizzare nel campo dell'*homelessness* l'approccio della coprogettazione capacitante, nato nell'accompagnamento alla vita adulta delle persone con disabilità (Marchisio, 2019). Il progetto prevede un iniziale processo di *training on the job* (Haryono, Supardi & Udin, 2020) per gli operatori coinvolti, che vengono formati alla coprogettazione capacitante attraverso una costante supervisione del loro lavoro. La progettazione educativa per le persone senza dimora e la formazione continua degli operatori che lavorano in quest'ambito costituiscono due rilevanti settori di Educazione degli Adulti, che meritano un approfondimento a partire da una prospettiva di apprendimento permanente. In questo articolo, in particolare, analizzeremo i presupposti di fattibilità di questo adattamento: nello specifico, le analogie e continuità tra i modelli e i sistemi di presa in carico della disabilità e dell'*homeles-*

sness. A tal fine, ci rifaremo alle riflessioni dell'antropologo Arjun Appadurai (2011, 2013) sulla "capacity to aspire", che in Italia hanno trovato eco nel lavoro di sociologhe, antropologhe e pedagogiste che si occupano di welfare (De Leonardis & Deriu, 2012; De Leonardis, 2011; Porcellana, 2019; Pellegrino, 2019; Morlicchio, 2012). La "capacity to aspire" offre una cornice utile a discutere come la povertà estrema insita nell'*homelessness* e l'organizzazione dei servizi di accoglienza minano l'esercizio di questa *capability*, che la coprogettazione capacitante vuole restituire e sostenere.

2. La coprogettazione capacitante

La coprogettazione capacitante nasce dalla ricerca di una modalità di incontro con finalità progettuali tra i professionisti incaricati dell'accompagnamento alla vita adulta, la persona con disabilità e la sua famiglia (Marchisio, 2018). La cornice teorica e normativa in cui ci si muove è quella della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (Harpur, 2017). Di conseguenza, la coprogettazione capacitante mira a individuare strategie, supporti e azioni per sostenere il dipanarsi delle aree della vita nel mondo di tutti, su una base di uguaglianza con gli altri cittadini (Griffo, 2019). Essa comprende metodi, strategie e atteggiamenti funzionali a sostenere ciascun individuo nel suo percorso di cittadinanza piena all'interno della società (Kanter, 2014). Non si tratta, dunque, di un approccio efficace se utilizzato per definire interventi standard o attività collettive e neppure di un metodo rigido con vocazione terapeutica, riabilitativa ed educativa (Marchisio, 2019). L'approccio è stato messo a punto tra il 2014 e il 2016 e sperimentato da allora con Servizi Pubblici e soggetti di privato sociale in quattro Regioni (Piemonte, Lombardia, Toscana e Valle D'Aosta). Questa modalità operativa integra spunti dai metodi dialogici di Jakko Seikkula e Tom Arnkil (Arnkil & Seikkula, 2013) e la prospettiva culturale dell'approccio della *capability* di Amartya Sen (2014). L'elemento chiave delle pratiche dialogiche mutuato è la redistribuzione del potere tra operatore e persona presa in carico (Guilfoyle, 2003).

Questa dimensione è strettamente connessa al secondo termine che dà il nome alla metodologia: capacitazione. Non esiste in letteratura una definizione univoca del termine (Cottino, 2009) che viene utilizzato per intendere concetti anche molto differenti tra loro. I diversi utilizzi di capacitazione, tuttavia, si richiamano e intrecciano a vicenda. Nell'ambito delle riflessioni sulla comunità educante Del Gottardo (2016) segnala, ad esempio, la capacitazione come elemento chiave di questa forma di apprendimento, riferendosi a Luigino Binanti (2014), che però la intende come traduzione del concetto di capability di Amartya Sen (1992). Di connotazione sociologica appare invece la definizione di Carlo Donolo che ne parla come "il processo di collegamento funzionale tra tipi di capitale" (2007, p. 143). Questa definizione è molto vicina a quella del *Capability Approach* (Sen, 1999) nel descrivere il fatto di possedere una risorsa come strutturalmente integrata con la capacità di utilizzarla.

Nell'ampiezza delle definizioni e dei diversi utilizzi del concetto, vi sono due elementi che vengono sottolineati in modo trasversale. Il primo è la connessione con gli scopi che la persona stessa ha: non si può parlare di capacitazione se un individuo è tenuto, accompagnato o indotto a perseguire scopi e obiettivi definiti da altri (Marchisio, 2019). Questa è la ragione per cui la coprogettazione capacitante mette insieme pratiche dialogiche (utilizzate per sollecitare l'immaginario di se stessi nel futuro e sostenere la messa a punto dei propri obiettivi) e capacitazione (perché la persona assuma la regia del progetto di vita che ne deriva). Il secondo elemento riguarda il fatto che la capacitazione non è mai considerabile come una caratteristica intrinseca: essa non è assimilabile, ad esempio, alla resilienza, poiché non ha una conformazione o un livello dato nell'individuo, ma è strutturalmente e continuamente condizionata da fattori esterni o di contesto (Chianese, 2013) e muta al loro variare. La definizione del concetto di capacitazione più vicina all'utilizzo e al significato che questo assume nella coprogettazione capacitante è offerta da Mao Valpiana (1999) riferendosi al pensiero di Danilo Dolci: "la capacitazione è un processo in cui persone o gruppi che si trovano in una situazione di impotenza apprendono modalità di pensiero ed azione

che permettano loro di agire per soddisfare i propri bisogni fondamentali e incamminarsi lungo un processo di sviluppo: chi non aveva potere lo acquisisce, o meglio scopre di possederlo".

3. Povertà estrema e capacità di aspirare

"Immaginati felice tra cinque anni". Questa è la prima domanda che gli operatori coinvolti in HOOD stanno adottando per iniziare il percorso di coprogettazione capacitante con le persone senza dimora nella sperimentazione in analisi. Questa strategia si rifà ai *dialoghi anticipatori* (Arnkil, 2018): una modalità operativa in cui alla persona viene chiesto di "ricordarsi il futuro", di situarsi, cioè, in un momento venturo positivo e guardare, da lì, all'indietro, ricostruendo quali sono le cose che in quel frangente rendono la vita felice e quali gli aiuti e le scelte che hanno condotto fino a lì (Seikkula, Arnkil & Erikson, 2003).

In precedenti esperienze di ricerca, è emersa tra le persone senza dimora la difficoltà nel desiderare o immaginare qualcosa per il proprio futuro. Nell'ambito di interventi di ricerca-azione partecipativa volti a riqualificare le strutture di accoglienza, le persone senza dimora coinvolte manifestavano stupore ed emozione di fronte alla possibilità di esprimere i propri desideri o una seria difficoltà nell'esercitare l'immaginazione (Porcellana, 2011; Campagnaro & Porcellana, 2013).

Ispirandosi ad Appadurai, Ota de Leonardis (2011) scrive che il dominio sull'immaginazione è l'altra faccia della perduta capacità di aspirare. La produzione recente di Appadurai (2011, 2013) si è concentrata sul concetto di "capacity to aspire", che si rifà alla già discussa concezione di capability di Amartya Sen (2009), considerata come un nucleo inscindibile di capacità e opportunità. La "capacity to aspire" rappresenta una meta-capacità, costituita dall'intreccio con la concreta opportunità di determinare il corso della propria esistenza, che è necessaria per immaginare una vita e un futuro per noi stessi. Nelle parole di Appadurai, essa non è qualcosa di astratto: è culturale e va allenata con l'immaginazione, la sperimentazione e l'esercizio. Con una metafora efficace, viene descritta come una "navigazione" che "si nutre della possibilità di formulare ipotesi e contestazioni rispetto al mondo reale e si alimenta di sperimentazioni che sviluppano nell'immaginario delle persone delle "riserve di futuri possibili" (2011, p. 23). Navigare, in questo senso, consiste nel coltivare le possibilità del presente, esercitare una "pratica del possibile" (De Leonardis, 2011). Essa necessita di risorse per muoversi nel presente, costruendo a tentativi un desiderio di futuro. Appadurai, che elabora queste riflessioni dall'esperienza etnografica con i movimenti di *slum-dwellers* di Mumbai, evidenzia come

> *"la capacity to aspire" sia distribuita nella popolazione in modo diseguale. Scrive Appadurai che più una persona è ricca "più è probabile che sia consapevole dei nessi tra gli oggetti, più o meno immediati, a cui può aspirare. E questo perché i più ricchi, per definizione, hanno un'esperienza più complessa delle relazioni che intercorrono tra un ampio raggio di scopi e di mezzi, hanno maggior conoscenza della relazione tra aspirazioni e risultati e, proprio a causa delle loro ampie possibilità di mettere in relazioni beni materiali e opportunità immediate con facoltà e opzioni più generali e generiche, sono nella posizione migliore per procedere per tentativi e raccogliere i frutti di questi differenti tentativi ed esperienze". (2011, p. 21).*

Riprendendo la metafora del navigare, i privilegiati "hanno avuto modo di usare più frequentemente e in maniera più realistica la mappa delle norme per esplorare il futuro, e di scambiare tra loro queste conoscenze" (2011, p. 22). La "capacity to aspire" rappresenta dunque una competenza artigianale, ancorata alla materia, all'esperienza e alle relazioni: non è un'abilità intrinseca della persona, né qualcosa che si può "dare". Va allenata, costantemente, per mantenerla in vita e farla maturare. Le persone senza dimora – e i gruppi sociali più poveri e discriminati in generale – nel corso della vita hanno poche occasioni per allenare questa capacità e una conoscenza più vaga e frammentaria dei nessi tra gli elementi, fondamentali per progredire nell'avvicinamento al futuro desiderato.

4. La riduzione della "voice" tra società e servizi

Nella riflessione di Appadurai, dissenso e contestazione assumono un ruolo centrale. Per aspirare a futuri migliori è fondamentale poter pensare ed esprimere una contestazione verso lo status quo e la propria condizione di diseguaglianza nel presente. Questa possibilità è legata alla dimensione della *voice* (Hirschman, 1970), ossia la presa di parola in pubblico, la capacità di esprimersi nel mondo, di contestare, dibattere, di rivendicare le proprie posizioni e di essere ascoltati[5]. La *voice* della popolazione senza dimora nella società allargata è estremamente limitata: basti pensare che la perdita della residenza comporta l'impossibilità di esercitare il diritto al voto. Inoltre, diversamente da quanto accade per altri gruppi discriminati – come le persone con disabilità che contano sulle associazioni di familiari – non esistono in Italia gruppi di pressione auto-organizzati, impegnati nel costruire un'auto-rappresentazione del fenomeno e nel promuovere i propri interessi come collettività.

La loro *voice* è minata alla base dalla lettura sociale dell'*homelessness* diffusa nella società. Nel sistema neoliberale, la dimensione strutturale del fenomeno, legata al funzionamento del mercato del lavoro (Capello, 2020) e alla gestione del patrimonio immobiliare (Madden & Marcus, 2020), soccombe a favore di letture individualizzanti, che responsabilizzano la persona della propria condizione. La "colpa" insita nella lettura sociale dell'*homelessness* esautora le persone senza dimora dalla possibilità di avanzare desideri, richieste, preferenze. Al paradigma della colpa si aggiunge una seconda lettura orientata al registro della compassione che anima realtà e interventi basati sulla beneficienza e sul volontariato, distanti da una concezione di diritto, che non prevedono dai beneficiari altra risposta se non la gratitudine. Queste concezioni hanno permeato storicamente l'emergere dei servizi rivolti alla popolazione homeless e oggi si rintracciano nelle caratteristiche dei luoghi dell'accoglienza – palestre, container, scuole precedentemente dichiarate inagibili –, nelle caratteristiche del cibo donato ai servizi dai cittadini o erogato da mense caritatevoli (Porcellana, Stefani & Campagnaro, 2020), a volte nelle stesse politiche europee di distribuzione di beni materiali, definiti a priori come set di categorie standard.

Le persone senza dimora non sono dunque prive di parola solo nella società, spesso anche all'interno dei servizi sociali i termini del riconoscimento giocano a loro sfavore. In questo senso è opportuno domandarsi se la disparità di capitale retorico – definito da Crenshaw (2017) come "la possibilità di dire a me è accaduto questo e a qualcuno interessa" – sia causa o conseguenza della situazione di mancanza di *voice*. Chi all'interno dei servizi avanza richieste personali rischia di essere considerato un elemento di disturbo, di suscitare reazioni negative negli operatori – che detengono un potere rispetto all'assegnazione delle risorse tra gli utenti (Leonardi, 2019) – o di vedere il proprio percorso drasticamente interrotto (Porcellana, 2018).

La limitazione della *voice* dei soggetti dipende dunque in parte dagli approcci organizzativi dei servizi sociali. Nell'ambito della disabilità, dove nasce la coprogettazione capacitante, sebbene spesso non sia esplicitato che la persona non sia considerata legittimata a desiderare, la logica che governa gli interventi resta quella biomedica della cosiddetta "appropriatezza". Il principio di appropriatezza prevede che il medico, sulla base della sua competenza e della diagnosi, indichi quali siano le azioni da fare, i farmaci da assumere, le analisi da realizzare. Lo stesso concetto viene utilizzato per definire il sostegno al percorso di vita di un individuo: la diagnosi è in grado di determinare quali siano gli interventi corretti e quali le possibilità esistenziali. L'attuale orientamento delle persone con disabilità nei servizi si rifà a una versione socioeducativa dell'appropriatezza: la valutazione del professionista sul soggetto determina il servizio o il percorso "adatto" a lui. Da qui deriva l'articolazione in progetti destinati a persone con disabilità lievi, medio-lievi, moderate, medio-gravi, gravi e gravissime, in cui la condizione di disabilità viene ancora trattata come sinonimo di menomazione tanto da poter essere definita "lieve" o "grave".

Il principio dell'appropriatezza si riaffaccia nella modalità di costruzione dei percorsi delle persone senza dimora. Gli operatori sanno di avere una scelta limitata di tipologie di risorse da attivare per la persona in carico – certi dormitori, alloggi in condivisione, un tirocinio svolto in un'associazione – e di conseguenza cercano di orientarla

verso l'opzione che ritengono più adatta al caso specifico. In quest'ottica, la redistribuzione, legata alle risorse materiali, è scollegata dalla soggettività della persona e orientata a progettualità che sono confinate nella cornice limitata di possibilità già date dal sistema di accoglienza. In questo scambio non c'è spazio per la voce della persona senza dimora o le sue aspirazioni. Nei servizi che adottano questa prospettiva, la capacità di aspirare appassisce.

5. Verso servizi socioeducativi capaci di aspirare

La coprogettazione capacitante adottata in HOOD si sviluppa, dunque, come modalità alternativa di processo rispetto a quanto descritto, volta a stimolare la progettualità, il sogno e l'assunzione della regia del proprio progetto di vita. La possibilità di questa "assunzione di regia" è vincolata a una decisione preliminare: gli operatori sono chiamati a decidere se vogliono "direzionare" il futuro della persona oppure favorirne l'empowerment in modo che la persona stessa, insieme a chi è per lei significativo, assuma la regia della propria esistenza. Direzionare il futuro dell'altro e favorirne l'empowerment sono due procedimenti alternativi: non è possibile concretamente nell'ambito di un intervento nel campo dell'educazione degli adulti fare entrambe le cose (Arnkil, 2003, 2018). In una modalità tradizionale, l'operatore ha a disposizione una serie di "lenti" per osservare la vita del soggetto. In alcuni servizi queste lenti assumono la forma di griglie sulla carta, altre volte sono semplicemente categorie di ragionamento orientate dal criterio dell'appropriatezza (a volte gli operatori dicono che quella persona "è da centro diurno" o che quell'altra "non è da Housing First"). Griglie rigide o prassi abituali che siano, il professionista sociale dispone di strumenti che lo mettono in una posizione predittiva nei confronti della vita della persona: mentre raccoglie informazioni, automaticamente formula ipotesi rispetto a quello che sarebbe meglio che ci fosse o non ci fosse nel presente e nel futuro dell'interessato (Seikkula & Arnkil, 2014). In questa posizione, resta poco spazio per scegliere la via dell'empowerment: se l'operatore sa dove vuole arrivare e la strada migliore per farlo, non ha senso che non lo dica. Ogni intervento volto a predire e orientare l'altro ne riduce tuttavia lo spazio di sviluppo della capacità di aspirare. Al contrario, intendere l'intervento precoce come finalizzato ad accrescere l'empowerment presume che l'operatore si metta in posizione dialogica (Seikkula, Alakare & Aaltonen, 2001): rinunci, all'idea di conoscere destinazione e strada migliore e si ponga in posizione non di orientamento, ma di supporto. Solo così l'individuo può essere sostenuto a immaginarsi il futuro desiderato. Esso, infatti, prende forma nella mente delle persone se viene loro lasciato lo spazio.

All'interno dei servizi, spesso le parole delle persone senza dimora non sono ascoltate, non sono richieste, sono negate, contraddette, patologizzate. Nel migliore dei casi, sono reinterpretate dai professionisti, tradotte nel gergo tecnico o in una sfera di senso coerente con il funzionamento del sistema di servizi, reindirizzate verso obiettivi, opinioni e posizioni che agli operatori sembrano più accessibili e realistiche. Descrivere l'individuo come sempre immerso nella sua rete, a partire dalle sue stesse parole, senza mettere cornici e senza tradurre in linguaggio tecnico consente di integrare fin dall'inizio l'incontro autentico con il processo di sviluppo dell'autodescrizione di sé nel proprio mondo, affermandosi come primi potenti strumenti di capacitazione.

Questo, per i professionisti del sociale, comporta da un lato un distanziamento dalla già citata cultura professionale dell'appropriatezza, che limita la *voice* delle persone e ostacola l'esercizio della capacità di aspirare. Dall'altro, richiede una riflessione sugli effetti di frammentazione dei servizi in termini di deresponsabilizzazione del singolo servizio o operatore (Saraceno, 2019). Di fronte a sollecitazioni di questo tenore, la cooperativa sostiene che cambierebbe organizzazione, ma è il Comune che non adegua gli strumenti di governo; il Comune afferma che lui cambierebbe le procedure ma è la Asl che non finanzierebbe il nuovo sistema; la PO dice che è colpa del dirigente, il dirigente che non ha il mandato dall'assessore, l'assessore che la cooperativa non vorrebbe, comunque, cambiare. E così inizia la catena del "*bisognerebbe dirlo a...*". "Bisognerebbe dirlo alla scuola" afferma il sog-

getto a cui si propone di lavorare per l'inclusione, "bisognerebbe dirlo alle aziende!" afferma il gestore del Centro di avviamento al lavoro, "bisognerebbe dirlo alla Regione!" dicono tutti in coro. Questo meccanismo rivela due elementi. Da una parte, rende conto di una diffusa sensazione di impotenza tra gli operatori, incredibilmente trasversale rispetto alla posizione organizzativa ricoperta e al tipo di problematica con cui si ha a che fare. Si ha l'idea che la partita del cambiamento si giochi da un'altra parte, che stia ad altri la possibilità di decidere. La sensazione di impotenza che gli operatori sociali provano di fronte alle fatiche delle persone con cui vengono in contatto si estende anche al livello organizzativo, diventando un "non ci possiamo fare niente" generalizzato. Dall'altra, forse con uno sguardo più severo, potremmo osservare che questo gioco di rimpalli parla di una mancata assunzione di responsabilità: il servizio e gli operatori tendono frequentemente a vedersi come esterni rispetto al sistema sociale, come se la distanza tra il pieno godimento dei diritti civili e sociali da parte delle persone seguite e quello che nei servizi si fa non riguardasse le loro pratiche, ma avesse sempre a che fare con ciò che avviene in un altro punto del sistema. Questa deresponsabilizzazione talvolta rimane interna al sistema dei servizi, talvolta rimbalza anche all'esterno: si dice che gli operatori farebbero qualcosa di diverso, ma la società non è pronta, le aziende non vogliono assumere le persone in difficoltà, i giovani non intendono essere amici di coetanei naturalmente, i proprietari non vogliono affittare i loro alloggi a determinati soggetti. In questo continuo gioco di rimbalzi ogni azione possibile appare talmente diluita e povera di impatto da scoraggiare la spinta al cambiamento.
In questi termini, camminare per il cambiamento dall'interno significa anche restituire agli operatori quella stessa "capacity to aspire": l'opportunità di pensarsi come agenti del cambiamento nel proprio mondo sociale risulta essere allo stesso tempo, sia per gli operatori che per le persone che si rivolgono ai servizi, obiettivo e strumento di cambiamento. Come scrive De Leonardis, la capacità di aspirare rappresenta infatti "una capacità politica, che cioè si alimenta sulla (ri)politicizzazione dei modi di definire le questioni e di compiere scelte su come affrontarle" (2011, p. XXXV).

Note

[1] Natascia Curto, PhD in Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione, Università degli Studi di Torino, natascia.curto@unito.it

[2] Silvia Stefani, PhD in Scienze Sociali, Università degli Studi di Torino, silvia.stefani@unito.it

[3] Il progetto vede come capofila l'Ufficio Pio della Compagnia di San Paolo e comprende altri cinque partner internazionali: l'Università degli Studi di Torino (Italia), il centro studi CESIS (Portogallo), l'ONG Klimaka (Grecia), l'associazione Projekt Udenfor (Danimarca) e SJD Serveis Social (Spagna). Per approfondire le attività previste e l'andamento del progetto si veda: https://hoodproject.org/ [17/06/2021].

[4] Dati tratti dalle schede "country profile" aggiornate per anno e per paese sul sito di FEANTSA, disponibili in https://www.feantsa.org/en [17/06/2021].

[5] Per approfondire si veda Bifulco & Mozzana, 2011.

Bibliografia

- Appadurai, A. (2011). *Le aspirazioni nutrono la democrazia*. Milano: et al.
- Appadurai, A. (2013). *The future as a cultural fact. Essay on the global condition*. London and New York: Verso.
- Arnkil, T. (2003). *Early intervention-anticipation dialogues in the greyzone of worry*. Paper presented at the Nordic Conference on Child Protection, Reykjavik.
- Arnkil, T. (2018). Anticipation Dialogues. In R. Poli (Ed.), *Handbook of anticipation: theoretical and applied aspects of the use of future in decision making*. Berlin: Springer.

- Arnkil, T., & Seikkula, J. (2013). *Metodi dialogici per il lavoro di rete*. Trento: Erickson.
- Bifulco, L., & Mozzana, C. (2011). La dimensione sociale delle capacità: fattori di conversione, istituzioni e azione pubblica. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 3, 399-416.
- Binanti, L. (2014). *La capacitazione in prospettiva pedagogica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Campagnaro, C., & Porcellana, V. (2013). Il bello che cura. Benessere e spazi di accoglienza per persone senza dimora. *Cambio*, 3(5), 35-44.
- Capello, C. (2020). *Ai margini del lavoro. Un'antropologia della disoccupazione a Torino*. Verona: Ombre Corte.
- Chianese, G. (2013). *Educazione permanente. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale del docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Cottino, P. (2009). *Competenze possibili: sfera pubblica e potenziali sociali nella città*. Milano: Jaca Book.
- Crenshaw, K.W. (2017). *On intersectionality: essential writings*. New York: The New Press.
- Del Gottardo, E. (2016). *Apprendimento. Verso la comunità competente*. Napoli: Giapeto.
- De Leonardis, O. (2002). Principi, culture e pratiche di giustizia sociale. In A. Montebugnoli (Ed.), *Questioni di Welfare*. Milano: FrancoAngeli.
- De Leonardis, O. (2011). Prefazione. E se parlassimo un po' di politica?. In A. Appadurai, *Le aspirazioni nutrono la democrazia* (pp. IX- XXXIX). Milano: et al.
- De Leonardis, O., & Deriu, M. (2012) (Eds.). *Il futuro nel quotidiano. Studi sociologici sulla capacità di aspirare*. Milano: Egea.
- Donolo, C. (2007). *Sostenere lo sviluppo. Ragioni e speranze oltre la crescita*. Milano: Bruno Mondadori.
- FEANTSA and Abbé Pierre Foundation (2021). *Sixth overview of housing exclusion in Europe*. Disponibile in https://www.feantsa.org/public/user/Resources/News/6th_Overview_of_Housing_Exclusion_in_Europe_2021_EN.pdf [17/06/2021].
- Griffo, G. (2019) (Ed.). *Il nuovo welfare coerente con i principi della CRPD*. Roma: Comunità Edizioni.
- Guilfoyle, M. (2003). Dialogue and power: a critical analysis of power in dialogical therapy. *Family process,* 42(3), 331-343.
- Harpur, P. (2017). Nothing about us without us: the UN Convention on the rights of persons with disabilities. In A. Leither, & K. Libby (Eds.), *Oxford Research Encyclopedia Of Politics* (pp. 1-20). Oxford: Oxford University Press.
- Haryono, S., Supardi, S., & Udin, U. (2020). The Effect of training and job promotion on work motivation and its implications on job performance: evidence from Indonesia. *Management Science Letters,* 10(9), 2107-2112.
- Hirschman, A. (1970). *Exit, voice and loyalty: responses to decline in firms, organizations, and states*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kanter, A. S. (2014). T*he development of disability rights under international law: from charity to human rights*. Londra: Routledge
- Leonardi, D. (2019). Etichettare, valutare, scegliere. Spazi discrezionali in un disegno di intervento istituzionale. *Autonomie locali e servizi sociali*, 2, 305-320.
- Madden, D. & Marcuse, P. (2020). *In difesa della casa. Politica della crisi abitativa*, Firenze: ed.it.
- Marchisio, C. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.
- Marchisio, C. (2018). Ma l'opposto di segregazione qual è? Parole ovvie per non perdere la bussola. In G. Merlo, & C. Tarantino (A cura di), *La segregazione delle persone con disabilità*. Bologna: Maggioli.
- Morlicchio, E. (2012). Navigare a vista. Povertà, insicurezza sociale e capacità di aspirare. In O. De Leonardi, & M. Deriu (A cura di), *Il futuro nel quotidiano. Studi sociologici sulla capacità di aspirare* (pp. 101-112). Milano: Egea.
- Pellegrino, V. (2019). *Futuri possibili. Il domani per le scienze sociali di oggi*. Verona: Ombre Corte.
- Porcellana, V. (2011) (A cura di). *Sei mai stato in dormitorio? Analisi antropologica degli spazi d'accoglienza notturna a Torino*. Torino: Aracne.
- Porcellana, V. (2018). Diventare "senza dimora". Politiche e pratiche del welfare alla lente dell'etnografia. *Antropologia*, 5(1), 113-132.

- Porcellana, V. (2019). *Costruire bellezza. Antropologia di un progetto partecipativo*. Milano: Meltemi.
- Porcellana, V., Stefani, S., & Campagnaro, C. (2020). *"A Torino non si muore di fame"*. Riflessioni antropologiche su cibo e povertà estrema. DADA, 1, 91-110.
- Saraceno, B. (2019). *Psicopolitica. Città salute migrazioni*. Roma: DeriveApprodi.
- Seikkula, J., Alakare, B., & Aaltonen, J. (2001). *Open dialogue in psychosis I: an introduction and case illustration*. *Journal of Constructivist Psychology*, 14(4), 247-65.
- Seikkula, J., Arnkil, T. E. (2014). *Open dialogues and anticipations: respecting otherness in the present moment*. Tampere: Juvenes.
- Seikkula, J., Arnkil, T. E., & Erikson, E. (2003). Postmodern society and social networks: open and anticipation dialogues in network meetings, *Family Process*, 42(2), 185-203.
- Sen, A. (1999). *Commodities and capabilities. Second Edition*. New Delhi-New York-Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2014). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Shogren, K. A. (2013). A social-ecological analysis of the self-determination literature. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(6), 496-511.
- Valpiana, M. (1999). *Proseguire il lavoro di Danilo Dolci*. Disponibile in: http://www.centrostudialeph.it/archivio/dolci/web_site/dda/valpiana.html

Fare scuola nei luoghi del disagio

Ada Mauruzio[1]

Keywords
Salute mentale, Istruzione, CPIA, REMS

Abstract
Nel 2019 per la prima volta in Italia la scuola degli adulti è entrata in una Residenza per l'Esecuzione delle Misure di Sicurezza (REMS) dove sono ospitati autori di reato con patologie psichiatriche.
È stato un percorso sperimentale e pionieristico, privo di riferimenti teorici e di pratiche a cui ispirarsi.
Su proposta del Garante delle persone sottoposte a misure restrittive della libertà personale del Lazio, il Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti n.3 di Roma e la Azienda Sanitaria Locale RMG hanno siglato un Accordo per l'attivazione di corsi di primo livello (ex scuola media) per gli ospiti della struttura sanitaria. L'organizzazione dei gruppi di livello, così come la progettazione delle unità didattiche di apprendimento, hanno richiesto la necessaria flessibilità per adattare l'intervento didattico ai bisogni formativi specifici degli ospiti della REMS.
Nell'anno scolastico 2020/21 la REMS di Palombara Sabina (Rieti) è diventata sede associata del CPIA 3 di Roma, con un contingente di docenti stabile.

1. Introduzione

Portare la scuola degli adulti nei luoghi estremi della sofferenza e del disagio, dove finora nessuno si era spinto: è questa la sfida che nel 2019 il Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) n. 3 di Roma ha raccolto. Un *pool* di docenti in stretta collaborazione con l'*équipe* degli psichiatri e degli psicologi della Azienda Sanitaria Locale (ASL) RM5 ha avviato una coraggiosa e pionieristica sperimentazione. Il progetto ha permesso ad alcuni pazienti della Residenza per l'Esecuzione delle Misure di Sicurezza (REMS) di Palombara Sabina (Rieti) di riprendere gli studi all'interno della struttura sanitaria.

L'idea, o per meglio dire, la proposta di lavorare in un settore inesplorato e particolarmente delicato è arrivata dal Garante delle persone sottoposte a misure restrittive della libertà personale del Lazio. L'unica istituzione che avrebbe potuto rispondere al bisogno formativo inespresso e ignorato di un'utenza fragile in un contesto specifico come quello sanitario e detentivo, era il CPIA in quanto scuola per gli adulti e cardine della rete territoriale per l'apprendimento permanente.

Non ci sono esperienze precedenti, protocolli o progetti ai quali sarebbe stato utile riferirsi. La ricerca scientifica sull'apprendimento di soggetti estremamente fragili come i pazienti delle REMS è inesistente. La letteratura e gli studi sul tema sono limitati e l'approccio è clinico/giuridico, in alcuni casi sociologico, mai pedagogico e didattico.

Si è trattato, quindi, di costruire un percorso didattico nuovo e complesso dagli esiti incerti.

In fase di avvio della sperimentazione è stato prioritario dialogare con gli altri soggetti istituzionali per impostare una relazione diretta, volta alla operatività e basata su una forte collaborazione. Al centro, l'adulto autore di reato con patologia psichiatrica e il diritto universale allo studio.

2. Le REMS: breve storia e cenni di gestione

Per contestualizzare l'esperienza dell'attivazione dei corsi di istruzione in una REMS è necessario, seppure in sintesi, conoscere e comprendere la genesi normativa, la funzione e l'organizzazione di tali strutture nel sistema penitenziario italiano.

Fino al 2015 in Italia esistevano gli ospedali psichiatrici giudiziari, nati alla fine dell'Ottocento come manicomi criminali. Vi erano custodite e curate "le persone affette per qualunque causa da alienazione mentale, quando siano pericolose a sé o agli altri e riescano di pubblico scandalo e non siano e non possano essere convenientemente custodite e curate fuorché nei manicomi" (articolo 1, Legge 14 febbraio 1904, n.36).

Il lungo percorso di evoluzione dal manicomio criminale al manicomio giudiziario fino all'ospedale psichiatrico giudiziario (Opg) e alla sua definitiva chiusura, riflette il clima culturale e politico del contesto nel quale si è sviluppato e che lo ha accompagnato.

Erano destinati alle strutture sanitarie interne del sistema penitenziario gli autori di reati commessi nella totale incapacità di intendere e di volere (i folli rei) e coloro che impazzivano dopo aver commesso il reato (i rei folli). Se alla fine dell'Ottocento nei confronti di questi soggetti prevaleva una concezione repressiva e securitaria, si fece gradualmente strada un approccio preventivo (isolare) e sanzionatorio (punire) che si ritrova nel Codice Rocco del 1930. Gli autori di reato prosciolti per infermità mentale erano rinchiusi nei manicomi giudiziari come misura di sicurezza detentiva in quanto si presumeva, senza accertarla, la loro pericolosità sociale.

La Costituzione spostò l'asse dell'ambiguo rapporto tra sicurezza e cura dell'infermità mentale su quest'ultima, affermando la funzione rieducativa della pena (terzo comma articolo 27). Tuttavia, all'interno dei manicomi giudiziari le condizioni di vita erano spesso disumane e le denunce dei maltrattamenti subiti dagli internati misero in discussione la legittimità nonché la valenza terapeutica delle misure adottate.

La rivoluzione culturale avviata dalla Legge 13 maggio 1978, n. 180, nota come Legge Basaglia dal nome dello psichiatra che ne fu promotore e sostenitore, incise, seppure indirettamente, sui cambiamenti che avrebbero portato alla abolizione del concetto di pericolosità sociale. Come abbiamo visto, l'esistenza stessa degli Opg si basava su tale presupposto.

La Legge 10 ottobre 1986, n. 663 (Legge Gozzini) affida al magistrato di sorveglianza il compito del riesame della diagnosi di pericolosità sociale e abroga quella semplicemente presunta.

Si afferma, seppur gradualmente, anche grazie ai progressi della psichiatria e della farmacologia, l'idea che l'infermo di mente autore di reato debba essere destinatario di misure terapeutiche,

Con la Legge 26 luglio 1975, n.354 che ha riformato l'ordinamento penitenziario, nasce l'ospedale psichiatrico giudiziario, luogo prioritariamente di cura della malattia mentale dell'internato. In ogni istituto penitenziario è prevista la presenza dello psichiatra.

La svolta verso la chiusura degli Opg avviene nel nuovo secolo attraverso una serie di provvedimenti volti a riformare l'assistenza sanitaria e in particolare la sanità penitenziaria. Con il decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 1 aprile 2008 avviene il definitivo passaggio di competenze in materia alle Regioni: "A decorrere dalla data di entrata in vigore del presente decreto, vengono trasferite al Servizio sanitario nazionale tutte le funzioni sanitarie svolte dal Dipartimento dell'amministrazione penitenziaria e dal Dipartimento della giustizia minorile del Ministero della giustizia, comprese quelle concernenti il rimborso alle comunità terapeutiche, sia per i tossicodipendenti e per i minori affetti da disturbi psichici, delle spese sostenute per il mantenimento, la cura e l'assistenza medica dei detenuti".

Nelle Linee di indirizzo allegate al decreto si delinea un programma articolato in tre fasi per la chiusura graduale degli Opg. Si favorisce la gestione territoriale (regionale) del paziente psichiatrico nei dipartimenti di salute mentale delle ASL e del reinserimento sociale dei pazienti dimessi.

La "Relazione sulle condizioni di vita e di cura all'interno degli ospedali psichiatrici giudiziari" (2011) della Commissione Marino del Senato fu determinante nell'evidenziare il sostanziale stallo della riforma della sanità penitenziaria nello specifico settore della malattia mentale.
Con il Decreto Legge 22 dicembre 2011, n.211 e la Legge 17 febbraio 2012, n. 9 si avvia la sostituzione degli Opg con strutture sanitarie alternative di esecuzione delle misure di sicurezza detentive, le REMS, ma si dovranno attendere altri tre anni per la definitiva chiusura degli Opg.
La Legge 30 maggio 2014, n. 81 proroga la scadenza ultima per la dismissione degli Opg e introduce importanti cambiamenti nel giudizio di pericolosità e nell'affidamento alla REMS, che è in ogni caso una misura estrema.
La Legge 81/2014 affida alle Regioni l'onere di gestire programmi riabilitativi per gli ex pazienti degli Opg. L'ultimo paziente è stato dimesso nel mese di maggio 2017.
La Commissione parlamentare nel 2018 e ancora prima gli esiti degli Stati Generali dell'Esecuzione Penale (2015) avevano evidenziato le tante criticità della messa a regime delle REMS. È noto, inoltre, come le tante questioni aperte sulla tutela della salute mentale nel sistema penitenziario non siano state affrontate dai tre decreti legislativi di riforma dell'ordinamento penitenziario in attuazione della delega contenuta nella Legge 23 giugno 2017, n. 103.
Sul delicato rapporto tra salute mentale e carcere si è espresso il Comitato Nazionale per la Bioetica - Presidenza del Consiglio dei Ministri - con il Parere del 22 marzo 2019 con il quale si raccomanda "di assicurare, quale forma basilare di tutela della salute mentale in carcere, modalità umane di detenzione, rispettose della dignità delle persone, offrendo un trattamento con opportunità di formazione e di lavoro nella prospettiva risocializzante; provvedere a che la cura delle persone affette da grave disturbo mentale e che abbiano compiuto reati avvenga di regola sul territorio, in strutture terapeutiche e non in istituzioni detentive, in ottemperanza al principio della pari tutela della salute di chi è libero e di chi è stato condannato al carcere".
Attualmente in Italia ci sono trentuno REMS, distribuite su tutto il territorio nazionale dove sono ricoverate 551 persone (figura 1).

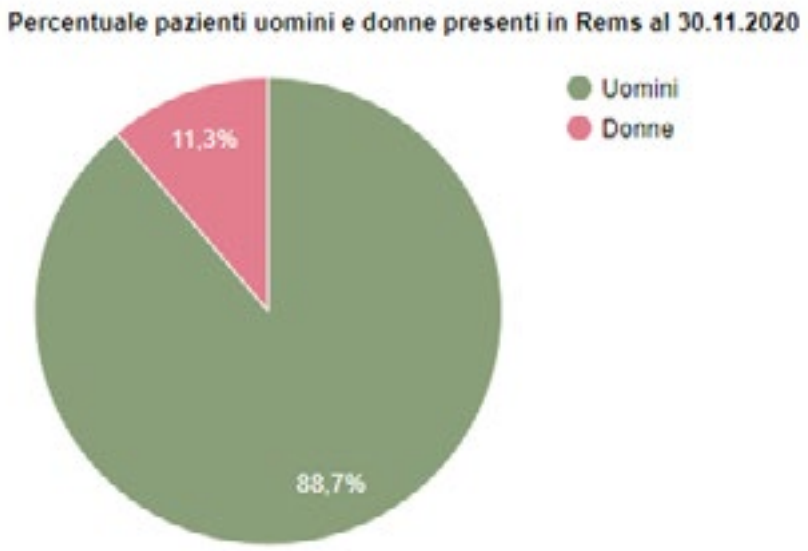

Figura 1: Fonte: XVII Rapporto Antigone 2020

3. Fare scuola nella REMS

Gli ospiti delle REMS provengono da fasce svantaggiate della popolazione o da trascorsi di dipendenza e di detenzione. Nella maggior parte dei casi presentano lacune nei percorsi di istruzione e di formazione dovuti a lunghe e frequenti interruzioni o all'abbandono della scuola.

L'ingresso nella REMS comporta la sospensione di qualsiasi percorso di apprendimento formale intrapreso. Tra gli interventi del progetto terapeutico e riabilitativo individuale, infatti, non sono contemplati né la continuità degli studi né il loro completamento.

La constatazione di un vuoto trattamentale ha spinto il Garante delle persone sottoposte a misure restrittive della libertà personale del Lazio a richiedere l'intervento e il coinvolgimento del CPIA 3 di Roma, considerata la competenza specifica del personale docente e della dirigente.

"La ripresa di un percorso di istruzione interrotto rappresenta un tassello fondamentale per il recupero sociale completo della persona (...) e la definizione di un iter formativo educativo facilita la possibilità di orientarsi anche all'interno del mondo del lavoro per un ristabilimento dei rapporti sociali nell'ambito della legalità e della solidarietà" (Protocollo d'Intesa CPIA 3 Roma - ALS RM G del 3 ottobre 2019).

Nel CPIA 3 di Roma sono in corso alcune esperienze didattiche in area penale esterna e sono stati realizzati progetti formativi a livello nazionale e regionale, destinati al personale di entrambe le amministrazioni: Ministero dell'Istruzione e Ministero della Giustizia.

Tra questi il progetto nazionale FARE (Formare Adulti Ristretti con l'Educazione), finanziato dal Ministero dell'Istruzione nell'ambito delle azioni previste dal Protocollo di Intesa con il Ministero della Giustizia del 23 maggio 2016. Nell'anno scolastico 2017/18 oltre trecento persone, tra docenti, dirigenti scolastici, agenti di polizia penitenziaria e funzionari giuridico-pedagogici, sono stati coinvolti in cinque seminari interregionali.

Nel 2018 è stata avviata una ricerca-azione in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre rivolta ai docenti delle due sedi carcerarie del CPIA 3 ed estesa nel 2019 a tutti i docenti delle sedi carcerarie dei CPIA del Lazio. L'obiettivo del percorso formativo partecipato è stato quello di avviare il processo di definizione di un profilo di competenze strategiche e trasversali dei docenti che lavorano in carcere.

Inoltre, il CPIA 3 di Roma ha in atto un "Protocollo d'Intesa per la realizzazione di attività didattiche, di formazione e Orientamento con la Comunità psicoterapeutica Giacomo Cusmano" di Anguillara Sabazia (Roma) siglato il 13 aprile 2018. Gli utenti adulti ospiti della Comunità sono in regime di detenzione alternativa al carcere e non hanno alcuna possibilità di recarsi all'esterno per frequentare la scuola. Dall'anno scolastico 2018/19 sono iniziate le lezioni settimanali presso la Comunità dove è stata realizzata una forma di didattica integrata con lezioni in presenza e a distanza con il tutoraggio di due docenti esterni al CPIA 3 e presenti nella comunità. Considerati i percorsi di istruzione frequentati dagli ospiti prima dell'ingresso nella comunità, si è deciso di proporre corsi di primo livello – secondo periodo, corrispondenti al primo biennio della scuola secondari di secondo grado, per l'acquisizione e la certificazione delle competenze di base.

L'anno scolastico precedente era stata avviata la collaborazione con la onlus Arpj Tetto per la realizzazione di corsi di primo livello (ex licenza media) presso la sede del Centro diurno "Gli Scatenati" a Roma. Nella struttura sono inseriti minori e giovani adulti destinatari di provvedimenti di misure alternative al carcere. In questo caso i docenti si recavano presso il Centro secondo un orario settimanale delle lezioni concordato con l'équipe della struttura. Nell'anno scolastico 2019/20 è stata rinnovata la Convenzione, ampliando l'offerta formativa con i corsi di italiano per stranieri e i corsi di 200 ore per gli studenti privi della certificazione delle competenze della scuola primaria.

In tutti i progetti descritti è stato necessario programmare le attività didattiche presso sedi esterne a quelle scolastiche. Ciò ha posto alcune questioni organizzative da risolvere, prima tra tutte quella del servizio esterno dei

professori. È stato quindi necessario adottare un orario delle attività didattiche che fosse compatibile con le esigenze della struttura sanitaria.
Nel territorio della ASL Roma 5 ci sono tre REMS nelle quali l'équipe socio sanitaria effettua per ogni ospite la diagnosi e definisce il programma con l'obiettivo di effettuare una "rapida stabilizzazione della sintomatologia per permettere il passaggio ad una struttura a minore intensità assistenziale", come stabilito dalla Legge n. 9/12.
La sperimentazione è partita dalla sede "Merope", una delle tre strutture della ASL RMG. I pazienti sono tutti uomini.
Ci sono stati contatti preliminari tra i responsabili della ASL e del CPIA, ai quali ha partecipato anche il Garante delle persone sottoposte a misure restrittive della libertà personale del Lazio. Hanno fatto seguito alcune riunioni operative nel corso delle quali sono stati messi a punto l'organizzazione delle attività didattiche e sono stati stabiliti tempi e modi per la realizzazione della sperimentazione.

Sedi REMS sul territorio della ASL RM 5

L'*équipe* multidisciplinare della REMS ha predisposto per ogni ospite un percorso terapeutico-riabilitativo individualizzato nel quale sono state inserite le attività didattiche, oltre alle terapie farmacologiche e ai trattamenti psicologici individuali e di gruppo.
L'équipe ha anche gestito la selezione degli ospiti ai quali rivolgere l'intervento didattico. Sono stati adottati alcuni criteri basati su parametri clinici e motivazionali. Successivamente, sono state avviate le attività di accoglienza didattica da parte dei professori del CPIA. Per ogni studente si sono svolti almeno un paio di colloqui con l'obiettivo di ricostruire il percorso scolastico interrotto e il livello di competenze pregresse acquisito. Con ognuno di loro è stato sottoscritto il Patto Formativo Individuale, come previsto dal Decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012, costitutivo dei CPIA, e dalle "Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento" (decreto interministeriale 12 marzo 2015). Nel corso dell'anno scolastico si sono svolti periodici incontri di monitoraggio tra i docenti del CPIA e il personale dell'équipe socio sanitaria, stabiliti di volta in volta sulla base di specifiche esigenze.
Durante il primo anno di sperimentazione sono state messe a fuoco le priorità organizzative e didattiche e sono stati meglio definiti i bisogni formativi dei pazienti. I vincoli logistici si sono rivelati particolarmente impegnativi soprattutto per i professori.
Le reazioni positive degli studenti che hanno frequentato regolarmente le lezioni e la crescente reciproca fiducia e collaborazione tra il CPIA 3 e la REMS di Palombara Sabina hanno evidenziato la necessità di garantire la continuità della presenza della scuola presso la struttura sanitaria.

Nella valutazione congiunta degli esiti della sperimentazione sono emerse due criticità: l'organico dei docenti e l'assenza di un riconoscimento amministrativo della sede scolastica della REMS.
Bisogna chiarire che nel corso della sperimentazione le ore di servizio esterno dei professori sono state ricavate da una non semplice articolazione dell'orario complessivo di tutti i docenti del CPIA. Per dotare la sede REMS di un proprio contingente di docenti, l'unica soluzione era che il dirigente del CPIA 3 proponesse per la sede REMS un codice identificativo. La competenza in materia è dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio che ha accolto la richiesta del CPIA 3.
Tecnicamente, la procedura di assegnazione, che ha cadenza annuale, avviene a seguito della delibera della Regione che adotta il Piano di dimensionamento delle istituzioni scolastiche del territorio regionale. Nell'anno scolastico 20919/20 per la prima volta in Italia una REMS è diventata sede associata di un CPIA.
L'organizzazione didattica è stata consolidata e il numero degli ospiti che hanno frequentato le lezioni si è mantenuto stabile (10/13). In fase di accoglienza sono stati definiti i gruppi di livello, composti al massimo da due/tre ospiti. È stato attivato anche un corso di lingua italiana per stranieri.
Per tutti gli studenti è stato predisposto il Patto Formativo Individualizzato e il Percorso Scolastico Personalizzato.
I docenti e l'*équipe* socio sanitaria svolgono un'azione congiunta di monitoraggio dell'andamento delle attività in un clima ormai consolidato di collaborazione.
Al termine dell'anno scolastico 2020/21 è stato rilasciato il primo diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione. Si tratta indubbiamente di un risultato incoraggiante se si pensa anche alle difficoltà causate dalle restrizioni imposte dalle misure di contenimento della pandemia da Covid 19.
Permangono alcune criticità, quali l'assenza di uno spazio dedicato alle lezioni che, in realtà, si svolgono in una saletta messa a disposizione della scuola ma utilizzata anche per altre attività.
Inoltre, l'interferenza con altre attività trattamentali e ricreative e con i tempi necessari per le terapie che tutti gli ospiti seguono, spesso ostacola la frequenza delle lezioni. Va ricordato, poi, che la REMS di Palombara Sabina è all'interno di un ospedale ed essendo una struttura detentiva osserva un rigido regolamento di controllo all'ingresso di chiunque acceda all'interno degli spazi.
La necessaria assunzione di farmaci riduce i tempi di attenzione per cui le lezioni si svolgono prevalentemente di mattina e con l'unità oraria flessibile.
La struttura ha messo a disposizione la connessione alla rete e i dispositivi che hanno reso possibile realizzare una didattica integrata sulla piattaforma Agorà (SOGI) del CPIA 3 di Roma durante i periodi di sospensione delle attività didattiche dovuta alla pandemia da Covid 19.
In forma sperimentale nell'anno scolastico 2020/21 le attività didattiche sono state estese alla REMS di Subiaco.
Il CPIA 3 di Roma è per ora l'unico in Italia ad annoverare una REMS tra i punti di erogazione del servizio. La sperimentazione e la successiva stabilizzazione di un percorso formativo siffatto ha richiesto la massima collaborazione di tutti gli attori istituzionali coinvolti.
È bene evidenziare che l'esperienza si inserisce all'interno della cornice normativa costituita dal Protocollo d'intesa tra il Ministero dell'Istruzione e il Ministero della Giustizia "Programma speciale per l'istruzione e la formazione negli Istituti penitenziari e nei Servizi minorili della Giustizia", siglato nel 2012 e rinnovato il 19 ottobre 2020.

4. Conclusioni

Fare scuola nelle REMS è innanzitutto una sfida culturale, oltre che didattica e organizzativa. Richiede, infatti, il superamento di un'idea di luogo di confine, chiuso e inaccessibile, dove il disagio mentale si amplifica in quanto associato alla misura detentiva e sconfina nella dimensione della pericolosità sociale.
La presenza stabile della scuola nelle REMS, quale sede associata del CPIA, è un obiettivo raggiungibile, come

dimostra l'esperienza del CPIA 3 e della ASL RMG. La fattibilità dipende innanzitutto dalla collaborazione inter-istituzionale che coinvolge le amministrazioni locali ma chiama in causa anche i livelli nazionali.
Sono ormai trascorsi sei anni dall'avvio della riforma dell'istruzione degli adulti. L'assenza della regolamentazione dei percorsi di istruzione per gli adulti in esecuzione penale esterna nel testo della riforma dell'ordinamento scolastico andrebbe colmata attraverso la sua revisione e l'adozione di Linee guida sull'istruzione in carcere.
È ormai chiaro, infatti, che non è più rinviabile la scelta di affrontare in modo specifico il tema della scuola in carcere nei vari aspetti che la caratterizzano: l'organizzazione, le metodologie e la valutazione didattica, la formazione specifica e congiunta del personale della scuola e di quello dell'amministrazione penitenziaria. È questa la leva che può contribuire a scardinare i pregiudizi a favore del miglioramento della cura e dell'assistenza e alla tutela dei diritti degli ospiti delle REMS.
In generale, la formazione congiunta del personale non è stata finora affrontata in modo sistematico dai ministeri coinvolti. Fanno eccezione alcune recenti esperienze a livello regionale (Uffici Scolastici Piemonte e Liguria) e il percorso formativo gestito dal CPIA di Bologna in collaborazione con l'Università Alma Mater di Bologna.
Varrebbe la pena osservare attentamente questi progetti formativi come risorse preziose per l'evoluzione del sistema della scuola in carcere.

Note

[1] Dirigente scolastico dal 1991, dirigente del Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti 3 di Roma, dal 2015, vice presidente RIDAP (Rete italiana istruzione degli adulti), ambasciatrice EPALE dal 2017. Collabora con varie riviste sui temi dell'istruzione degli adulti.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2014). *Ospedali psichiatrici giudiziari: la follia sta per chiudere? in Antigone, quadrimestrale di critica del sistema penale e penitenziario*. Anno IX, n. 1/2014. Roma: Edizioni Gruppo Abele.
- Benevelli, L. (2012). I pazienti con diagnosi psichiatrica autori di reato: evoluzione delle norme in tema di imputabilità, misure di sicurezza. Gli ospedali psichiatrici giudiziari (opg) fra superamento e chiusura. *Crimen et Delictum, III, International Journal of Criminological and Investigative Sciences*.
- Cro, F. (2021). Rei folli, folli rei. Le Scienze, edizione italiana di Scientific American, 22 febbraio.
- Garante Nazionale dei diritti delle persone detenute e private della libertà personale, (2017) *Norme e normalità. Standard per l'esecuzione penale detentiva. Raccolta Raccomandazioni 2016/2017.* Roma.
- Maisto, F. (2015). Criminale (è il) manicomio. *Sestante, Rivista scientifica osservatorio salute mentale, dipendenze patologiche e salute nelle carceri*, 1/11.
- Massaro, A. (2015). Sorvegliare, curare e non punire: l'eterna dialettica tra "cura" e" custodia" nel passaggio dagli ospedali psichiatrici giudiziari alle residenze per l'esecuzione delle misure di sicurezza. *Rivista italiana di medicina legale*, anno XVII fasc. Milano: Giuffré Editore.
- Miravalle, M. (2019). C'è un giudice a Berlino... e si occupa di salute mentale. In *XV Rapporto sulle condizioni di detenzione*. Roma: Associazione Antigone.
- Paterniti Martello, C. (2021). *Lo scrittore. Insegnare in carcere. Dialogo con Edoardo Albinati. XVII Rapporto sulle condizioni detenzione*. Roma: Associazione Antigone.
- Pelicci, S. (2015). Analogia dei criteri elaborati dalla Corte in riferimento all'ergastolo e la detenzione presso un ospedale psichiatrico. Cap. 2. In *Fine pena mai: quali ricadute nell'ordinamento interno della giurisprudenza europea?* Anno acca-

demico 2014/15. Milano: Università degli Studi.

- Rossi, S. (2015). Once upon a time: la parabola degli OPG fino al loro superamento. *BioLaw Journal*. Rivista di BioDiritto, n.2.
- Rossi, S. (2017). A che punto è la notte? Ovvero sul definitivo superamento degli OPG. In *Studium Iuris*, n. 10.
- Santin, F. (2020). Salute mentale e REMS/2: l'eterno scontro tra giustizia e salute. XVII *Rapporto Associazione Antigone*.
- Sbrana, R., Russo, A. (2016). I *'rei folli' cambiano casa: dagli POG alle REMS*. Milano: Emme Emme Edizioni.
- Scarpa, F. (2018). La cura nella rete dei servizi dei pazienti psichiatrici autori di reato. *Nuova Rassegna di Studi Psichiatrici,* Volume 16, 28 marzo.

Non si può dividere per zero! Fare Matem-Etica in carcere

Mauruzio Battaglia[1], Daniela Ferrarello[2]

Keywords
ruolo del docente in carcere,
matematica in carcere,
didattica laboratoriale

Abstract
In questo articolo alcuni dei "dieci comandamenti dell'insegnante" di George Pólya, matematico ungherese, guidano una riflessione sull'insegnamento in generale, e della matematica, in particolare, ad adulti reclusi. Le considerazioni degli autori nascono principalmente dall'analisi delle pratiche pedagogiche e didattiche impiegate in un carcere di alta sicurezza del sud Italia: il percorso di riflessione parte dal possibile ruolo di un docente all'interno di un carcere, per finire al possibile ruolo dello studente detenuto. Il tutto passando da una discussione sulle pratiche didattiche, in generale, e di quelle della matematica, in particolare, che, nell'esperienza degli autori, si sono mostrate efficaci: insegnamento orizzontale e didattica laboratoriale

1. Introduzione. Il ruolo del docente in carcere

"Se non riesci a risolvere un problema, ce ne sarà uno più facile che riesci a risolvere: trovalo".

Ormai da più di un decennio l'Europa, orientata verso il *Lifelong Learning*, pone la sfida di un apprendimento permanente, che consenta a tutti, e non solo ai giovani, di considerarsi sempre studenti, e quindi poter apprendere lungo tutto l'arco della vita. Una formazione permanente è forse ancora più importante nel contesto carcerario in cui ai problemi classici relativi all'istruzione degli adulti si aggiungono problemi peculiari della vita carceraria: l'esperienza del carcere di per sé non è "formazione", ma all'opposto "deformazione" che necessita la dilatazione del campo di esperienza di un soggetto. Allora, occorre attivare un processo educativo fortemente personalizzato, offrire alternative alle esperienze che hanno creato il disadattamento, sollecitare, piuttosto che trasmettere modelli già dati. Ma esiste una pedagogia penitenziaria che sia la base su cui poter fondare una didattica in carcere? Ovvero, fino a che punto l'educatore penitenziario è legittimato a determinare processi di cambiamento nella persona in funzione correzionale oltre alla esteriore adesione alle regole della convivenza civile? Fino a che punto, infine, tali processi di cambiamento possono essere indotti all'interno di una cornice educativa, in assenza del presupposto che definisce l'esperienza educativa come tale, vale a dire la libertà della persona? È possibile educare quando manca il presupposto della libertà? Certo è che dietro un comportamento disadattato sussiste sempre una personale visione del mondo, che emerge dalla capacità che ognuno di noi ha di dare un senso, anzi molteplici sensi, alle diverse realtà che ciascuno di noi incontra. Ogni *Weltanschauung*, anche quella di una persona detenuta, non è mai però una visione definitiva, poiché cambia come cambia ogni persona nel corso della propria esistenza. Allora, un comportamento disadattato può cambiare in base alla modificazione della visione del mondo che è sottesa ai comportamenti individuali. Una persona non può cambiare perché obbligata a comportarsi in un certo modo; il cambiamento del comportamento avviene, invece, se la persona è stata in grado di modificare il modo di vedere se stessa nel mondo e il rapporto con gli altri. Dunque, è possibile recuperare il valore della libertà in un contesto detentivo ma non attraverso un condizionamento, bensì solo se alla base c'è una scelta di libertà (anche se non in stato di libertà): un'evoluzione della propria visione del mondo è possibile. Oltre a tutte queste questioni che riguardano la vita carceraria, il docente in carcere si trova con una difficoltà in

più: percorsi scolastici fallimentari alle spalle, passato scolastico troppo lontano e attitudini di vita ben consolidate per potersi porre "da studente": sono solo alcuni dei problemi con cui il docente che lavora in carcere deve confrontarsi. In più, il docente che lavora in carcere si chiede se il suo ruolo di educatore possa avere qualche *chance* di successo: è davvero possibile incidere positivamente nella vita degli studenti reclusi? George Pólya nel suo libro *"How to solve it"* (Pólya, 1957), stimolo di questo articolo, spiega come poter risolvere problemi (matematici e non). In questo libro afferma: *"Se non riesci a risolvere un problema, ce ne sarà uno più facile che riesci a risolvere: trovalo"*. Dunque, seguendo il suggerimento di Pólya, il docente può mettersi nell'ottica di idee che se è vero che non può fare molto, può certamente fare qualcosa. In effetti, $1365 = 1^{1365} = 1$, ma aumentando di poco l'unità a 1.01, si ha $1.01^{365} = (1.01)^{1} (1.01)^{1} (1.01)^{1} \ldots {}^{1}37.78$. Prendendo spunto da questa proprietà aritmetica, la nostra riflessione è che fare qualcosa è certamente ben di più di restare fermi a non far nulla. Con questo spirito gli autori negli anni, dal 2017 al 2021, hanno intrapreso un percorso matematico ma anche etico, coniando il termine *Matem-Etica*, che ha portato studenti reclusi a una crescita culturale e personale inaspettata, che sarà brevemente discussa nel paragrafo 4. Si tratta di una nuova pista da percorrere, perseguendo una Pedagogia Penitenziaria moderna che non si rivolga più a una semplice acquisizione di competenze ma piuttosto a un cambiamento di atteggiamento, che utilizza quale strumento una didattica per problemi: la Matematica laboratoriale – quale quella pionieristicamente sperimentata alla Casa Circondariale di Catania Bicocca col progetto "Vietato non toccare"3 e brevemente presentata nella sezione[3] – sradica alcuni preconcetti, risponde a domande, mette gli studenti reclusi nell'ottica di essere protagonisti attivi e di avere a disposizione strumenti di riflessione, utili per un cambiamento della propria visione del mondo e di se stessi.

2. Quadro teorico di riferimento

In questa sezione si descriveranno le teorie didattiche di riferimento per le attività matematiche svolte: insegnamento orizzontale e didattica laboratoriale.

Quale didattica in carcere? L'insegnamento orizzontale

"Cerca di leggere sul viso degli studenti, cerca di capire le loro aspettative, le loro difficoltà; mettiti al loro posto".

Nettamente contrapposta a una pratica didattica (purtroppo ancora largamente diffusa) che potremmo definire "verticale", la teoria dell'Insegnamento Orizzontale (Ferrarello, Mammana & Pennisi, 2013) è un modello di insegnamento/apprendimento, in cui l'insegnante non è posto in alto pronto a travasare verso il basso le sue conoscenze. Nell'insegnamento orizzontale, i due insiemi delle conoscenze dello studente e del docente sono posti allo stesso livello e hanno una intersezione (Fig. 1).

Figura 1: Fase preliminare dell'insegnamento orizzontale

Il docente deve essere in grado di entrare dentro questa intersezione e di espanderla, in modo che le conoscenze in comune siano maggiori rispetto all'inizio del processo (Fig.2).

Figura 2: Fase di apprendimento dell'insegnamento orizzontale

Per poter entrare nell'intersezione è necessario conoscere i propri studenti, conoscere le loro vite, i loro interessi, esplorare i loro stili di apprendimento. E quindi adottare trasposizioni didattiche adeguate a quelle vite, quegli interessi, quegli stili di apprendimento. Espandere l'intersezione, poi, non significa solo dare nuove nozioni ma significa innanzitutto condurre lo studente all'espansione del proprio modo di apprendere, mettendo lo studente nelle condizioni di "imparare ad imparare". Notiamo che quando l'intersezione si espande non è escluso che si espanda anche nell'altro senso, dallo studente al docente che impara qualcosa dagli studenti (vedi la doppia freccia orizzontale in figura 2). È, anzi, questa la caratteristica più importante dell'insegnamento orizzontale, poiché apprendono entrambe le parti (docente e studenti): un processo di insegnamento/apprendimento. Forse il docente che entra in carcere può inizialmente fare fatica ad immaginare cosa possa contenere l'intersezione con i suoi studenti, ma certamente cercando di "l*eggere sul viso degli studenti,* [...] *di capire le loro aspettative, le loro difficoltà*", mettendosi al loro posto, come suggerisce Pólya (ibid.), il docente comprende che occorre partire da ciò che certamente abbiamo in comune: l'umanità.

Quale didattica della matematica in carcere? Il laboratorio di matematica

"Conosci i modi secondo i quali si impara: il miglior modo per imparare qualcosa è di scoprirla da soli".

Come nella vita, anche nella matematica *"il miglior modo di imparare qualcosa è di scoprirla da soli"* (Pólya, ibid.). Ancora troppo spesso insegnanti di matematica porgono agli studenti problemi già risolti, o da risolvere seguendo procedure codificate, aspettandosi, nella migliore delle ipotesi, che gli studenti studino e risolvano problemi analoghi a quelli presentati. Le indicazioni nazionali ministeriali italiane raccomandano, invece, per tutti i livelli scolari, dalla primaria alla secondaria di secondo grado, un *modus operandi* che porti gli studenti alla scoperta e costruzione dei concetti, supportati dall'insegnante e dai compagni. Queste indicazioni trovano piena implementazione nel Laboratorio di Matematica, introdotto in (Anichini, Arzarello, Ciarrapico, Robutti, & Statale, 2004). "*Il laboratorio di matematica non è un luogo fisico diverso dalla classe*", piuttosto l'insieme delle attività svolte da studenti e insegnanti per arrivare alla costruzione di "*significati degli oggetti matematici*" (ibid.), anche attraverso sperimentazioni. L'ambiente del laboratorio di matematica è in qualche modo assimilabile a quello della bottega rinascimentale, nella quale gli apprendisti imparavano facendo e vedendo fare, comunicando fra loro e con gli esperti. La costruzione di significati, nel laboratorio di matematica, prende spunto da un problema ed è strettamente legata, da una parte, all'uso di strumenti utilizzati nelle varie attività, e dall'altra alle interazioni tra le persone che si sviluppano durante l'esercizio di tali attività. Gli elementi del Laboratorio di Matematica, infatti, sono quattro:

- Un problema da affrontare
- Oggetti da manipolare
- Interazione con gli altri
- Guida del docente.

Il problema da affrontare deve risultare stimolante per gli studenti, pertanto deve essere nuovo e di loro interes-

se, ma anche accessibile tramite le conoscenze già acquisite. Una buona scelta è quella di pensare a un problema che si trovi nella zona di sviluppo prossimale definita da Vygotskij (Vygotskij, 1990). La zona di sviluppo prossimale è la distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo potenziale, che può essere raggiunto con l'aiuto di qualcuno con un livello di competenza maggiore. Nella risoluzione del compito posto dal problema, gioca un ruolo importante la manipolazione di oggetti, che possono essere di tipo tradizionale oppure tecnologicamente avanzati: materiali poveri (riga, fogli trasparenti, spilli, fogli quadrettati, carta ritagliata, etc); macchine matematiche (macchine che generano curve, oppure realizzano trasformazioni geometriche, etc); software specifici per la matematica (software di geometria dinamica, software di manipolazione simbolica, etc); altri software (fogli elettronici, etc); calcolatrici. Sia gli oggetti poveri che quelli digitali favoriscono un'acquisizione dei concetti che parte dall'esperienza concreta e inducono ragionamenti sugli enti matematici, in fase di scoperta e di congettura. Gli studenti, nel Laboratorio di Matematica, devono lavorare in gruppi collaborativi o cooperativi, facendo insieme scoperte, formulando congetture, dimostrando. Il docente funge da coordinatore: è l'esperto che guida gli studenti verso il raggiungimento di risultati, dando suggerimenti mirati ed incoraggiamenti, creando un clima positivo. Egli ha il compito di creare e dirigere una discussione matematica intorno alle scoperte degli studenti, facendo emergere, a partire da esse, significati matematici condivisi. È importante sottolineare che con questa metodologia si impara confrontandosi con i compagni, con cui è bene dialogare, scambiarsi idee, possibili soluzioni al problema posto. E non importa davvero che le idee scambiate siano subito corrette: è più importante che dallo scambio di idee nascano nuovi modi di vedere, nuove prospettive che ci fanno vedere il compito (il problema posto) sotto una luce che prima non avevamo considerato. Il "toccare con mano" (gli oggetti e i concetti) e il confronto con gli altri sono importantissimi, non solo da un punto di vista didattico, ma perché, da un punto di vista pedagogico, abituano lo studente a non essere passivo fruitore di una lezione recitata a memoria, ma protagonista attivo del proprio apprendimento, e, analogamente, protagonista attivo della propria vita. Ecco perché la metodologia del Laboratorio è particolarmente indicata in un contesto come quello carcerario, in cui spesso gli studenti si sentono "condannati", perché vittime delle scelte che hanno fatto o si sono trovati a fare. Essere attivi in classe abitua gli studenti a sentirsi attivi anche nella vita, protagonisti di nuove scelte. E per intraprendere nuovi cammini è fondamentale vedere nuove vie che si aprono alla nostra vista man mano che ci abituiamo a guardare con gli occhi dell'altro, senza verità imposte dall'alto ma grazie a opinioni e strategie condivise. Non è un caso che sia la matematica, come scienza deduttiva, che la democrazia, siano nate nella culla della civiltà greca: anche nell'antico Egitto, per esempio, si faceva matematica, ma in un luogo in cui il potere era imposto ed il faraone regnava di diritto: non c'era posto per i perché e le argomentazioni; la matematica aveva solo scopi pratici (per esempio associata alle costruzioni). Solo nella civiltà greca, in cui il potere non è imposto ma occorre convincere ad essere votati perché si è in democrazia, si sviluppano la retorica, la dialettica e la logica. Nascono in questo modo i teoremi, che non sono verità imposte ma ragionate, che non sono punti di vista ma risultati del pensiero logico. Nel Laboratorio di Matematica oltre alle relazioni tra persone che lavorano insieme "democraticamente" è fondamentale la risoluzione del problema matematico posto, che porta a migliorare il senso di autoefficacia cioè la convinzione dell'individuo riguardo al successo nella gestione di un problema (Bandura, 1997). Ciò è particolarmente incisivo nel caso in cui si tratti di un problema che, inizialmente, sembrava impossibile o difficile, cosa che spesso accade con i problemi di matematica.

3. Attività matematica in carcere. Un'esperienza.

"Dai loro non soltanto informazioni, ma anche "saper come", attitudini mentali, abitudine al lavoro metodico".

Negli anni dal 2017 al 2021 gli autori, credendo nella necessità di una nuova prospettiva di pedagogia penitenziaria e nella validità delle teorie didattiche esposte nella sezione 2 di questo articolo, hanno portato avanti (ciascuno

con la propria competenza) presso la C.C. Bicocca di Catania diverse attività matematiche. La più rilevante di queste attività è il progetto "Vietato non toccare", che ha permesso la costruzione di una mostra/laboratorio di macchine matematiche presso l'istituto. L'idea centrale è quella di partire dal proprio vissuto (insegnamento orizzontale) e imparare facendo, toccando con mano (laboratorio di matematica): dare agli studenti reclusi la possibilità di apprendere non solo concetti matematici *"ma anche "saper come", attitudini mentali"* (Pólya, ibid.), positivi per la loro vita.
In particolare, il progetto ha previsto le seguenti fasi:

1. Progettazione in 3d e costruzione di macchine matematiche mediante stampante 3d.
2. Corso di formazione matematica fruito dagli studenti reclusi, circa il funzionamento delle macchine.
3. Allestimento della mostra/laboratorio e visite da parte di studenti e docenti dall'esterno.

Le macchine realizzate durante la fase 1, atte a veicolare significati matematici, sono state gli oggetti manipolati dagli studenti durante il corso di formazione matematica (fase 2) per risolvere i problemi posti dall'insegnante. Durante il corso di formazione matematica gli studenti sono stati, secondo la metodologia del Laboratorio di Matematica, attivi nel processo di apprendimento, accompagnati alla scoperta dei significati matematici che sono stati interiorizzati, al punto che gli studenti reclusi sono diventati guide della mostra/laboratorio, durante la fase 3. La padronanza acquisita ha permesso loro di guadagnare in autoefficacia e stima di sé, mostrando ai visitatori che è possibile, con impegno e dedizione, raggiungere risultati inizialmente inaspettati. La mostra è articolata in 4 sezioni, ciascuna delle quali rivela un significato etico, oltre che matematico. Brevemente:

- *Superfici non orientabili*: spesso creiamo confini (tra bene e male, ad esempio) senza renderci conto che tali confini sono meno vividi di quello che sembra. In questa sezione si analizzano macchine caratterizzate dall'assenza di confini, poiché in tali macchine (come la bottiglia di Klein) non è possibile distinguere la superficie interna da quella esterna;
- *Pantografi per trasformazioni geometriche:* scopo dell'educazione è quello di trasformare gli studenti, non nel senso di modificarli completamente, ma di trovare in loro le caratteristiche da mantenere e quelle da trasformare, proprio come avviene in una trasformazione geometrica, che lascia inalterate alcune proprietà di un ente geometrico e ne altera altre; in questa sezione vengono studiate macchine che realizzano alcune trasformazioni geometriche;
- *Conicografi:* non si può pensare di agire sempre allo stesso modo e ottenere un risultato diverso. Per lasciare un luogo in cui non si desidera stare occorre cambiare le condizioni che hanno determinato la propria presenza in quel luogo. Questa sezione è dedicata a macchine che disegnano particolari luoghi geometrici (le coniche), e si fa notare come la differenza tra un luogo geometrico e l'altro sia data dalle condizioni che noi decidiamo di cambiare;
- *Macchine di Archimede:* la Sicilia non è solo terra di mafia, ma anche terra di matematica. La sezione dedicata al genio siciliano di Archimede e ad alcune sue invenzioni ricorda ai visitatori (e alle guide) che nessuno di noi può essere incasellato dentro una sola definizione. Anche uomini di mafia possono avere dentro di sé e liberare uomini di matematica.

4. Conclusioni. Il ruolo dello studente recluso

"Suggeriscilo, non forzarlo".

La qualità dell'educazione in vista delle sue conseguenze sociali, oltre che didattiche, e la necessità di ripensare all'insegnamento prendendo in considerazione la dimensione sociale è stata intuita e studiata già in (Mellin-Ol-

sen, 1981). Varie attività matematiche volte a studenti reclusi sono state portate avanti con successo in carceri svedesi. Si veda, ad esempio, (Helenius & Ahl, 2017) e (Ahl & Helenius, 2020). In questi studi gli autori hanno lavorato con studenti reclusi adulti con esperienze scolastiche fallimentari alle spalle, sottolineando che questa seconda opportunità scolastica rappresenta per loro una importante occasione di *"cambio di identità in due passaggi; primo, quando si decide di cogliere l'opportunità di studiare matematica, e secondo, quando si ha successo. Questo cambio di identità può dare agli studenti reclusi maggiori opportunità di rientrare in società"*. (Helenius & Ahl, 2017, p. 247). Poiché le storie scolastiche fallimentari che gli adulti portano con sé rendono la loro motivazione allo studio fragile (Ahl, Sánchez Aguilar, & Jankvist, 2017), è importante agire stimolando gli studenti verso obiettivi di padronanza (piuttosto che obiettivi di prestazione). *"Questa fragilità motivazionale può essere gestita attraverso attività didattiche scelte con cura che si sposino con il potenziale degli studenti a favore del coinvolgimento nell'apprendimento della matematica"* (Ahl & Helenius, 2020, p. 2). Poi, una volta che il docente avrà perseguito con fatica e dedizione gli obiettivi descritti in questo breve articolo, sarà la resa dei conti: l'ultimo comandamento di Pólya che qui riportiamo è "Suggeriscilo, non forzarlo"; il docente del Laboratorio di Matematica, il cui ruolo abbiamo descritto nella sezione 2, ha il compito di coordinare, guidare e incoraggiare, non di fare al posto dello studente. Il grande passo, quindi, spetta agli studenti, che devono dimostrare, a se stessi prima che al docente, di aver acquisito il principale obiettivo di padronanza: la padronanza sulla loro vita. La nostra convinzione è che l'aver avuto successo in una disciplina come la matematica, affascinante, ma spesso ritenuta ostica, possa portare agli studenti reclusi la consapevolezza di poter affrontare problemi nella vita reale che inizialmente possono apparire difficili, se non impossibili. Solo se si vede una strada, anche se in salita, invece che un muro, si può pensare di iniziare un cammino. Il nostro ruolo, come educatori, è quello di mostrare la strada. Saranno poi gli studenti a decidere se intraprenderla. Ci piace concludere dando la parola proprio ad alcuni studenti reclusi presso la Casa Circondariale di Catania Bicocca, che dopo aver compiuto l'impresa di portare a termine un impegnativo progetto di matematica (il già citato "Vietato non toccare") si rendono conto che *"Questo progetto ha comportato per noi un cambiamento culturale ma soprattutto personale. All'inizio eravamo molto entusiasti ma poco motivati, solo perché davamo dei limiti alle nostre potenzialità, alla nostra conoscenza e intelligenza. Ma frequentando le lezioni con impegno e passione siamo riusciti ad arrivare a grandi risultati, facendo calcoli, ipotesi e valutazioni. Fino a qualche anno fa non avremmo mai immaginato di fare dibattiti su concetti matematici"* e soprattutto: *"Grazie alla matematica sappiamo chi siamo e chi saremo"* perché *"abbiamo creduto che l'unica cosa che non puoi fare nella vita è dividere per zero!"*.
Questa è la *Matem-Etica!*

Note

[1] Maurizio Battaglia è Responsabile dell'Area Giuridico-Pedagogica della Casa Circondariale di Catania - Bicocca.

[2] Daniela Ferrarello (ex docente di matematica presso l'istituto "K. Wojtyla" di Catania, sezione di Bicocca) è attualmente Professore associato di Matematiche Complementari presso il Dipartimento di Agricoltura, Alimentazione e Ambiente dell'Università di Catania.

[3] Dettagli fruibili al sito del porgetto Progetto "Vietato non toccare": *https://sites.google.com/view/vietatonontoccare/home*

Riferimenti bibliografici

- Ahl, L. M., & Helenius, O. (2020). *Bill's Rationales for Learning Mathematics in Prison*. Scandinavian Journal of Educational Research, 1-13.
- Ahl, L. M., Sánchez Aguilar, M., & Jankvist, U. T. (2017). *Distance mathematics education as a means for tackling impulse control disorder: The case of a young convict*. For the Learning of Mathematics, 37(3), 27–32. https://doi.org/10.2307/26548468.
- Anichini, G., Arzarello F., Ciarrapico, L., Robutti, O., & Statale, L.S. (2004). *Matematica 2003. La matematica per il cittadino*. Matteoni stampatore.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Dewey, J. (1949). *Esperienza e educazione,* Firenze, La Nuova Italia.
- Ferrarello D., Mammana M. F., Pennisi M. (2013). *Teaching by doing*. In: Benedetto di Paola. Proceedings of CIEAEM65. Quaderni di ricerca in didattica, vol. 23, p. 466-475, ISSN: 1592-4424, TORINO, 2013.
- Helenius, O., & Ahl, L. (2017). *Identity change through inner and outer driving forces for studying mathematics in the swedish prison education program*. Mathematics Education and Life at Times of Crisis, 247.
- Mellin-Olsen, S. (1981). *Instrumentalism as an educational concept*. Educational Studies in Mathematics, 12(3), 351–367. https://doi.org/10.1007/BF00311065.
- Pólya, G. (1957). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Vygotskij, L. S. (1990) *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, a cura di L. Mecacci, Roma-Bari, Laterza.

EPALE
Electronic Platform
for Adult Learning in Europe

ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA

RUIAP
Rete Universitaria Italiana per
l'Apprendimento Permanente